

FRANÇAIS

Ce texte propose une réflexion générale sur l'enseignement du français en SEGPA et sur la manière dont cet enseignement s'articule avec les autres disciplines, puisque toutes utilisent le français comme langue des apprentissages. On abordera ensuite le rapport à la langue des collégiens de SEGPA, puis les questions de l'oral et de l'écrit. On lira enfin trois éclairages spécifiques, le premier consacré aux situations de lecture, le second aux activités graphiques des élèves, le dernier à la production de textes informatifs. Ce sont des pistes de travail utilisables sans pour autant constituer des exemples de démarches ou de séquences pédagogiques. L'enseignant de français trouvera là matière à échanges et à concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique de SEGPA sur les difficultés langagières de ses élèves et les différentes façons d'y répondre.

Les enseignants de français en SEGPA sont face à des élèves dont le parcours scolaire a souvent été marqué par les difficultés et les échecs : comment répondre de façon efficace aux difficultés particulières de chaque individu, tout en dispensant un enseignement à un groupe-classe ? Comment aider les uns et les autres à mieux maîtriser la langue, non seulement pour réussir à l'école, mais aussi à plus longue échéance pour trouver leur place en tant que citoyens responsables dans la société ? En quoi ces jeunes sont-ils différents des autres collégiens et en quoi le travail de l'enseignant de français de SEGPA se distingue-t-il de celui de son collègue d'une autre classe ? Les enseignants ressentent souvent un écart très marqué, voire un fossé, entre les objectifs de l'enseignement du français au collège et les compétences langagières supposées de leurs élèves. On rencontre d'ailleurs des problèmes identiques avec les élèves en grande difficulté du collège.

Proposer des éléments de réponse à ces questions suppose de prendre en compte des axes complémentaires : l'axe disciplinaire des contenus de la matière « français » en relation étroite avec les nouveaux programmes du collège de 1996, dont les finalités générales (formation de l'individu et du citoyen par la maîtrise des discours et par l'acquisition de références culturelles communes) valent aussi pour les collégiens de SEGPA ; l'axe éducatif des missions de l'école en général et de la structure spécifique SEGPA en particulier ; enfin l'axe pédagogique des méthodes et des démarches. C'est dans ce cadre complexe qu'il convient de situer les propos qui vont suivre.

I. Le rapport à la langue

L'école use du langage d'une manière qui lui est propre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cet usage est très éloigné de celui que peuvent en faire les jeunes dans leur vie quotidienne, mais il reste néanmoins légitime parce que la langue de l'école est celle des apprentissages. On pourrait en donner quelques traits caractéristiques : par exemple, le fait qu'à l'école le savoir passe à un moment ou à un autre par une verbalisation écrite et que celle-ci traduit des connaissances formalisées, à un degré de généralisation et de décontextualisation différent de celui du langage oral quotidien (« la vache est un quadrupède » vs « la vache que j'ai vue dans le pré était en train de brouter »). L'énoncé d'une vérité en mathématiques ne se fait pas de la même façon, avec les mêmes caractéristiques linguistiques, que le constat d'une réalité vécue (ex. : « On appelle parallélogramme... »). Il faut que les élèves soient capables d'entrer dans cette langue des apprentissages qui n'est pas

celle qu'ils manient en dehors du collège. De ce fait, la langue parlée des adolescents ne peut pas devenir la référence ni le support qui ferait mieux passer les savoirs scolaires ; il ne s'agit absolument pas de se mettre au niveau des élèves, mais plutôt à leur portée.

Comment aider les élèves à **prendre conscience du rôle spécifique de la langue à l'école, langue qui doit servir à penser et à apprendre** ? À cet égard, tous les usages de la langue n'ont pas une efficacité identique ; ils ne permettent pas d'élaborer la pensée ou les savoirs ni de construire les apprentissages de la même façon. Les faiblesses et les difficultés des élèves existent, tout comme leurs réelles compétences dans certaines situations de communication, mais on bâtit sur du sable tant qu'on n'aura pas fait évoluer la conception du langage qu'ont les jeunes, conception qui va à l'encontre de ce qui les aiderait dans le cadre scolaire de la SEGPA. Pour eux, comme pour tous les enfants en difficulté, l'échange langagier semble ne servir qu'à exprimer sa subjectivité, ses affects et plus profondément son identité. Le langage servant à dire les choses comme elles se vivent est produit dans l'instant. Si ces représentations fonctionnent, la mise à distance, le retour en arrière ou la reformulation, toutes pratiques langagières fréquentes à l'école, deviennent très difficiles.

Travailler la langue, reprendre, réécrire ne sont pas des pratiques familières aux élèves dans la mesure où elles constituent des activités scolaires gratuites sans véritable sens et sont souvent liées à un respect des normes linguistiques que certains assimilent à des valeurs qui ne sont pas les leurs, inconsciemment ou non. Il y a donc là une priorité pour l'enseignant de français, celle de travailler, nécessairement sur le long terme et en relation étroite avec ses collègues des autres disciplines, le rapport au langage et donc au savoir qu'il sert à construire.

Certains jeunes, plus ou moins nombreux selon les établissements, **ont un rapport à la langue très difficile en situation de communication avec un adulte** : échanges oraux incertains qui se limitent souvent à des mots ou groupes de mots, mutisme dans certaines situations de classe, écrit très détérioré au niveau du graphisme comme au niveau du texte, réflexion sur la langue elle-même quasi impossible... On comprend aisément que ces adolescents éprouvent les plus grandes difficultés à entrer dans la langue des apprentissages. Les enseignants de SEGPA connaissent bien ces élèves pour lesquels l'appui d'une rééducation est souvent indispensable. De tels sous-groupes d'élèves existent, mais il ne faut pas toujours s'y référer pour analyser les difficultés langagières des collégiens de SEGPA.

En écho à des théories sociologiques et pédagogiques des années 60-70 qui donnaient des explications à l'échec scolaire persistant des couches sociales défavorisées (celles dont les enfants se retrouvent souvent dans les structures spécifiques comme les SEGPA), sont avancées souvent des idées relatives au « handicap socio-culturel » et au « déficit linguistique » dont souffriraient ces jeunes et qui les empêcheraient d'être en situation de réussite à l'école. Les élèves sont alors toujours définis en termes de manques qu'il faudrait combler : difficultés linguistiques multiples (lexique pauvre, syntaxe orale et écrite incorrecte, graphie défectueuse, orthographe non stabilisée...), relations conflictuelles avec le support écrit (bases de la lecture non acquises, production de textes problématique...). D'où la mise en place d'une pédagogie de la remédiation qui privilégie les exercices et les entraînements systématiques sur des tâches très souvent morcelées, pédagogie qui va souvent de pair avec des démarches tentant de les ancrer, pour se rapprocher des élèves, sur le contexte concret et immédiat des jeunes pour qui toute activité complexe et abstraite serait trop difficile. On peut à juste titre s'interroger sur l'efficacité réelle de ces démarches pédagogiques qui n'ont pas vraiment fait la preuve de leur pertinence dans quelque structure que ce soit.

Si l'on n'a plus à démontrer les relations entre l'échec scolaire et la maîtrise de la langue, il faut pourtant se poser des questions sur les réelles compétences — ou incompétences — langagières des élèves de SEGPA. En effet, on ne dispose pas d'outils d'évaluation vraiment pertinents, ni de grilles d'analyse efficaces. Les évaluations nationales de 6^e de début

d'année, qui ne testent que l'écrit (et qui n'ont pas été conçues pour des élèves de structures spécifiques), enregistrent le plus souvent des résultats globaux désastreux dans les scores de réussite. Encore faudrait-il mener une analyse beaucoup plus fine, par item cette fois, des réussites, des échecs et des non-réponses, pour avoir un portrait plus fidèle de l'élève. Mais, là encore, l'outil d'évaluation lui-même n'est pas véritablement adapté à ces jeunes et ne permet pas de rechercher des informations sur leurs réelles compétences langagières orales et écrites. D'autres outils, d'autres démarches, d'autres situations d'évaluation sont nécessaires pour compléter ce tableau, repérer les potentialités des élèves pour pouvoir enclencher ensuite des dynamiques possibles s'appuyant sur des éléments positifs et pas seulement sur des constats d'absence ou de difficultés. À cet égard, les bilans orthographiques qui cherchent à pointer ce qui est en place chez les élèves, plutôt que leurs erreurs, donnent une idée des orientations possibles dans ce travail de construction d'outils d'évaluation adaptés à la situation spécifique des SEGPA.

L'observation des élèves et une attention un peu soutenue aux interactions entre eux dans la classe ou dans la cour, dans une situation moins scolaire, permettent de s'apercevoir que bon nombre d'entre eux sont moins démunis qu'on ne le pense dans l'activité langagière et que la langue qu'ils emploient, bien que souvent à cent lieues des normes scolaires, peut être très efficace comme moyen de communication et comme objet de jeu dans les échanges sociaux entre pairs. Pour eux, au contraire du groupe restreint d'élèves dont il était question plus haut, le rapport à la langue n'est pas déficient mais très actif. Même si le passage à l'écrit a été un échec, ils gardent avec la langue des relations positives sur lesquelles on pourra s'appuyer pour les faire évoluer. Ils sont même parfois plus créatifs en ce domaine que d'autres collégiens ; certains manient la langue orale avec vivacité et habileté et sont capables d'argumenter entre eux ou de jouer avec la langue (lexique, rythme, syntaxe...), pour exprimer de façon très forte un point de vue personnel.

Mais, même dans ce cas, la communication avec les adultes en dehors de l'école est difficile ; et dans le cadre scolaire des apprentissages, les compétences langagières qui se révélaient opérantes ici ne fonctionnent alors plus ; le transfert d'habiletés, orales le plus souvent, ne se fait pas dans le contexte des apprentissages et ces jeunes ne peuvent pas modifier ni faire évoluer les savoir-faire langagiers qu'ils ont pu mettre en œuvre dans une autre situation. **Ils sont eux aussi prisonniers en quelque sorte de leur rapport à la langue et se montrent incapables de la flexibilité linguistique qui reste l'apanage des élèves en situation de réussite scolaire.**

Il ne s'agit pas là de repérer les élèves qui sont capables de passer d'un registre de langue à un autre (familier, courant, soutenu...), mais ceux qui, en situation de réception, comme en situation de production, manifestent leur capacité à s'adapter avec souplesse à la situation spécifique de communication écrite ou orale et suivent le rythme de l'enseignant, sans être toujours en retard d'une activité. Par exemple, ceux qui, dans le discours parlé de l'adulte, repèrent par les subtiles modifications de rythme, d'élocution, de vocabulaire, de syntaxe, que l'adulte est en train de passer d'un exemple vécu qu'il analyse et sur lequel il fait échanger les enfants, à un moment de généralisation, plus formel donc et plus abstrait, constituant de fait l'objectif d'apprentissage de la leçon. Si le professeur a demandé aux élèves tout ce qu'ils savaient sur les chats ou sur les lions, c'est sans doute pour mettre en place des savoirs sur les félins en général ; s'il les sollicite pour relever toutes les informations écrites sur telle jaquette de livre, c'est pour amorcer un travail plus général sur les savoir-faire culturels d'un lecteur.

