

MAÎTRISER LA LANGUE, OUI MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?

ÉLISABETH BAUTIER*

DEPUIS 30 ans (!), la question de la langue est au cœur de la façon de penser les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire, a fortiori quand ils sont issus de la migration; faut-il en déduire qu'en 30 ans, on ne semble pas avoir trouvé de réponse pédagogique, didactique? Ce serait inexact mais sans doute la question a-t-elle été longtemps mal posée.

Dans les années 70, la question de la langue a été posée en termes « politiques » et idéologiques, qui ont conduit à opposer deux conceptions de l'origine des difficultés linguistiques des élèves de milieu populaire. La première, inspirée des travaux du sociolinguiste W. Labov¹, conduit à penser en termes d'écart entre les exigences, les normes linguistiques scolaires et les caractéristiques linguistiques des élèves, et ce dans un esprit relativiste (toutes les formes langagières se valent, elles permettent les mêmes utilisations du langage, il ne s'agit que d'une question de norme dominante arbitraire). La seconde conception, plutôt fondée sur les travaux de Bernstein², repose sur le lien qui existe entre les usages familiers et familiaux du langage qui renvoient eux-mêmes à des modes de socialisation, des rapports au monde et au langage et qui ont à voir avec les modes de penser et d'apprendre. Ce lien entre rapport au monde, au langage, au mode de penser et d'apprendre induit donc des différences scolaires entre élèves qui renvoient à des différences « familiales » (d'où le rattachement de cette conception au courant dit du « handicap socioculturel »).

De par les débats occasionnés, cette opposition n'a pas permis de porter l'attention sur un point qui apparaissait pourtant comme fondamental dans les deux approches : *les usages de la langue* sont à distinguer des formes linguistiques (le lexique et la syntaxe). Même s'il existe un lien étroit entre les deux, il est plus important si l'on veut comprendre et intervenir dans la différenciation socio-langagière à l'école, de poser la question en termes de différences d'usages plutôt que de différences de lexique ou de syntaxe. La centration sur

les formes linguistiques utilisées, c'est-à-dire sur la seule « face visible » de l'activité langagière, a pendant des décennies conduit à détourner l'objectif de maîtrise de la langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux.

À la suite de l'influence relativiste, il a été sans doute positif, en termes de sécurisation des élèves, de ne pas stigmatiser leur mode d'expression, et de tenir compte de la réalité de leurs pratiques langagières. Mais, s'il ne faut pas gommer l'arbitraire et la violence symbolique des pratiques et exigences scolaires, on ne peut faire comme si tous les usages de la langue se valaient au regard de ce qu'ils permettent d'élaboration de la pensée, des savoirs et des apprentissages. Il s'agit bien de situer la question de la langue à l'école par rapport à son rôle dans les apprentissages, rôle qui ne se réduit malheureusement pas à des difficultés de compréhension des consignes et des textes dues à des faiblesses de lexique ou même de syntaxe, comme c'est le plus souvent dit parce que c'est le plus « évident ». Si ces faiblesses et insuffisances existent, et doivent être corrigées, elles sont loin d'épuiser les origines des difficultés, lesquelles sont davantage liées à la confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves comme l'a bien montré B. Lahire³.

LES ÉLÈVES, LE LANGAGE ET L'ÉCOLE

Ainsi, nombre d'élèves en difficulté, voire en échec scolaire, ont une conception du langage et de ses usages qui va à l'encontre de celle qui les aiderait dans le cadre scolaire et qui est supposée plus qu'enseignée :

* le langage est censé dire le monde dans une transparence de celui-ci plus que dans sa « reconstruction » et son élaboration dans et par le langage justement. Il est censé, ce faisant, dire la vérité, le vrai des choses, des choses « comme elles sont », c'est-à-dire comme l'élève les vit... La langue ne peut alors guère faire l'objet d'un travail spécifique qui dépasserait la simple « mise aux normes » ;