De la même façon, l'élève qui prend conscience que, lorsqu'il écrit je dans un texte, le pronom personnel ne le désigne pas toujours en tant qu'individu (« J'ai regardé un film hier soir à la télévision » ; « Je remarque que les deux triangles sont isocèles... »), celui-là saura faire preuve de la flexibilité linguistique nécessaire. De même lorsque, confronté à une page de roman ou à une consigne de travail, il remarque que les stratégies de lecture, les façons de lire ne peuvent pas être identiques puisque l'objectif de lecture et le support ne sont pas les mêmes. Or l'habitude est plutôt chez les élèves de tout lire, avec les difficultés que l'on sait, de la même manière.

Savoir décrypter l'implicite du propos de l'enseignant suppose une forme de compétence. (« Pour demain, apprenez bien votre leçon ! » à traduire par « Il y aura une interrogation écrite. ») Savoir s'adapter avec souplesse aux propos des uns et des autres, c'est bien faire preuve, en situation de réception, de la flexibilité linguistique que nous évoquons.

Pour la commodité de l'exposé, les propos qui vont suivre traitent d'abord de l'oral, puis de l'écrit, à travers les questions de lecture, de graphie et de production de textes, mais cette partition est un peu artificielle puisqu'il s'agit bien ici de parler des compétences langagières des élèves, que l'on soit dans une situation de communication écrite ou orale. Pour **toute tâche proposée dans le cadre scolaire, il faut envisager une composante orale et une composante écrite et, dans les deux cas, penser à la fois réception et production**. Bien entendu, selon les situations précises, il y aura sans doute une dominante sur laquelle l'enseignant mettra davantage l'accent ; mais il est souhaitable dans toute démarche pédagogique de faire produire aux élèves un texte écrit, même s'il se limite à quelques lignes. On retrouve là ce que les didacticiens des langues classent en quatre compétences à mettre en place chez l'élève : compétences de compréhension orale, de production orale, compétences de compréhension écrite, de production écrite.

On pourrait en fait résumer la difficulté majeure de l'enseignant de français à cette double question : comment construire des interactions efficaces entre les pratiques écrites et les pratiques orales ? Comment rendre les productions écrites et orales des élèves de plus en plus performantes pour qu'elles se rapprochent des normes scolaires attendues ?

II. L'oral

Dans notre système scolaire, le fonctionnement même du jeu pédagogique, en SEGPA comme en classe banale, repose essentiellement sur les échanges oraux entre l'adulte et les jeunes, et ce, toutes disciplines confondues, le traditionnel ping-pong verbal des questions du professeur et des réponses des élèves rythmant les cours, le tout étant d'ailleurs parfois perturbé par une parole non scolaire, pas toujours maîtrisable par l'enseignant ! C'est dire que les uns et les autres sont souvent dans un oral très normé dans ses règles de fonctionnement explicites ou implicites (on répond à la question qui est posée, pas à une autre ; on ne fait pas partager à la cantonade ses préoccupations personnelles, sauf si exceptionnellement on y est invité par l'adulte ; on lève la main avant de prendre la parole ; on essaie, dans la mesure du possible, de surveiller un peu son langage...). Alors que, dans la communication orale quotidienne, les enfants sont habitués à d'autres règles du jeu dans la prise de parole et dans la circulation des échanges.

L'oral scolaire

Qu'a donc de spécifique cet oral scolaire dans lequel il est souhaitable que les élèves soient le plus performants possible ?

- Il se place dans cette situation de communication particulière qui réunit un adulte et des jeunes, dans un même lieu, avec la finalité pour ces derniers d'apprendre quelque chose. Or, pour la plupart des élèves, on parle d'abord pour se dire, exprimer son vécu et certainement pas pour penser, apprendre à mieux penser et apprendre à parler. Cela ne veut pas dire qu'ils sont inaptes à le faire, mais ils n'ont pas toujours conscience des enjeux de la communication quand l'adulte les amène à s'exprimer en classe et pose alors des exigences dont ils ne comprennent pas le sens. Il faut donc les aider à expliciter les finalités différentes de ces situations de communication et, par là même, à prendre mieux conscience du sens de l'acte d'apprentissage lui-même.

- L'oral scolaire demande une participation active dans l'écoute comme dans la prise de parole. Le discours du professeur, les échanges oraux entre lui et les élèves ou entre élèves, supposent, pour le bon déroulement de la séquence, une activité langagière (et donc cognitive) permanente de chacun, qui va bien au-delà du jeu question-réponse évoqué plus haut. Comme tous les élèves en difficulté, les collégiens de SEGPA ont intériorisé l'idée que l'école est un lieu où l'on répond aux questions qu'on vous pose et pas nécessairement un lieu où l'on se pose à soi-même des questions, où l'on formule des interrogations. Le jeu scolaire avec son rituel a en quelque sorte produit chez eux l'incapacité (apparente) à questionner par eux-mêmes, à reformuler les demandes, à s'interroger réellement, en quelque sorte à avoir une démarche active dans l'acquisition des connaissances. Le plus souvent d'ailleurs, c'est l'adulte lui-même qui fait le lien entre les différentes questions et non pas les élèves eux-mêmes. D'où l'intérêt de leur donner des tâches qui les obligent à créer des liens, à mettre en relation des éléments différents pour faire sens. Il est tout aussi important d'entraîner les élèves à élaborer des questions — démarche intellectuelle très formatrice — que de les habituer à produire des réponses, et l'un ne devrait pas aller sans l'autre.

Il faut donc pour ces collégiens savoir écouter, et pas seulement entendre, tout ce qui se dit ! Tout enseignant sait que la motivation et l'intérêt des élèves pour l'activité elle-même ne font pas tout. Il y a de véritables apprentissages à mettre en place, tout au long du cursus, avec des exigences différentes, pour entraîner les capacités d'écoute et de prise de parole. Il est important, par exemple, pour aider les élèves à progresser dans ce domaine, de les placer dans des situations de classe variées, qui dépassent les échanges verticaux adultes/jeunes, pour les familiariser avec d'autres paramètres : travail en groupes de pairs (avec des règles très explicites), présentations diverses de documents, de livres, de films, de panneaux à d'autres élèves (plus jeunes ou plus âgés) ou à des adultes, exposés (même très courts, de quelques minutes)... On peut ainsi trouver toute une série de démarches ou d'activités qui permettront d'exercer les compétences orales en situation, pas seulement pour réciter un texte, ou faire une lecture oralisée, mais toujours avec une finalité discursive spécifique (raconter, expliquer, argumenter...). De ce fait, l'objectif général de maîtrise des discours que soulignent les programmes peut parfaitement être abordé.

- L'oral scolaire demande aux élèves de savoir repérer avec exactitude les paramètres de la situation de communication.

- S'agit-il de parler de ce qui se fait, se voit, ici et maintenant, donc d'un référent commun à tous explicitement nommé (par exemple on va parler avec les élèves d'un film que toute la classe a vu) ?

- S'agit-il de faire partager à d'autres qui ne l'ont pas vécue une expérience personnelle (un match de football, un film...)?

- S'agit-il d'échanger à partir des savoirs vécus des uns et des autres, sur les points communs et les différences de deux points de vue, idées ou objets (comparer deux magazines ou deux sports collectifs...)?

La plupart des élèves ont beaucoup de mal à se retrouver dans ces multiples oraux scolaires, qui, en fait, demandent des compétences différentes. Si la première situation d'oral contextualisé ne leur pose pas trop de problèmes dans l'ensemble — pour peu que le sujet les concerne et qu'ils s'intéressent au travail proposé — les autres situations évoquées précédemment compliquent pour eux la communication. En effet il leur faut alors s'exprimer hors contexte, ce qui est beaucoup plus difficile, surtout si les propos doivent formaliser un objet de savoir et monter en abstraction : ils n'ont pas toujours le vocabulaire abstrait pour désigner avec précision des notions un peu complexes. D'autre part la maîtrise de la langue orale passe ici, par exemple, par celle des déterminants utilisés (le sport en général vs le sport dont on parle), celle des organisateurs logiques (*parce que, donc, c'est pourquoi...*), ou encore celle des règles d'ouverture ou de clôture d'un énoncé à l'oral. Il est donc important d'entraîner peu à peu les élèves à des prises de parole plus longues que le mot ou le groupe de mots attendus en réponse, pour les familiariser avec des pratiques diversifiées qui enrichiront l'oral spontané dont la plupart sont capables.

Si l'on cherche à faire parler (et écouter !) les jeunes en classe, c'est bien parce que se trouvent là des enjeux essentiels dans l'accès aux savoirs conceptualisés et dans leur appropriation progressive. Les échanges oraux entre pairs prennent alors toute leur importance (en classe entière ou en petits groupes de travail) pour permettre, en respectant les rythmes individuels de chaque élève, d'avancer dans leur construction des connaissances. Cela suppose que le professeur sache écouter ce que les élèves disent ou du moins veulent dire, donc qu'il sache se taire, qu'il évite de donner immédiatement un jugement sur la validité de la réponse, qu'il demande au contraire à l'élève de reformuler lui-même, de préciser... Le silence en classe, lorsqu'il permet à l'élève de penser, a des vertus pédagogiques ! La parole brève mais engageante de l'adulte dans ses incitations, ses suggestions successives permettant à l'élève de rendre son propos plus explicite, plus complet aussi, n'est pas nécessairement spontanée. Le professeur doit apprendre à suivre le rythme de l'élève qui élabore peu à peu sa pensée, même si, à son gré, les choses ne vont pas aussi vite que prévu.

C'est ainsi qu'en amont d'un moment d'écriture se situent toujours des activités orales au cours desquelles la classe élabore peu à peu, en interaction avec le professeur, les connaissances sur l'objet de savoir dont il sera question dans l'écrit à produire. Il est souhaitable de laisser à tous les élèves le temps de chercher en silence la réponse attendue, plutôt que de donner tout de suite la parole à celui dont on est sûr de la réponse, ou de reprendre une autre solution maladroite proposée. Permettre à l'adolescent de retrouver une connaissance fragile, respecter son rythme d'actualisation souvent très lent, favoriser les interactions qui vont le mettre en situation de recherche puis de réussite, demande à l'adulte de la finesse dans ces échanges oraux ; il aidera ainsi l'élève à se placer en situation d'activité mentale et à être partie prenante de la construction de ses savoirs. Il faut pour cela des conditions matérielles particulières (calme, silence relatif, être installé correctement pour travailler — sans son anorak par exemple —...), concentration sur le travail demandé (ce qui est différent de la motivation) et, dans la mesure du possible, une conscience claire des raisons pour lesquelles l'adulte le fait faire.

Le rapport à la norme

Il ne s'agit pas de confondre maîtrise de la langue et correction des formes linguistiques (phrase avec sujet et verbe pour répondre, pas de répétition...), mais d'insister sur l'appropriation progressive par les élèves de SEGPA des objets de savoir et des mots qui servent à les dire. On a trop tendance à appliquer à l'oral scolaire quotidien des normes de correction qui sont celles de l'écrit ou du moins de l'oral très soutenu et surveillé d'un locuteur expérimenté. Combien de fois faisons-nous des phrases complètes pour répondre de façon efficace à une question ? Sommes-nous toujours capables, nous-mêmes, de maîtriser notre langage oral dans toutes les situations que nous affrontons ?

Deux exemples illustreront ce point de vue. Le premier met l'accent sur les formes syntaxiques, le second sur le lexique. Après un travail de tri de livres donnant tous des informations sur les chevaux, un élève de 6^e est interrogé sur les différences qu'il a repérées entre un manuel scolaire et une encyclopédie pour la jeunesse :

- « – C'est pas pareil, y a des différences.
- Est-ce que tu peux préciser un peu plus ?
- Ben, l'encyclopédie, c'est plus gros, et c'est pas classé pareil.
- Tu as raison ; mais les différences de classement, c'est quoi pour toi ?
- Alors, y z'ont pas mis en premier la même chose... »

Tous les enregistrements de situations de classe le montrent, le professeur tend à exiger de l'élève un respect des normes que lui-même ne tient pas en permanence. Ici, l'élève interrogé, grâce aux questions de l'enseignant, dépasse le simple constat qui est pour lui de l'ordre de l'évidence, pour évoquer des critères de distinction, puis commencer à les analyser. Sans doute le professeur aurait-il bloqué la situation et empêché l'élève d'éla-

borer sa pensée, s'il l'avait repris en affirmant : « On ne dit pas “y z'ont pas mis” mais “ils n'ont pas mis !” ».

De même, faire passer un enfant de l'emploi de « buée » ou « fumée » à celui de « vapeur d'eau » ne représente pas seulement une amélioration qualitative de ses propos, mais un véritable saut conceptuel, une montée en abstraction.

Faire de la langue un objet d'échanges

L'oral scolaire utilise la langue à la fois comme médium de l'expression et de la communication et comme objet lui-même.

C'est de la langue elle-même que l'élève doit parler et à son propos qu'il doit réfléchir. Il lui faut de ce fait mettre à distance ses pratiques pour les enrichir et les complexifier, notamment grâce à l'emploi d'un métalangage. Il ne s'agit pas ici seulement du métalangage grammatical traditionnel que les élèves sont très loin de maîtriser, mais de moments où l'on peut verbaliser avec eux sur ce qui s'est passé dans un échange oral, ou une situation de classe particulière. Nommer et formaliser les découvertes par l'emploi d'un métalangage spécifique est sans doute une étape ultérieure, que l'on ne peut envisager qu'en classe de 4^e ou de 3^e. Il s'agit pour l'enseignant de français en SEGPA d'aider ses élèves à avoir un rapport plus distancié au langage, eux dont les pratiques langagières sont le plus souvent inscrites dans la connivence et l'efficacité immédiate, et très investies affectivement !

L'évaluation de l'oral comme outil de formation

L'équipe pédagogique construit elle-même ses propres documents pour suivre dans le temps l'évolution des élèves, au-delà d'une note globale d'oral ou de participation, qui à elle seule est peu significative. L'essentiel est de pointer tous les paramètres impliqués dans une situation de communication orale, ceux liés à la parole elle-même (diction, volume, articulation...), comme ceux qui prennent en compte le locuteur-élève (capacité d'écoute, prise en compte de l'autre, aisance en groupe...) ou les éléments plus directement linguistiques (lexique, syntaxe...). C'est en impliquant les élèves dans cette évaluation par la mise en place régulière, sur des activités diversifiées, d'une coévaluation aux critères bien établis, que l'on peut les aider à mieux analyser la communication orale et à prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres pratiques langagières.

Les objectifs que nous venons de détailler sommairement sont très ambitieux, mais l'enseignant de français, en liaison avec les autres disciplines, doit les viser s'il veut améliorer les performances de ses élèves. On le voit, les buts purement lexicaux que l'on assigne généralement à l'oral restent bien entendu valables, mais ils sont insuffisants si l'on veut travailler toutes les compétences langagières nécessaires à la bonne maîtrise d'un oral scolaire à vocation d'apprentissage. Ces objectifs n'ont rien de spécifique aux SEGPA, ils pourraient être partagés par tous les professeurs de français enseignant en collège, ce que rappellent nettement les programmes qui placent dorénavant l'oral sur le même plan que la lecture, l'écriture et les outils de la langue :

« Autant que l'écrit, l'oral est essentiel pour la maîtrise pratique des discours. » (Programmes de 6^e). « Le programme du cycle central, à la suite du programme de 6^e, réaffirme l'importance de l'oral en lui accordant une place équivalente à celle de l'écriture et de la lecture » (Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e).

On comprendra bien que, dans cet esprit, il n'est pas souhaitable de monter des séquences exclusivement consacrées à l'oral sur un temps spécifique ; tous les moments de la classe de français, et quasiment toutes les activités, contribuent à l'amélioration des compétences orales des élèves.

III. La lecture et l'écriture

La culture de l'école étant essentiellement une culture écrite et le savoir se transmettant et s'évaluant le plus souvent à partir des écrits, il n'est pas nécessaire d'insister sur la place centrale que les textes et les écrits en général occupent dans la relation pédagogique. Encore reste-t-elle à définir plus précisément dans le cas des élèves de SEGPA.

Les professeurs ont compris depuis longtemps que c'est dans l'abîme existant entre les pratiques langagières et culturelles des élèves et la culture écrite que se situe le nœud de leur échec scolaire. Difficultés réelles et handicapantes en lecture, dont les mécanismes de base ne sont pas en place pour bon nombre d'élèves, ce qui gêne toute construction de sens, mais aussi difficultés à produire des textes, à toutes les étapes du processus, de la graphie à l'organisation textuelle, en passant par la syntaxe ou le lexique.

Tous les élèves, en SEGPA comme dans les autres classes, ont droit à l'accès aux écrits, à tous les écrits, du plus fonctionnel au plus littéraire, parce que c'est par l'écrit, et seulement par lui dans notre société, que l'accès au savoir conceptuel et au pouvoir citoyen se construit. Le développement de l'illettrisme montre de toute évidence que la lecture est une clé d'intégration sociale et que celui qui ne la possède pas de façon efficace est menacé d'exclusion sociale. C'est pourquoi il est si important que les élèves de SEGPA améliorent leurs performances dans ce domaine et dépassent le conflit qu'ils vivent entre les formes orales de rapport au monde et les formes scripturales de ce rapport, que seule l'école peut mettre en place.

Au quotidien, comment travailler avec des élèves pour lesquels les mécanismes de base de reconnaissance des mots ne sont pas automatisés et qui dépensent toute leur énergie intellectuelle à déchiffrer péniblement les textes sur lesquels on souhaite les faire travailler ? Comment viser des objectifs de production d'écrits, de textes de nature diverse, lorsque le geste graphique lui-même n'est pas maîtrisé ? Trois aspects de cette question seront envisagés : les activités de lecture d'abord, puis les activités graphiques des élèves et enfin la production de textes informatifs.

La lecture et ses enjeux

La lecture comme compétence culturelle de rapport aux écrits comporte des enjeux essentiels ; enjeux scolaires évidemment, puisqu'un élève en situation de difficulté de lecture est par là même un élève en situation de difficultés à l'école ; enjeux psychologiques dans la construction de la personnalité de l'individu ; enjeux culturels d'accès à la mémoire collective d'une société, d'un groupe social, d'une civilisation ; enjeux sociaux d'accès à la pensée de l'autre pour mieux le connaître et le respecter. Mais aussi et surtout, enjeux cognitifs de l'accès aux écrits, car l'être humain ne pense pas de la même façon avec ou sans écrits. L'écrit, en déchargeant la mémoire, libère les capacités cognitives. Par ailleurs, certaines opérations de pensée (classification, mise en relation, généralisation, formalisation...) sont impossibles sans l'écriture qui entraîne un mode d'accès spécifique aux savoirs. Pas de géométrie, pas de réflexion sur la langue, pas de tableaux à double entrée... sans les écrits. Permettre l'accès à l'écrit est un travail de longue haleine qui nécessite à la fois des activités spécifiques, des moments de réflexion pour la prise de conscience et une attention permanente de toute l'équipe éducative.

Réconcilier les élèves avec le livre

Toutes les activités ludiques autour de la lecture (concours, défi-lecture...) sont à regarder d'un œil positif, mais elles ne suffisent pas à elles seules à transformer en lecteur un élève fâché avec les écrits et avec les livres. Il ne faut pas se leurrer à ce sujet sur la

toute-puissance de l'action pédagogique face à des facteurs socio culturels très forts et dont les conséquences sont très ancrées dans les pratiques quotidiennes des jeunes, notamment en ce qui concerne les représentations de l'activité de lecture. La lecture, et par exemple la lecture fictionnelle comme pratique individuelle de distraction, est connotée très négativement chez beaucoup d'adolescents de SEGPA, surtout chez les garçons qui lui préfèrent par exemple les activités sportives, plus valorisantes à leurs yeux, ou les loisirs plus collectifs comme la musique. Cela ne veut pas dire qu'il faille s'interdire toutes les manifestations de réconciliation avec la lecture et le livre, mais simplement qu'elles ne peuvent avoir à elles seules un effet magique, si elles ne sont pas renforcées, au quotidien, par d'autres pratiques et d'autres démarches.

Mettre au point des supports adaptés

Réfléchir aux outils d'apprentissage continué de la lecture qu'on utilise apparaît comme une nécessité. On ne peut pas reproduire avec des élèves d'une douzaine d'années, d'une maturité réelle, les mêmes activités d'apprentissage, sur les mêmes supports qu'au CP. Cela condamne les manuels habituellement utilisés à l'école élémentaire. Les logiciels d'entraînement disponibles sur le marché sont remis en cause par la recherche actuelle, certains outils didactiques relèvent du champ de la gestion mentale, d'autres répondent aux difficultés spécifiques des illettrés, certains aux besoins de l'enseignement professionnel... Aucun matériel d'apprentissage n'a été conçu pour des élèves de SEGPA pour lesquels un entraînement systématique et régulier reste néanmoins nécessaire. C'est donc à l'équipe pédagogique de s'emparer de ce terrain, à la fois avec réalisme, concernant l'efficacité des outils existant sur papier et sur logiciels, et créativité, pour mettre au point, dans la mesure du possible, des supports réellement efficaces pour ses élèves. Un seul sera rarement suffisant ; mais encore faut-il qu'ils soient compatibles les uns avec les autres. De plus, ils ne représentent qu'un des aspects de l'aide qu'on peut apporter aux élèves dans cette matière. Quelles que soient leurs qualités, ce ne sont jamais que des objets pour apprendre à (mieux) lire, qui ne peuvent jamais totalement remplacer les véritables supports ni les vraies situations de lecture.