* le langage est d'abord pensé comme exprimant la subjectivité, les affects, comme permettant de se dire ou de partager de la connivence et, à ce titre, il s'agit d'être davantage dans le partage, la réminiscence de l'expérience commune que dans la communication sur un objet non connu d'un des interlocuteurs; notons qu'alors la question du travail de la langue et de ce qui est vécu comme une mise en conformité avec les normes scolaires ne peut être que non pertinent et violent ;

* le langage est, au-delà de l'expression de la subjectivité, ce qui permet de manifester (et non justement d'élaborer) l'identité du jeune, identité vécue simultanément sur le registre individuel et sur celui du groupe auquel il souhaite s'identifier. Pour les élèves dont nous parlons, il y a comme identification de soi à ce que l'on dit, adhérence de soi avec le langage. Posture qui, là encore, va à l'encontre de la compréhension des demandes scolaires qui sont des demandes de mise à distance ;

* le langage est alors produit dans l'immédiateté du dire, y compris l'écriture qui se fait le plus généralement « au fil de la plume ».

Ce rapport au langage est très éloigné de celui que suppose la plupart des activités scolaires où le langage est outil des apprentissages, outil d'élaboration. Corriger, réécrire, travailler la langue pour travailler la pensée ne sont pas des pratiques valorisées par ces élèves. Pour de nombreux adolescents⁴, il s'agit là sans doute d'un indice d'une familiarité plus grande avec l'oralité et les valeurs qui la sous-tendent qu'avec l'écriture et celles qui lui sont liées⁵.

S'ADAPTER AU LANGAGE DES ÉLÈVES ?

La très grande difficulté qu'il y a à ne pas confondre « maîtrise de la langue » et maîtrise des formes linguistique, en d'autres termes à penser ensemble les formes de la langue, les usages du langage et ce qu'ils permettent de faire a conduit, dans la dernière décennie, à plusieurs façons d'adapter l'enseignement

* Elisabeth Bautier, Équipe ESCOL, Université Paris VIII.

du français, de la langue maternelle, aux « nouveaux » publics.

* On a mis l'accent sur la maîtrise de la diversité des situations de communication en insistant sur les usages fonctionnels du langage, tels que écrire pour... et donc, simultanément, sur ses fonctions de demande, de protestation..., et sur les contraintes situationnelles qui pèsent sur les réalisations linguistiques. Il s'agit alors de considérer que l'enseignement, pour certains élèves, les plus en difficultés, les plus démunis, doit intervenir dans les apprentissages communicationnels quotidiens.

* On a aussi, plus particulièrement pour les publics en difficulté, mis l'accent sur l'expression, faisant l'hypothèse que ces élèves seraient plus à l'aise dans l'expression de leurs expériences vécues, dans des domaines où ils pouvaient avoir envie de s'exprimer et avoir des choses à exprimer.

* Une troisième tendance, toujours considérée comme aidante, se situe dans l'enseignement-apprentissage de formes textuelles et de types de texte qui sont censés permettre d'écrire. Cette démarche peut sans doute être positive pour les élèves qui s'appuient sur cet apprentissage formel et le dépassent, mais elle se révèle souvent inefficace pour ceux qui « collent » à la tâche scolaire, sans dépassement de l'acquisition de compétences qui sont alors plus techniques que véritablement langagières.

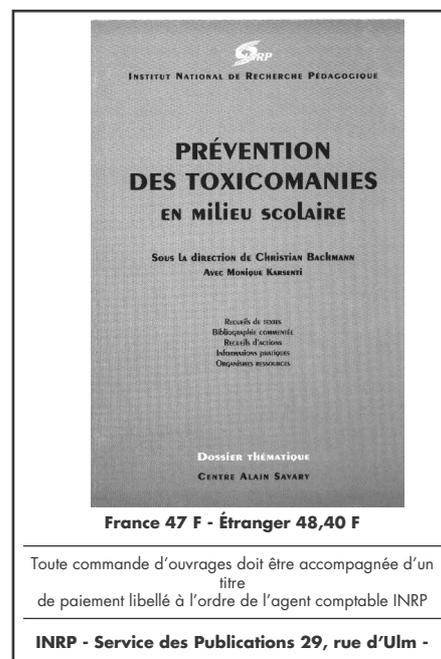
* On a encore mis l'accent sur la maîtrise des écrits que l'on a appelés « sociaux » ou authentiques, faisant ainsi le choix d'une fonction spécifique de l'école pour certains élèves, celle qui conduit à leur enseigner ce qui peut être utile dans la vie quotidienne et que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur famille. L'école devient ainsi pour certains élèves le lieu d'acquisitions utilitaires...

* On peut enfin faire état d'une adaptation plus radicale qui consiste à moins travailler l'écrit avec certains élèves, à leur faire produire moins d'écrits, parce que ces élèves s'y confrontent à des difficultés plus grandes qu'à l'oral et y sont plus mal à l'aise (on trouve une telle attitude jusqu'en classe de philosophie, dans certaines sections).

Si ces différentes démarches « adaptatives » se sont avérées moins démocratiques que ne le pensaient leurs promoteurs, n'est-ce pas parce que, au-delà de leurs différences, elles partagent un même oubli, majeur : le langage, et l'é-

crit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur des élèves. Sans doute faut-il remarquer aussi que cet usage a été peu étudié en didactique du français (sauf des démarches ponctuelles et très spécifiques comme le développement de l'utilisation de l'écrit dans les apprentissages scientifiques⁶) et est vraisemblablement considéré comme fonctionnant dans l'évidence de sa mobilisation dès lors que l'on est sujet parlant.

Or, tel n'est pas le cas. Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagés par tous.



PARLER ET ÉCRIRE POUR APPRENDRE, C'EST APPRENDRE À PARLER ET À ÉCRIRE⁷

L'objectif de « maîtrise de la langue » doit être pensé dans le lien indissociable entre les usages du langage et les formes linguistiques et textuelles. Il passe par des activités et moments différents pour les enseignants comme pour les élèves : prise de conscience du rapport à la langue et des usages langagiers non scolaires des élèves (y compris pour les élèves eux-mêmes), connaissance et pratique des différents usages de la langue moins, comme cela a donc été le plus souvent fait, du point de vue des différentes situations de communication et

des différents écrits sociaux qu'il est utile de pratiquer, que du point de vue de ce qui est fait avec la langue pour apprendre et construire des connaissances dans les différentes disciplines. C'est une question de priorité et de cohérence si l'on veut que la maîtrise de la langue ait à voir avec la réussite scolaire des élèves.

Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente – en particulier des textes que l'on a à produire ou à lire dans l'enseignement (textes scientifiques, littéraires, de manuels...) – et d'usages ou de fonctions également très différents (pour informer, élaborer, commenter, analyser, expliquer un processus ou un fonctionnement...).

Dans cette perspective, l'accent sera moins mis sur des « modèles » de textes ou d'énoncés que sur les logiques et processus qui sous-tendent l'activité langagière.

Prenons l'exemple du passage, si important dans l'enseignement-apprentissage des différents contenus disciplinaires, de la contextualisation à la décontextualisation. Qu'il s'agisse des événements, des sentiments et des formes linguistiques spécifiques qui concernent l'énonciation (non visibilisation du sujet de l'événement ou de l'expérience, par ex.), la temporalité, la forme discursive (récit/exposé)... Mais il doit aussi, d'abord même, être pensé comme une opération intellectuelle mobilisée dans les situations d'élaboration de savoirs. Et c'est cette opération qui se construit et s'appuie sur la mise en œuvre des formes linguistiques particulières.

La structuration de l'oral, dont on entend souvent parler, prend les mêmes objectifs. S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans un débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé – activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années –, il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances, d'élaboration. Il s'agit alors d'apprendre ou plutôt de faire élaborer et mobiliser un oral moins centré sur ses

propres caractéristiques et sur la communication qu'il autorise que sur sa cohérence et ses relations avec les activités d'écriture sollicitées par l'école en ce qu'elles sont fondamentales dans les activités de compréhension de soi comme des savoirs.

Peut-être en conclusion faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ni des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtrise de la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de

savoirs sans lesquels elle ne peut se construire. C'est sans doute donc situer le rapport à la langue dans sa relation avec le rapport au savoir.