Faciliter l'accès au texte

Pour aider vraiment l'élève il faut veiller à lui faciliter l'accès au texte : toujours penser à la contextualisation de l'écrit (du livre ou du texte), à créer oralement l'univers de référence dont il est souvent très éloigné culturellement, à articuler les activités orales et les activités écrites et à l'obliger à faire des hypothèses de lecture. Et cela de façon régulière et systématique dès qu'il y a une situation de lecture. Il s'agit ici de (re)créer des attitudes intellectuelles complètement intégrées chez le lecteur expert, mais qui restent à construire chez beaucoup d'élèves de SEGPA. En effet, l'activité de lecture commence bien avant la découverte du texte par le lecteur et il convient donc d'accorder à cet amont toute son importance — et donc d'y consacrer du temps — dans la construction du sens donné au texte lu. Concrètement, les questions qui se posent au professeur de français en SEGPA sont les mêmes que celles qui se posent à ses collègues : quelles activités proposer sur les textes ? Et quels textes choisir pour quelles activités ?

Du fait de leur grande difficulté à se représenter l'univers de référence et à mémoriser les informations qu'ils engrangent, les élèves ne peuvent le plus souvent avancer dans un texte que très péniblement, même si celui-ci est de longueur réduite. C'est pourquoi on n'hésitera pas à beaucoup les faire parler avant même toute lecture pour les aider à entrer plus facilement dans le texte, à multiplier les documents parallèles (images, films, cassettes audio, appels au vécu...). On peut par exemple, si l'on fait travailler des élèves de 3^e sur une bande dessinée de Tardi, consacrer du temps à la mise en place du contexte géographique, historique et culturel du Paris du début du siècle, par des apports de l'adulte ou par des travaux de recherche en classe ou au CDI. De même, l'idée de faire régulièrement

le point sur les personnages d'un récit pour capitaliser ce que l'amont du texte a appris au lecteur est une démarche à creuser, en alternant pour cela oral et écrit (sous forme tout d'abord de petites notes aide-mémoire individuelles puis d'écrits plus collectifs et plus structurés). Il s'agit, par ces pratiques et par d'autres, d'aider les élèves à se construire les représentations mentales nécessaires à toute activité de lecture, plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit de textes narratifs. On a là un bon exemple de l'articulation possible entre les moments à dominante orale et les moments à dominante écrite, et de leur interaction permanente en classe, sans qu'il y ait de rupture dans l'objectif visé par l'adulte. La petite fiche qui sera élaborée est alors un écrit fonctionnel, au sens où sa fonction est bien de servir de support à la mémoire du lecteur et de lui fournir un exemple d'écrit évolutif tout au long du travail sur le livre.

Pour porter tous ses fruits, cette démarche devra être couplée avec des entraînements systématiques à l'activité de questionnement et d'élaboration d'hypothèses, et cela à tous les niveaux de l'écrit sur lequel on travaille :

- au niveau discursif (quel destinataire, quelle visée : raconter une histoire ? expliquer quelque chose ? défendre un point de vue ?...);
- au niveau textuel (comment débute et comment se clôt un récit ? y a-t-il des personnages dans un document d'histoire ?...);
- au niveau syntaxique de l'organisation de la phrase ;
- au niveau lexical (ce mot, d'après son contexte, peut avoir tel sens, je vérifie dans le dictionnaire).

Utiliser le dictionnaire

C'est à l'enseignant de français qu'il revient de coordonner les apprentissages du dictionnaire, même s'il est souhaitable que les élèves ne le vivent pas uniquement comme un outil de travail utilisé seulement en français. Toutes les situations d'enseignement peuvent à cet égard, quelle que soit la discipline du moment, faire naître le besoin du recours au dictionnaire. Encore faut-il préciser pourquoi on s'y réfère, ce que l'on y recherche et comment on s'y prend pour être efficace. Il ne s'agit pas de nier les réelles difficultés des élèves dans le maniement de l'ordre alphabétique, surtout dès qu'il s'agit de prendre en compte une ou deux lettres après l'initiale. L'aptitude à mettre en ordre mentalement des éléments différents (la notion d'ordre), ici des lettres, est une compétence très sollicitée dans de nombreuses situations scolaires et sans doute n'y accorde-t-on pas toute l'importance nécessaire. Difficulté ensuite à repérer l'élément à chercher dans une liste préétablie (les différentes entrées du dictionnaire), problème enfin pour trouver la bonne définition dans les différents sens proposés.

C'est pourquoi, plutôt que de mettre en place des exercices systématiques de manipulation du dictionnaire, qui consistent le plus souvent en listes de mots dont il faut trouver la définition, il est peut-être préférable d'essayer de mettre en place en même temps les démarches qui sont celles du lecteur expert qui ne va jamais à la recherche du sens. Il s'agit en effet plus pour lui de vérifier une hypothèse, de préciser une acception que de partir sans carte dans un pays inconnu et d'y trouver un peu par hasard les fruits attendus de sa recherche. Cela signifie qu'il faut faire parler les élèves sur ce qu'ils s'attendent à trouver, en fonction du support écrit, du contexte..., leur faire verbaliser les hypothèses de sens sur lesquelles il y aura éventuellement désaccord.

On néglige souvent à tort l'importance des discours oraux sur les écrits ; le dictionnaire ou tout autre support permet de fructueuses interactions entre les deux. Se pose ensuite la question de ce que l'on fait de la définition trouvée : réponse ponctuelle et volatile à une question, trace écrite en recopiant la définition, travail de reformulation oral et écrit, archivage... La solution valable dans toutes les situations de recours au dictionnaire n'existe certainement pas, mais n'oublions pas qu'on peut aussi avoir là un travail d'écriture de définition tout à fait intéressant. Pour lire, écrire, parler — ces trois activités langagières complémentaires — le dictionnaire s'avère un support insuffisamment exploité.

Identifier les postures de lecture

Les enseignants demandent aux élèves de se situer dans des univers de savoirs très différents, sans toujours prendre le temps de leur préciser les choses explicitement. Il est très intéressant de s'interroger avec les élèves sur ce point essentiel dans la construction des compétences de lecture puisque, selon les cas, la posture de lecture exigée sera différente pour que la lecture soit efficace. Souvent le professeur de français, en proposant aux élèves des récits, les plonge dans des univers inventés qu'on qualifiera de fictionnels, même si l'histoire se passe dans un cadre spatiotemporel proche. Les contraintes du réel n'interviennent alors que faiblement, l'imagination peut se donner libre cours dans certaines limites. L'élève peut, dans un premier temps, se laisser aller à la lecture, s'identifier à un personnage, se projeter dans l'univers de fiction, tant qu'on ne lui demande pas une lecture plus critique ou plus analytique. En lisant une histoire, l'élève va partager un moment de la vie des personnages, qui ne sont alors pour lui que des personnes ; il « est » lui-même le héros, ou du moins il le regarde vivre. Aucune distance alors entre le texte et lui. Cette attitude n'est en rien caractéristique des élèves de SEGPA, ni d'ailleurs des collégiens en général ; bien des adultes et nous-mêmes la vivons parfois. Mais, comme tous les jeunes en difficulté de lecture, ils n'ont souvent pas d'autres postures de lecture à leur disposition, même si on leur demande toujours, à un moment ou à un autre, de prendre de la distance par rapport à l'univers du texte.

À d'autres moments au contraire, le même enseignant ou des enseignants de disciplines différentes, parce qu'ils travaillent sur des univers contraints par la réalité (biologie, physique, géographie) demanderont aux élèves-lecteurs un point de vue complètement différent dans leur appréhension du texte : mise à distance critique, non-implication personnelle. C'est ainsi qu'en travaillant sur un article de journal qui raconte un fait divers, le professeur de français suppose implicitement que ses élèves adoptent la bonne posture de lecture qui est différente de celle qu'exige, par exemple, le roman pour la jeunesse. Pour donner une autre illustration de ce problème, on peut s'appuyer sur les difficultés des élèves à repérer, en situation de lecture de consignes, les différentes valeurs des pronoms personnels employés, et notamment du on. « Que peut-on penser de... ? » « On appelle ABC un triangle... » « Qu'a-t-on écrit sur... ? » De toute évidence, la langue française brouille les repérages attendus implicitement par l'enseignant : confusion entre les usages oraux et écrits du pronom, confusion entre les référents du pronom (l'individu X, l'élève de la classe, la communauté scientifique...), confusion entre l'implication demandée ou la distance souhaitée... L'explicitation avec les élèves de toutes ces ambiguïtés doit être une préoccupation permanente, chez l'enseignant de français comme chez les professeurs des autres disciplines.

L'activité de lecture, si elle demande effectivement l'automatisation des acquis techniques lexicaux, sollicite également sans cesse des activités intellectuelles très élevées de mise en relation, de synthèse d'informations, d'adaptation au texte et à l'objectif de lecture. Pour former des lecteurs à long terme, on ne pourra pas se contenter d'un travail d'entraînement sur ces compétences techniques.

Quels textes ?

Il est important de réfléchir à ce qu'on donne à lire aux élèves, tout au long du cursus scolaire. Affirmer qu'il faut travailler sur des supports adaptés aux élèves ne résout en rien la difficulté, car il n'y a pas de textes simples et transparents pour le lecteur, même si certains écrits sont bien entendu plus difficiles d'accès que d'autres, de par leur thème, leur construction, leur écriture même.

Réserver les écrits dits « fonctionnels » à ces jeunes serait faire preuve d'une attitude discriminatoire et à long terme inefficace, car on les priverait ainsi de l'accès aux textes littéraires, indispensables pour l'acquisition d'une culture commune.

On peut certes privilégier le narratif avec les plus jeunes, comme le suggèrent les programmes du collège, mais le choix reste délicat. Les grands textes classiques sont d'un abord difficile,

mais ils sont très riches du point de vue culturel et symbolique. Ils nécessitent de bien prendre en compte l'amont et toutes les médiations possibles entre le texte et le lecteur. Mais aussi peut-être de faire travailler les élèves sur des versions adaptées des classiques, dont certaines sont tout à fait valides et utilisables par les collégiens de SEGPA. Elles ont été adaptées par les éditeurs, non pour un public scolaire, mais en fonction d'un lectorat, adulte le plus souvent, à qui la longueur et la difficulté de ces textes posent problème. À cet égard, la collaboration des enseignants avec le documentaliste peut permettre au fonds du CDI de répondre aux réels besoins et aux capacités de lecture des élèves en difficulté, qu'ils soient en SEGPA ou dans d'autres classes.

Un autre domaine qui mérite d'être exploité par les enseignants de SEGPA et qui permet un travail fructueux est celui de tous les ouvrages documentaires, qu'il s'agisse des livres, des encyclopédies pour la jeunesse ou des magazines. On pense, souvent à tort, qu'ils sont d'un abord plus facile, voire transparent pour les jeunes lecteurs, parce qu'ils en sont plus familiers et les côtoient peut-être plus que les romans par exemple. Or la lecture de ces ouvrages, pour y prendre de l'information, quel qu'en soit le thème, demande en fait des compétences et des stratégies de lecture extrêmement élaborées : lecture très éclatée, qui allie texte et image, souvent de façon très subtile, qui s'organise généralement par double page avec des textes aux statuts différents (encadré, chapeau, zoom, légende plus ou moins explicative des différentes illustrations, glossaire parfois...), et cela aussi bien dans les revues de basket ou de jeux vidéo que dans les livres documentaires des grands éditeurs spécialisés. C'est donc un fonds à exploiter pour l'enseignant, au sens où il peut servir d'outil d'apprentissage continué de la lecture en tant que véritable support permettant peut-être un meilleur transfert des compétences travaillées dans d'autres situations de lecture et sur d'autres objets de lecture.

La littérature de jeunesse constitue un vaste domaine, de qualité inégale, souvent peu exploité, mais qui n'est pas non plus toujours accessible aux jeunes, même si sa lisibilité semble plus immédiate (univers de référence souvent plus proches des jeunes lecteurs, nombreuses aides typographiques à la lecture...). Il s'agit d'un domaine nouvellement entré dans les programmes officiels depuis 1996, sur lequel les documents d'accompagnement des trois cycles fournissent d'intéressantes suggestions de titres (plus de deux cents pour la classe de 6^e, tous genres confondus) et d'utiles pistes de travail.

Le travail sur l'image (BD, publicités...) est fréquent en SEGPA, parce que cela semble être un support plus facilement accessible aux élèves. On se livre à ce sujet, car construire des compétences de lecteur d'image est une chose très complexe.

On ne peut pas ne pas évoquer ce que lisent les élèves dans leurs pratiques sociales de lecteur, si l'on veut faire évoluer celles-ci. Certes ces jeunes, quand ils lisent, sont de faibles lecteurs attachés à des supports peu légitimes pour l'école (magazines et revues diverses, notamment mangas...); mais il est toujours profitable pour le professeur de les connaître vraiment, non seulement pour savoir ce qui intéresse les adolescents de cet âge, mais aussi pour apprécier leurs façons de lire, les stratégies qu'ils mettent en place devant ces écrits et ce en quoi elles peuvent différer des exigences scolaires.

En un mot, le débat sur «quels textes avec les élèves de SEGPA?» ne peut être tranché facilement. En fonction des principes développés plus haut, chacun pourra sans doute élaborer des choix pour ses élèves, en tenant compte à la fois des objectifs proposés dans les programmes («développer le goût de la lecture, lire des textes de toutes sortes...»), des caractéristiques spécifiques de sa situation d'enseignement, sans jamais oublier le fait qu'il s'agit autant d'améliorer des compétences et des stratégies de lecture, que de construire des pratiques de lecteur, c'est-à-dire de restituer la lecture dans un contexte social et culturel.

Les activités graphiques des élèves

Un des premiers constats que l'on peut faire concernant les élèves à leur entrée en SEGPA est leur difficulté à écrire, au sens premier du terme. C'est d'ailleurs une difficulté des collé-

giens en général, mais amplifiée chez ces élèves. Beaucoup de jeunes arrivent en SEGPA sans vraiment maîtriser le geste de la graphie, ce qui entraîne une écriture très lente et souvent aux limites de la lisibilité, leur rendant ainsi toute tâche d'écriture, même la simple copie d'un texte au tableau, pénible, laborieuse et d'un lourd investissement cognitif. Bon nombre d'entre eux, lorsqu'ils recopient une simple phrase d'un livre, et plus encore un texte au tableau, y consacrent tant d'énergie intellectuelle et d'efforts physiques qu'ils ne peuvent en même temps réfléchir au sens de ce qu'ils sont en train d'écrire. Ils recopient souvent syllabe par syllabe, voire lettre par lettre dans certains cas, car ils n'arrivent pas à mémoriser la forme graphique et l'orthographe du mot entier si celui-ci est un peu long. La simple parole de l'adulte, qui se veut bienveillante pourtant, est parfois une gêne et peut les perturber dans leur concentration. Il faut en fait attendre qu'ils aient fini de copier avant toute nouvelle intervention orale magistrale. Ce qui amène à s'interroger sur la nature de la relation d'aide la plus efficace selon les différents moments de la classe et selon les besoins individuels des élèves.

De plus, les écrits obtenus, surtout si chacun n'a pas pu travailler à son rythme, ne répondent pas aux exigences minimales de lisibilité, ni pour l'enseignant qui doit les corriger, ni pour l'élève qui doit les relire et les reprendre. En un mot, l'écrit ne peut être ni support d'apprentissage, ni objet de communication. Le geste graphique n'est pas assez maîtrisé, les automatismes, qui sont en place dans ce domaine chez beaucoup d'élèves du collège, sont de toute évidence à retravailler. Certains adultes continuent d'ailleurs à éprouver les mêmes types de difficultés. On comprend aisément les conséquences négatives de cet état de fait sur toutes les activités de la classe liées à un moment d'écriture et ce, quelle que soit par ailleurs la discipline enseignée. **L'objectif de faire écrire les élèves lisiblement et vite est donc un objectif transversal prioritaire** et, même s'il doit être la préoccupation de toute l'équipe pédagogique, c'est à l'enseignant de français qu'il incombe de mettre en place une démarche spécifique à cet égard. Précisons qu'il ne s'agit absolument pas d'avoir des exigences de belle écriture, bien formée avec pleins et déliés comme l'école communale a pu le demander en son temps, ni au contraire de ne plus avoir d'exigences du tout sous prétexte de laisser les jeunes s'exprimer à leur guise, mais de replacer le débat dans un objectif immédiat de communication et d'efficacité des écrits scolaires.

Les apprentissages gestuels

Quelles activités proposer en regard de ces objectifs ? Il est souhaitable d'impliquer au maximum les élèves et d'utiliser leurs compétences.

Certains élèves manifestent dans leurs pratiques culturelles de réelles capacités, par exemple en musique, dans les domaines du sport ou de la mécanique. C'est toute la question du sens de l'apprentissage proposé qui est posée ici, de l'implication de celui qui apprend et qui doit pour cela comprendre et accepter l'effort d'apprentissage, c'est-à-dire des exercices réguliers et contraignants qui ne seront pas efficaces dans l'immédiat. Toutes les pratiques qui supposent une telle démarche renvoient à la même difficulté : automatiser des gestes techniques, contraints, pour pouvoir être plus libre et mieux se concentrer sur d'autres points.

En ce sens, l'activité graphique peut renvoyer à d'autres pratiques sociales des élèves. Il ne faut pas négliger leur culture sportive et notamment celle des garçons, qui éprouvent le plus de difficultés graphiques, pour les amener à réfléchir sur la nécessité d'un entraînement régulier et programmé. Les apprentissages gestuels sont autant du domaine du professeur d'EPS que du professeur de français, puisqu'ils intéressent la motricité en général et, plus particulièrement ici, la motricité fine. On pourra mieux faire comprendre aux élèves la nécessité de séances systématiques de graphie, qui devront être courtes mais régulières, la durée et la fréquence de ce travail ne pouvant porter leurs fruits qu'à moyen terme. En effet, autant que la maîtrise du geste graphique, c'est la mémorisation des formes graphiques qui manque chez les élèves pour qui la copie d'un mot différent semble à chaque fois une activité nouvelle. Seule la pratique régulière peut mettre en place progressivement des automatismes que les apprentissages antérieurs n'ont pas réussi à installer.

Le professeur peut varier les types d'entraînement au geste graphique selon les supports utilisés (cahier, tableau, paper-board...), les formats (petit cahier, grand cahier, A4, A3...), les outils (stylo, crayon, feutre, marqueur, pinceau...), mais il peut aussi se demander quelle aide spécifique l'ordinateur peut apporter, en parallèle avec les exercices manuels de graphie, notamment pour réfléchir à toutes les questions de mise en page et de lisibilité pour le lecteur futur. Il est nécessaire d'introduire d'autres habitudes culturelles et d'intégrer les entraînements dans un contexte plus vaste de rapport aux écrits pour aider les élèves à devenir à moyen terme de meilleurs lecteurs et de meilleurs scripteurs.

Engager une réflexion sur les fonctions de l'écriture

Toutes ces activités graphiques peuvent être l'occasion d'un moment de réflexion avec les élèves sur l'écriture et ses fonctions. En prenant en compte leur maturité, on abordera la question en s'appuyant sur leurs pratiques de référence pour leur rendre explicites les raisons de nos exigences. Ainsi les traitera-t-on en élèves responsables, ainsi les valorisera-t-on sans démagogie aucune. C'est un repère qui peut guider l'enseignant de français, **amener les jeunes à s'interroger sur les fonctions de l'écriture en général et sur le rôle spécifique des écrits à l'école** : à quoi cela sert-il d'écrire ? Pourquoi écrit-on beaucoup à l'école ? Pourquoi exige-t-on d'eux des écrits lisibles et communicables ? Il s'agit d'engager les jeunes dans une démarche d'ordre métacognitif, c'est-à-dire de les faire réfléchir sur le pourquoi et le comment de tel geste, de telle activité.

Il est essentiel que les élèves puissent prendre conscience qu'à l'école on écrit (dans tous les sens du terme) pour apprendre, et pas seulement pour s'exprimer. C'est en effet par l'utilisation des écrits, par leur fréquentation quotidienne, en situation de lecture comme en situation de production, que l'on construit des savoirs. Quelqu'un qui ne peut pas écrire sur un savoir intellectuel ne le possède pas vraiment. Les échanges oraux ne suffisent pas à construire, ni surtout à fixer les connaissances. La conséquence immédiate et concrète de cette idée est que les traces de cette activité mentale doivent être permanentes et réutilisables selon les besoins de leurs utilisateurs et qu'elles sont partie prenante de l'apprentissage lui-même.

Les usages que font parfois les jeunes des graffiti ou des tags à l'extérieur du collège, pour marquer leur territoire ou leur défi à la loi, ont des fonctions totalement opposées à celles que doivent avoir les traces écrites scolaires. Essentiellement esthétiques et identitaires, les tags se veulent éphémères (au lieu d'être permanents), indéchiffrables et énigmatiques (au lieu d'être lisibles et partageables), personnalisés dans les choix graphiques (au lieu d'utiliser un code commun). Écrire n'est pas dessiner, écrire lisiblement et régulièrement sans mélanger les types de lettres (scriptes, anglaises...) ne demande pas les mêmes compétences motrices que faire une fresque sur un mur du collège... La seconde activité, pour intéressante qu'elle soit, n'améliorera pas profondément les savoir-faire graphiques dont l'élève a besoin dans sa pratique au jour le jour, même si elle peut motiver l'envie de savoir graphier.