1. William Labov, *Sociolinguistique*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1976), et *Le parler ordinaire*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1978).
2. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, 1971 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1975).
3. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993.
4. Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? », *Migrants Formation*, n° 108, 1997.

5. « Oralité » et « écriture » sont à entendre ici non pas comme renvoyant à une simple utilisation d'un « canal » de communication oral ou écrit, mais bien à des pratiques socio-langagières renvoyant à un rapport au monde, à des habitudes de vie, à des valeurs.

6. On peut se référer aux travaux présentés par Gilbert Ducancel dans la revue *Repères*, n°12 (1995) et à l'expérimentation d'un nouvel enseignement des sciences, « La Main à la pâte » (à partir du 27 avril 1998, site de l'opération : [Http://www.inrp.fr/Lamap](http://www.inrp.fr/Lamap)).

7. Ce titre, les exemples qui suivent comme les conceptions qui sous-tendent cet article se retrouvent dans l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, de M. Baudry, D. Bessonnat, M. Laparra, F. Tourigny, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNDP, 1997.

► POUR EN SAVOIR PLUS

Dans le prolongement des éléments de réflexion développés par Élisabeth Bautier, voici présentées quelques publications¹.

L'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, issu de la réflexion d'un groupe de travail mis en place par la Direction des lycées et collèges en 1993, est un outil de travail qui s'appuie sur des situations d'enseignement concrètes, articule mises au point théoriques, suggestions et analyses d'activités pratiques, et permet de réfléchir aux moyens que doivent se donner les enseignants pour permettre à tous les élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. Il développe prioritairement la conception selon laquelle la maîtrise de la langue doit être envisagée comme partie prenante dans la constitution des savoirs : les auteurs, Baudry et al., considèrent la nécessité, pour aider les élèves à construire des savoirs, de les aider à mieux maîtriser les pratiques langagières. Ils envisagent dans l'ensemble des disciplines enseignées au collège la mise en œuvre raisonnée de situations d'apprentissage dans lesquelles la pratique de la langue joue un rôle moteur. Ils postulent que la maîtrise de la langue s'affirme à travers les situations de résolution de problème qui la mobilisent dans les diverses disciplines, et que pour parvenir à construire des savoirs opéra-

toires il faut construire en même temps les compétences langagières qui les sous-tendent. Ils défendent l'idée que le savoir pour s'acquérir doit se verbaliser et qu'il convient de porter attention dans chaque discipline aussi bien aux échanges oraux qu'aux traces écrites indispensables aux apprentissages.

Un exemple : les difficultés linguistiques (lexicales et syntaxiques) liées à la manipulation de la nominalisation que rencontrent les élèves dans la procédure d'abstraction sont rendues particulièrement visibles quand les élèves sont confrontés à des situations de production de textes, alors que dans des exercices de grammaire décontextualisés les élèves s'avèrent parfaitement capables de mettre en relation le nom obtenu avec le terme dont il est dérivé. Une situation observée en cours de biologie montre comment un travail de réécriture de son texte par l'élève (qui doit donner par écrit la définition de la digestion) lui permet, en travaillant sur les difficultés linguistiques rencontrées, de bâtir plus clairement et de s'approprier réellement l'objet de savoir : la digestion.

Est aussi évoqué dans cet ouvrage, le rôle des écrits intermédiaires (brouillons, mises en tableau, élaboration d'hypothèses...) qui permettent à l'élève de tisser des relations inédites et de construire progressivement l'objet de savoir sur

lequel il travaille. D'où l'intérêt à développer dans le quotidien de la classe des usages qui aident les élèves à dépasser leurs résistances par rapport à l'écriture et à comprendre qu'écrire sert à penser.

Le travail d'Anne Vérin (cf. *Aster* n° 6) s'inscrit dans cette proposition : elle analyse en quoi les sciences constituent un espace privilégié pour faire travailler par les élèves simultanément le savoir scientifique et l'écrit. Selon elle, deux priorités :

- développer en sciences la production par les élèves d'une diversité d'écrits instrumentaux afin de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit peut être un outil pour penser ;
- introduire des moments réflexifs sur cette pratique diversifiée de l'écriture afin de développer une prise de conscience et une conceptualisation des processus en jeu.