Enfin, l'écriture de l'élève est le reflet de son état psychique, ce que vérifient souvent les adultes en comparant leurs productions à quelque temps de distance. Selon son histoire personnelle, son développement moteur et ses réactions aux exigences des adultes, l'élève montrera où il en est dans son adaptation au monde scolaire. Mais, même s'il est parfaitement conscient de ces données, l'enseignant de français limitera ses interventions à son domaine didactique, en collaboration étroite avec son collègue d'EPS par exemple, sans vouloir pour autant agir en rééducateur et prendre la place d'un spécialiste.

On peut tenir ainsi des objectifs de haut niveau, tout en restant réaliste sur les possibilités des élèves de SEGPA, dont les difficultés sont très hétérogènes, ce qui nécessite d'individualiser le plus possible l'évaluation dans ce domaine — toute comparaison d'un élève à l'autre n'apportant guère d'informations utiles — et surtout, de donner du temps à l'élève pour progresser par rapport à lui-même.

La production écrite

La diversité des écrits scolaires et leur interaction

Toute tâche scolaire est articulée à la fois sur l'oral et sur l'écrit. Mais il y a aussi interaction permanente entre la lecture et l'écriture, l'une l'autre se renforçant et se complétant, avec la mise en place d'activités nécessitant d'écrire pour lire ou de lire pour écrire.

Les écrits scolaires demandés à l'élève sont très divers :

- écrits transitoires qui servent d'appui à l'apprentissage et dont il est à la fois l'auteur et le destinataire ;
- réponses écrites aux demandes de l'enseignant au quotidien de la classe (sous forme de mots, de groupes de mots ou de phrases, c'est-à-dire d'écrits très fragmentés), généralement non retravaillées et qui disparaissent rapidement, au sens physique du terme ;
- textes recopiés sur le cahier ou le classeur à la fin d'un travail spécifique et qui traduisent l'état des savoirs à un moment de la progression (sur tel fait de langue ou encore sur tel personnage du livre lu) — par exemple les divers résumés ou fiches donnés par l'adulte ou élaborés collectivement ;
- écrits à destination réelle des pairs ou d'autres destinataires (affiches pour une exposition, dossiers pour d'autres classes...).

À cela s'ajoutent tous les écrits demandés par l'adulte, et qui lui servent à évaluer le travail de l'élève et à mesurer les progrès effectués dans les apprentissages ; ces écrits sont, selon les cas, retravaillés ou non, mais le plus souvent notés par un système ou un autre.

Pour les élèves, tous ces écrits ont pour seule caractéristique commune de correspondre à une exigence scolaire forte. Certains jeunes n'ont aucune conscience de la fonction de ces écrits (fonction mémorielle, fonction évaluative...). Il est souhaitable de les aider dans ce domaine essentiel de la prise de conscience, en leur posant systématiquement cette question : « Que vas-tu faire de cet écrit ? Pourquoi ? » En fait, l'élève, en 6^e comme en 3^e, doit être amené à se poser systématiquement les mêmes questions qu'un documentaliste : je garde (ou non), je classe (où ?), j'indexe (comment ?). On pourra inviter le documentaliste à venir en parler avec les élèves de SEGPA, pour avoir avec eux un dialogue intéressant entre un professionnel de la documentation et des jeunes qui ne comprennent pas toujours les raisons de nos attentes dans ce domaine.

Pour la gestion de tous ces écrits scolaires, il conviendrait sans aucun doute d'harmoniser les exigences des membres de l'équipe pédagogique et de les expliciter. Pour cela, ce n'est pas une séance de méthodologie qui peut être efficace, c'est l'attention journalière de tous les enseignants, avec des moments spécifiques de réflexion à ce sujet — qui pourraient être pris en charge par l'enseignant de français. D'ailleurs, tous les élèves de collège éprouvent peu ou prou les mêmes difficultés, qu'il s'agisse des écrits quotidiens ou des écrits plus exceptionnels, qu'il faut absolument mettre en relation pour bâtir en profondeur des compétences d'utilisation des écrits. Le cahier de textes et l'agenda, l'un et l'autre ne se prêtant pas exactement aux mêmes opérations mentales dans la représentation du temps, sont emblématiques des problèmes constatés. Ils pourraient utilement devenir le fil rouge d'un travail dont l'objectif à moyen terme est de faire comprendre aux collégiens que, comme tous les écrits, ceux de l'école aussi sont fonctionnels au sens vrai du terme, c'est-à-dire qu'ils ont une fonction dans la situation de communication écrite.

Les pratiques d'amélioration des écrits

Il faut redonner sa véritable place au re-travail des textes, à leur nécessaire reprise avec de vraies aides à la réécriture et sur des objectifs précis et réalisables pour l'élève. L'enseignant prend connaissance en détail des différentes étapes de réécriture pour orienter l'élève dans ses améliorations, mais sans toujours procéder à une correction complète au sens habituel du terme. Dans cette optique, il faut aider les enfants à prendre conscience que l'écrit est fait pour être lu par un destinataire (soi-même ou quelqu'un d'autre) et donc qu'il sera

réellement utilisé ensuite en situation de lecture avec une finalité véritable (il sert à quelque chose : communiquer, informer...). Cela suppose un travail sur les représentations qu'ont les élèves de l'écriture et de l'acte d'écrire. On peut faire parler (et écrire !) les élèves sur ce qu'ils pensent des pratiques d'écriture en leur posant des questions très simples ou en formulant des propositions à compléter : « Pour moi, écrire, c'est... ; j'aime ou je n'aime pas écrire parce que... ; pour moi, l'écriture, c'est... ».

De ce fait, l'enseignant de français est amené à réenvisager, avec ses collègues des autres disciplines, la place et le statut des différentes productions des élèves, entre les écrits individuels nécessaires à un moment du travail (notes diverses, listes, tableaux, formulations provisoires et non satisfaisantes...) et les écrits collectifs plus formalisés. Il leur faudra alors s'entendre sur les écrits scolaires sur lesquels focaliser le travail pédagogique et sur les aides qu'ils fourniront, de façon cohérente et complémentaire, à leurs élèves. Sans oublier que les exigences en début de 6^e ne seront pas les mêmes qu'en fin de collège ; en outre, on ne peut pas aider des élèves en difficulté avec l'écriture en ne leur demandant que des fragments d'écrits (par ailleurs très defectueux) auxquels on ne donne jamais le statut de *texte*, fût-il très court. Il faut pourtant rester réaliste sur les possibilités des élèves ; l'enseignant doit savoir moduler ses exigences et les adapter à la fois à la classe, à la situation d'écriture demandée et à chaque élève particulier.

Rédiger un texte informatif

Dans la plupart des disciplines enseignées en SEGPA, à un moment ou à un autre du déroulement du travail pédagogique, les élèves en viennent à rédiger un texte informatif, qu'il s'agisse des connaissances à retenir en fin de leçon ou des informations retenues en cours de travail sur un objet de savoir particulier et qui vont permettre de passer à un moment de généralisation. Le texte informatif est non seulement un support sur lequel les jeunes travaillent en permanence en lecture, mais encore un des écrits les plus demandés par tous les professeurs. Support transversal donc, mais objet d'étude spécifique du professeur de français, à côté du texte narratif.

Ce terme recouvre aussi bien la légende qu'on demande aux élèves de trouver pour une illustration, le titre (et les sous-titres) d'un texte, d'un dossier ou d'un document quelconque (c'est-à-dire des groupes de mots ou des phrases nominales courtes le plus souvent), que le petit paragraphe attendu après une visite, ou encore les quelques phrases dans lesquelles seront résumés les points d'accord, à un moment donné, sur tel personnage de livre par exemple. Répondre par écrit à des questions (après avoir « appris sa leçon ») équivaut pour les élèves à produire un texte informatif.

L'écrit obtenu peut être de longueur très variable, mais aussi plus ou moins abouti, plus ou moins retravaillé selon le rôle que le professeur entend lui faire jouer dans sa démarche pédagogique. On pointe donc là un moment très concret et très fréquent de la classe et tout professeur qui utilise les écrits avec ses élèves est directement concerné.

Une pédagogie du texte informatif doit être mise en place sur plusieurs années, essentiellement par le professeur de français dont les compétences en matière de texte et de maîtrise de la langue lui permettent de coordonner un travail interdisciplinaire. La brochure d'accompagnement des programmes de 6^e (livret 1-1996) propose dans sa partie « *Éléments pour une lecture transversale et thématique des programmes* » des tableaux centrés sur les compétences générales à mettre en place chez les élèves ; ils peuvent servir de base de réflexion dans l'élaboration d'une démarche commune entre enseignants de disciplines différentes (notamment les tableaux « *Relever l'information* » « *Raisonnement l'information* » et « *Restituer l'information* »).

Des activités régulières et progressives

C'est dans la régularité et dans la progression des apprentissages que l'élève construira des compétences plus durables. De plus, pour être vraiment efficace, un tel travail mené par le

professeur de français doit être organisé en concertation avec les enseignants des autres disciplines et sans cesse relayé par eux.

Beaucoup de collégiens envisagent la production de tout écrit à l'école, qu'il soit informatif, argumentatif ou narratif, comme la tâche qu'ils doivent effectuer pour faire leur devoir d'élèves, à charge, pour l'enseignant, de faire le sien, c'est-à-dire de le corriger, au besoin en le constellant de rouge. Alors que si l'écrit a un enjeu véritable pour l'élève, si par exemple son image personnelle ou celle de son groupe de référence en dépend (un panneau d'exposition qui sera montré par exemple, ou un court texte dont le groupe a besoin pour avancer dans le travail), on s'aperçoit vite que ce qui était une tâche scolaire parmi d'autres devient une véritable activité dans laquelle il s'implique et qu'il cherche à mener à terme.

L'importance de l'objet d'écriture

L'objet même à partir duquel l'élève va produire son écrit doit être pris en compte, qu'il s'agisse de l'usine visitée la veille, du personnage principal d'un roman pour la jeunesse ou encore d'un support plus abstrait comme la royauté par exemple. En effet, non seulement la nature même des informations à fournir diffère (ici des observations visuelles liées à la réalité, là des constructions mentales abstraites élaborées à partir de comportements sociaux ou psychologiques des personnages en question...), mais de plus leur hiérarchisation n'est pas la même (d'un côté on pourra avoir un classement reposant sur la chronologie des sites visités effectivement par l'élève, de l'autre une organisation qui repose sur des schémas préétablis à mettre en relation et sur lesquels il faut porter un jugement), sans négliger le fait que pour des élèves encore jeunes, la différence entre essentiel, important et accessoire n'est pas claire. Ainsi retiendront-ils plus facilement un détail anecdotique qu'une caractéristique incontournable pour l'adulte.

Comment organiser une progression dans les apprentissages qui tienne compte à la fois des difficultés du texte informatif requis, des spécificités disciplinaires et des compétences réelles des élèves ? En d'autres termes, qu'est-on en droit d'attendre de façon réaliste dans ce domaine ? Comment vont pouvoir s'organiser les séquences pédagogiques ?

La première forme d'écrit à retenir, que l'on néglige souvent parce qu'on la considère comme un état provisoire du travail, est la simple liste. Présente dans tous les écrits quotidiens dans de nombreuses familles (liste des courses à faire, des personnes à qui téléphoner, des courriers à faire...), elle est si banale qu'on ne la prend guère en considération. Or, les anthropologues qui ont travaillé sur l'écriture ont montré qu'elle constitue déjà une façon de voir, de penser et de classer le monde et, à ce titre, qu'elle est un élément incontournable d'un savoir en construction. Il est intéressant, dans le premier temps d'une progression, de redonner sa place à la liste d'informations que l'on va faire, pour utiliser ensuite autrement tous ces éléments, sur un objet de travail précis.

- Il peut s'agir pour commencer de lister des informations en quantité ouverte et en désordre. La liste est alors définie comme ouverte et non classée. Beaucoup de situations de classe dans toutes les disciplines permettent d'aboutir à un tel écrit informatif et ces listes ont l'avantage de mettre les élèves en recherche pour mobiliser des savoirs. Par exemple, en géographie, on peut faire la liste de tout ce que l'on sait sur le mode de vie des Esquimaux, en mathématiques la liste de toutes les figures géométriques connues, en français celle des personnages de fiction dont on se souvient... La recherche peut alterner les moments individuels, de groupe ou de classe entière, les activités orales et le passage à l'écrit. Ainsi s'élabore ce qui peut devenir sur un point particulier la mémoire de la classe à un moment précis des apprentissages.

Ces moments de travail doivent être pratiqués régulièrement, voire de façon systématique et à tous les niveaux de classe. De plus, l'enseignant de français pourra saisir cette occasion pour travailler sur la langue, non seulement d'un point de vue lexical ou syntaxique, mais encore d'un point de vue textuel et discursif (dans quels genres d'écrits peut-on trouver des

listes ouvertes ? Comment se présentent-elles matériellement ?...). Et déjà, dans l'écriture d'un texte de ce type, aussi sommaire semble-t-il, l'élève peut se poser les questions essentielles pour toute production d'écrit : quel en est le destinataire (moi-même ou un autre) ? Quelle est sa fonction (faire le point des acquis pour soi-même, écrire pour transmettre une information, aider à la mémorisation...) ? Quelle est la présentation matérielle la plus efficace pour répondre à cette visée ?

- On peut alors demander des listes fermées (sous la même présentation) en désordre tout d'abord, ordonnées ensuite. La difficulté est accrue, car cela suppose, d'une part d'avoir une vue plus globale sur l'objet choisi et, d'autre part, d'être capable d'organiser un classement, c'est-à-dire de procéder à une opération complexe de catégorisation. Là encore, de nombreuses pratiques de classe amènent à demander aux élèves la production de listes classées : tout ce qui a été retenu sur un personnage en français, les éléments caractéristiques d'une figure géométrique en mathématiques, les points communs d'une espèce animale en sciences de la vie et de la Terre... On peut aboutir matériellement à des écrits très différents : liste banale avec sous-titres et alinéas, liste avec colonnes nommées ou non, tableau à simple ou à double entrée par exemple. Le passage d'une forme à une autre est une activité de production d'écrits très formatrice pour les élèves car il leur permet de se poser des questions fondamentales : toutes les listes peuvent-elles se transformer en tableau et à quelles conditions ? Un texte peut-il donner lieu à un tableau et par quelles opérations passer ?... Le passage de l'écriture d'une liste à celle d'un tableau constitue un net palier dans la difficulté, surtout dans le cas d'un tableau à double entrée, qui articule une double classification verticale et horizontale et demande donc des capacités de généralisation et de catégorisation particulièrement pointues.

Une fois de plus le travail sur la langue aidera les élèves à mieux élaborer leurs savoirs sur l'objet à partir duquel ils travaillent. Chercher individuellement d'abord, puis se mettre d'accord sur les noms à donner aux entrées des tableaux est une activité langagière et cognitive de première importance. Pour donner un exemple, que va-t-on choisir pour « hutte, appartement, case, igloo » ? « habitat, habitation ou maison » ? Les recherches sur le lexique, l'utilisation du dictionnaire, le travail grammatical (la nominalisation, le groupe nominal...) donneront au professeur de français l'occasion de systématiser et de formaliser les acquis.

- **Tout passage à un texte rédigé** qu'on pourra qualifier d'informatif constitue de fait un échelon dans la difficulté pour l'élève, puisqu'il sera confronté immédiatement – outre les difficultés linguistiques relatives à toute mise en mots – aux questions textuelles et discursives. Ces problèmes se posent même pour un texte informatif court de quelques lignes, qu'il ait sa place en fin de séquence pédagogique (ce que la classe doit retenir sur les polygones par exemple) comme écrit didactique résumant le savoir travaillé, ou qu'il arrive à un autre moment de la séquence pour aider à bâtir une formalisation ultérieure. Pensons ici aux brefs comptes rendus d'expériences faites en classe et qui rapportent les observations mentionnées oralement ; ou encore au court article que le professeur de français peut faire écrire à ses élèves sur un événement marquant de la vie au collège (une sortie ou l'arrivée d'un intervenant extérieur...).

Si l'on n'aide pas les élèves dans leur travail, en limitant les exigences, ils seront dans l'incapacité de gérer en même temps toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés (que dire ? qu'en dire ? avec quels mots ? comment organiser les quelques phrases du texte ? être attentif à la graphie, à la syntaxe, à l'orthographe, à la ponctuation... ?).

L'orthographe est loin d'être automatisée chez la plupart des collégiens de SEGPA comme chez les autres. Il faut aider les élèves à prendre conscience de son importance, en leur montrant que c'est un élément nécessaire à la bonne réception d'un écrit dans une situation de communication. Ce préalable posé, et il n'est jamais définitivement résolu avec les élèves en difficulté, comment leur alléger la tâche orthographique pendant les apprentissages ?

Quelques points de repère pour alimenter la réflexion

1. Le lien entre les réapprentissages graphiques et l'automatisation de l'orthographe qui a déjà été signalé plus haut est essentiel car il permet peu à peu la constitution d'une mémoire lexicale graphique au niveau de ce qu'on appelle l'orthographe d'usage.
2. Les bilans de compétences — qu'une dictée seule ne peut établir — permettent d'évaluer ce qui est su autant que ce qui ne l'est pas.
3. La nécessaire prise en compte dans les exigences des enseignants, toutes disciplines confondues, des fréquences lexicales et graphiques que peuvent fournir les différentes tables de référence dont on dispose permet de mettre en cohérence les pratiques des différents membres de l'équipe pédagogique : savoir graphier correctement « labyrinthe » n'est pas prioritaire en classe de 4^e.
4. En ce qui concerne plus particulièrement l'orthographe dite grammaticale, il est souhaitable de hiérarchiser ces exigences. Par exemple, la marque du nombre à l'écrit est première par rapport à la marque du genre ; elle est d'abord attendue dans l'orthographe des noms avant celle des adjectifs.
5. Pour répondre aux besoins immédiats, on peut fixer aux élèves, de façon différenciée, des contrats sur les écrits produits. D'où des tolérances et un niveau d'exigence réaliste qui limitent pour les élèves les efforts à fournir sur certains points spécifiques.
6. Il s'agit de reconnaître des fonctionnements de la langue écrite, de repérer des règles d'usage, et non pas d'acquérir un métalangage grammatical, censé aider les élèves à pallier leurs difficultés. Par exemple, c'est la récurrence dans les formes écrites de « nous » et d'un mot qui se termine par -ons, qui va peu à peu aider les élèves à mémoriser ces formes, puis à les automatiser et non pas la pratique habituelle demandée aux jeunes et qui s'appuie sur une reconnaissance abstraite et sur le métalangage grammatical : je reconnais le verbe, donc je mets la terminaison -ons. On travaille ainsi l'orthographe à partir de la langue écrite et non pas à partir de l'oral (ex. : les différentes graphies de tel son), ni à partir d'un système abstrait dans lequel les élèves ne sont pas encore à même d'entrer. Démarche à la fois pragmatique quant aux potentialités des élèves et cohérente dans l'acquisition des formes écrites.
7. Ultime élément que l'on associe à juste titre à l'orthographe : la ponctuation. En effet, elle joue elle aussi un rôle essentiel dans la lisibilité des écrits par sa fonction de segmentation de la chaîne écrite. L'objectif prioritaire pour l'enseignant de français, même dans les dernières classes du cursus, est de mettre en place chez les élèves la ponctuation forte (majuscules, point, point d'interrogation...). Les textes des élèves gagneront beaucoup en lisibilité lorsque des progrès auront été effectués dans ce domaine. On ne peut pas, si l'on veut fixer à l'élève des objectifs réalistes concernant la ponctuation, lui demander d'acquérir en même temps ces repères de base et les subtilités d'emploi de la virgule.

En ce qui concerne la production de texte, il faut donc dissocier, dans les demandes magistrales d'amélioration du premier jet d'écriture, les problèmes orthographiques (ce que certains didacticiens appellent « le toilettage orthographique ») des problèmes plus textuels et en faire l'étape ultime qui va permettre la communication à un lecteur (adulte ou jeune) d'un texte lisible. L'utilisation du traitement de texte peut constituer une aide intéressante, car elle permet à l'élève non seulement la mise à distance de son écrit, mais encore de comprendre que le correcteur orthographique intégré, s'il peut lui signaler un certain nombre d'erreurs, n'est en rien l'outil magique qui va résoudre à sa place tous ses problèmes orthographiques.

S'appuyer sur les types de progression de l'information dans le texte

Comment construire une progression dans le domaine de la rédaction du texte informatif ? Comment graduer la difficulté selon les classes, les possibilités des élèves et la discipline dans laquelle on se situe ? Pour introduire graduellement des paramètres supplémentaires

qui seront autant de contraintes à maîtriser pour les élèves, on gagnera à s'appuyer sur les différents types de progression de l'information dans un texte.

- Dans un premier moment, il s'agira de ne demander que des textes s'appuyant sur une progression dite «à thème constant» : pour reprendre une des situations de travail évoquée plus haut (récapituler tout ce que l'on sait sur le mode de vie des Esquimaux), le texte donnera successivement, sur le même référent, en nombre prévu ou non à l'avance, en désordre ou dans un ordre négocié avec les élèves, toutes les informations à transmettre. «Les Esquimaux vivent..., ils habitent..., ils chassent...».

Il revient à l'enseignant, par la régularité et la fréquence des travaux, de vérifier que, peu à peu, les élèves avancent dans la maîtrise d'un texte ainsi structuré. C'est d'ailleurs celui que les jeunes enfants et les élèves les plus en difficulté affectionnent particulièrement (notamment quand il s'agit d'un référent animé), car il leur donne la possibilité, sans se perdre dans les informations, de dire ce qu'ils savent à propos d'un même objet.

- Un jeune élève aura nécessairement plus de difficulté à mettre en texte les informations dont il dispose sur un objet qu'on pourrait qualifier de «décomposable» et lorsqu'on lui demande pour chaque élément de fournir un certain nombre de précisions. Pour prendre l'exemple d'élèves de 4^e ou 3^e de SEGPA, il leur faut faire en mathématiques la description d'une figure géométrique : «C'est un triangle A B C. Il a trois angles égaux. La bissectrice de l'angle...». Autre exemple : en français, le professeur propose de décrire les élèves de la classe voisine : «Il y a quinze filles et dix garçons. Les garçons jouent entre eux. Leur jeu préféré est...». Les élèves doivent alors passer à la progression dite «linéaire». Celle-ci est délicate à mettre en œuvre, car elle exige que le texte progresse peu à peu et de façon rigoureuse dans l'analyse de l'objet étudié (ce qui suppose pour le scripteur une organisation préalable des informations à donner), mais aussi des compétences linguistiques dans le maniement écrit des éléments de reprise : *un triangle/il – les garçons/leur...* Les jeunes se trouvent confrontés à des problèmes d'écriture qu'ils ne savent pas toujours résoudre seuls.

- Plus complexe encore pour eux est la progression «à thème dérivé» très utilisée pour décrire un phénomène complexe que l'on peut analyser en plusieurs sous-thèmes : dans l'exemple ci-dessus, pour décrire les garçons, il faudra parler successivement de leur comportement, de leurs jeux, de leurs vêtements, de leur langage. Dans ce cas, l'étape de planification du texte doit être encore plus travaillée (à l'oral et sous forme de petites notes écrites), car le choix des informations, leur hiérarchisation, leur formulation même sont des facteurs décisifs de la qualité de l'écrit obtenu. D'autant plus que les élèves vont à un moment ou à un autre être placés devant de redoutables questions lexicales : quel est le terme générique pour désigner tout ce que l'on porte pour s'habiller ? «vêtements, habits, affaires» ? Dans quel registre de langue va-t-on se situer ? À partir de quel moment, pour certains textes, entre-t-on dans un vocabulaire disciplinaire spécifique qui rend compte d'un concept précis ?...

La plupart des élèves de SEGPA ne maîtrisent absolument pas les deux derniers types de progression, qui supposent des compétences textuelles très élaborées et, notamment, que les élèves soient capables de planifier leur écrit, d'en avoir une vision globale, alors qu'un bon nombre d'entre eux écrivent, avec les difficultés que l'on sait, au fil de la plume. C'est pourquoi, dans la progression des apprentissages, si les enseignants de matières différentes qui demandent tous, à un degré ou à un autre, des textes à visée informative, veulent progresser de façon cohérente, il leur faut d'abord se mettre d'accord sur ce que la production de tel ou tel écrit suppose chez l'élève, et cela au-delà de la seule correction linguistique.

Plusieurs paramètres peuvent alors entrer en jeu :

Le thème support : un objet matériel (une machine sur laquelle on travaille), un être vivant (un animal ou un humain), une collectivité (un groupe ethnique ou géographique), une entité plus abstraite (la nationalité ou la respiration...).

Selon le thème support du texte informatif attendu, les problèmes cognitifs sont différents. S'il s'agit d'écrire un texte sur la lune ou sur le soleil, l'objet dont on parle est l'unique représentant de sa classe et on parlera du générique en donnant des informations spécifiques. De plus, tout est pertinent, il n'y a pas d'informations secondaires, tout est sur le même plan.

D'un autre côté, peut-on vraiment ordonner ce que l'on en dira ? Selon quels critères ? Sauf à se placer à un niveau de scientificité, qui n'est pas notre objet ici, il faudra surtout aider l'élève d'un point de vue linguistique et notamment lexical, plus sans doute que textuel.

En revanche, si l'on prend le cas de la production d'un texte sur le cheval, pour lequel le générique et le spécifique se mêlent dans l'esprit des élèves, des difficultés cognitives plus importantes attendent le scripteur. Ici, l'objet (le cheval dont on parle) représente une classe (celle des chevaux) ; de ce fait tout est, cette fois, soigneusement hiérarchisé et, de plus, les mots pour le dire sont eux aussi à sélectionner, car ils rendent compte d'une organisation du monde et de la construction d'un concept. On ne pourra pas donner des informations évidentes, au risque de passer pour un imbécile ou un provocateur : « le cheval a quatre pattes ». Par contre, en écrivant : « le cheval est un quadrupède » on donne exactement la même information, mais on ne dit pas la même chose, puisqu'on crée là une catégorie scientifique de description du monde. Certaines précisions seront considérées avec raison par l'adulte comme superflues : « le cheval a une longue crinière ». Mais, à d'autres moments de la classe – la rédaction de la description d'un cheval dans un texte narratif – l'adjectif sera jugé pertinent et nécessaire. Il n'est pas simple pour un élève en difficulté de faire la part entre des exigences qu'il estimera contradictoires si elles ne sont pas suffisamment explicitées. On le voit, demander à un élève de produire un texte informatif sur le cheval est beaucoup plus difficile que de lui demander un texte sur la lune. Le support plus familier lui facilite la tâche, pense-t-on à tort, en fait elle la lui complique : il n'ira pas toujours chercher des informations et pourra se contenter de ce qu'il croit savoir ; dans le second cas, il en cherchera et, parfois même, les recopiera.

Autres critères possibles

- Le genre d'écrit demandé : un compte rendu d'expérience, une description de figure...
- Le niveau de formalisation ou d'abstraction attendu : texte sur un objet personnel, un personnage ou sur les caractéristiques des mammifères.
- La longueur souhaitée : quelques lignes ou selon les cas un texte plus nourri.
- Le statut du texte produit : écrit rédigé pour le professeur dans une optique d'évaluation des connaissances ; écrit nécessaire, éventuellement dans un état peu abouti, à un groupe de travail dans la réalisation d'une petite expérience ou d'un travail de recherche ; écrit plus socialisé pour un dossier ou un panneau d'exposition.
- La dominante discursive du texte : à savoir texte narratif à visée informative (cf. les récits, notamment historiques), texte informatif sans éléments narratifs (cf. les écrits de vulgarisation scientifique à destination des plus jeunes que l'on a dans les documentaires), texte à visée plus explicative qu'on peut demander en fin de collège.

Toutes ces précisions pour affirmer qu'il ne s'agit pas de mettre en place des séquences sur la typologie de textes en général, car elles apportent souvent trop d'éléments sur les critères de différenciation des textes, éléments que les élèves ont parfois du mal à transférer en situation de production d'écrits, même s'ils leur sont utiles en situation de réception de textes.

À partir de ces différentes pistes, une équipe de SEGPA peut réfléchir à tous les éléments d'une progression relative à la production de textes informatifs, en choisissant des démarches qui pourront alterner les activités d'écriture et celles de lecture, utiliser à certains moments le tri de textes (comme outil de résolution d'un problème d'écriture), recourir ou non au traitement de texte.

Dans tous les cas, il faut **aider les élèves à cesser de penser en termes de « brouillon » et de « propre »** (le propre étant toujours lié à la norme graphique, syntaxique...), **mais plutôt en termes de premier jet et d'améliorations** (tournés eux vers le sens et la lisibilité meilleure de l'écrit pour son lecteur). On réhabilitera ainsi ces écrits, qui ne répondent pas aux exigences du texte attendu, mais permettent à l'élève à la fois de travailler ses compétences langagières écrites et de construire les savoirs et les concepts sur lesquels il est en train d'écrire.

Dans le cas d'une réflexion scientifique sur le fil à plomb, si l'on souhaite aboutir à une phrase qui résume tous les acquis expérimentaux à ce sujet, il faudra de fait plusieurs réécritures et appropriations personnelles à l'élève pour passer de « il tombe tout droit » à « le fil à plomb matérialise la verticalité ». On s'appuiera sur les remarques orales premières : « c'est tout droit... Le fil, il est tout droit ». On fera produire les verbalisations intermédiaires, d'abord orales, puis écrites : « c'est vertical, ça tombe verticalement... » et on passera ensuite à une formulation à la fois plus écrite et plus abstraite : « quand je vois le fil à plomb, je vois dans la tête une verticale... ». Si l'on passe une de ces étapes pour aboutir directement à la formulation finale attendue « le fil à plomb représente la verticalité » on n'aide pas l'élève dans sa construction du concept scientifique de verticalité. Combien de définitions formelles ont-elles ainsi été apprises par des générations d'élèves, qui pouvaient peut-être les réciter par cœur, sans pour autant être capables de les reformuler, c'est-à-dire en fait sans les avoir vraiment comprises ?

Quant à l'écrit lui-même, l'éventail des textes informatifs à écrire est très vaste ; la liste en fait partie au même titre que les légendes des divers documents de travail ; les textes informatifs peuvent être accompagnés ou non d'images et, sauf en situation spécifique d'évaluation ou de contrôle, c'est par l'amélioration de leurs écrits et par l'observation des textes existants que les élèves pourront acquérir peu à peu, en modulant les exigences, les savoir-faire d'écriture nécessaires. Mais il faut porter une grande attention aux différents genres d'écrits que le professeur attend : un compte rendu de visite ne se rédige pas de la même façon qu'un compte rendu d'expérience en biologie, qui n'a lui-même pas grand-chose à voir avec un compte rendu de lecture. Tous visent certes à informer le lecteur, mais chacun d'eux a des critères spécifiques. Il ne faut pas attendre des élèves de SEGPA qu'ils transfèrent d'un genre d'écrit sur l'autre les compétences d'écriture qu'ils auront pu acquérir dans une situation particulière, ce dont sont incapables la plupart des élèves du collège.

Conclusion

Sur ces bases de réflexion, chacun pourra organiser son travail en fonction des contraintes spécifiques de son établissement et de ses propres choix. Mais, qu'il s'agisse des situations de lecture, des activités graphiques ou de la production de textes informatifs, il est souhaitable d'attacher la plus grande importance aux pratiques d'évaluation, notamment diagnostique, pour pouvoir prendre le maximum d'informations avant d'organiser le travail pédagogique, de se rappeler que les élèves progresseront à leur propre rythme et que c'est à cette aune qu'il conviendra de les juger.

On rappellera que l'enseignant de français doit articuler sans cesse son projet global d'enseignement de sa discipline (quels objectifs poursuivre avec mes élèves ?) avec un projet de production dans la durée qui vient donner du sens à toutes les activités de français (spécifique à la discipline ou interdisciplinaire, par exemple un dossier documentaire ou des panneaux d'exposition) et avec un travail d'entraînement systématique rigoureusement programmé dans le temps. Ces objectifs ne diffèrent guère d'un enseignement en classe banale ; ils font appel aux mêmes procédures cognitives et langagières. Néanmoins, les apprentissages essentiels devront être davantage soutenus et étayés par l'adulte. Les enjeux d'appropriation de la langue sont pour ces élèves fondamentaux ; lire, écrire, parler pour apprendre et se construire, ici dans le cadre particulier de la structure SEGPA intégrée au collège, pour pouvoir ensuite suivre un itinéraire individuel de formation professionnelle et devenir un citoyen à part entière.