Les situations didactiques évoquées ont comme dénominateur commun de s'intéresser davantage à cette activité de

Bientôt le n° 3!
Écrivez-nous...
Vos réactions, vos suggestions nous intéressent

1. Voir page suivante les références bibliographiques.

l'élève, dans laquelle il se construit en même temps qu'il construit et s'approprie des savoirs, plutôt qu'à un savoir scolaire considéré comme objet fini. En ce sens, Baudry *et al.* propose la mise en place de parcours d'apprentissage fondés sur l'alternance de phases orales et de phases écrites pour favoriser ce processus d'élaboration des connaissances et l'inscrire dans la durée.

Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier élaborent théoriquement cette idée. Les travaux de la psychologie des apprentissages montrent l'importance du langage produit dans les situations d'interactions sociales pour la construction des savoirs et pour la construction du sujet. Une telle conception permet d'envisager les activités d'écriture et de lecture comme des activités fondamentalement non différentes des interactions orales, et pouvant donc interagir entre elles. Rappelant que la réflexion didactique est peu avancée sur la question de l'utilisation des interactions dans le champ scolaire, elles soulignent qu'il est tant de se demander comment ouvrir et gérer mieux un véritable espace d'interactions dans la classe.

Au plan des acquisitions propres à chaque discipline, comme le précise Élisabeth Nonnon, les verbalisations et les échanges doivent être considérés comme outils au service des apprentissages ; au plan des objectifs relatifs aux pratiques de langage, il s'agit de mieux cerner en quoi des situations de travail sur les objets disciplinaires peuvent constituer en même temps des occasions de travail où les discours sont objets d'apprentissage.

Ouvrir et gérer un tel espace d'interaction suppose une attention envers les échanges ordinaires de la classe comme lieu décisif de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des postures intellectuelles attendues. Pour pouvoir prendre en compte ces interactions orales, pour mieux les comprendre et mieux les écouter, l'enseignant doit effectuer des réajustements dans ses représentations du langage et de sa fonction à l'oral.

Quant à Jacques Bernardin, il montre combien les échanges verbaux dans la classe peuvent être ce lieu décisif des apprentissages. Il livre au lecteur l'analyse de séquences de travail qu'il a conduites lui-même en classe de CP et CE1. Ces séquences sont construites selon une approche visant à susciter, à

mobilisation individuelle des élèves et une dynamique intellectuelle collective. La situation d'apprentissage à laquelle les élèves sont confrontés est une situation qui les oblige à la rupture avec leurs conceptions antérieures. Les interactions dans un groupe permettent aussi la prise de conscience de la nécessité de la construction de règles, de codes et de significations communes. Le langage est utilisé comme un outil réflexif et joue comme un opérateur cognitif essentiel dans l'élaboration progressive des concepts et la construction collective des significations. L'auteur a observé les déplacements que ces séquences, construites sur des objets de la géométrie et de la technologie, ont permis d'opérer chez les élèves : il montre comment, en prenant appui sur les pratiques langagières habituelles des élèves, et en les introduisant à de nouvelles pratiques langagières qui contribuent à modifier leur rapport au langage et au monde, elles favorisent l'entrée des élèves dans la culture de l'écrit.

Michel Dabène et Gilbert Ducancel exposent les conséquences de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe qui constituent autant de défis pour la recherche didactique, à laquelle il revient en effet de construire des savoirs susceptibles de favoriser l'acculturation langagière, orale et scripturale des apprenants. Le numéro de *Repères* qu'ils ont coordonné sur le thème « Pratiques langagières et enseignement du français » rassemblent des contributions qui montrent l'intérêt de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe de français, explicitent les problèmes didactiques que cela pose, ainsi que des contributions centrées sur la mise en place de situations d'apprentissage.

Enfin le numéro du *Français aujourd'hui* consacré aux « classes difficiles » et conçu par Élisabeth Bautier et Danielle Manesse, questionne les stratégies d'adaptation de l'enseignement du français qui peuvent être mises en œuvre dans ces classes, du point de vue de l'analyse des difficultés des élèves, situées dans leur rapport au savoir et à l'école. Deux exemples de pratiques relatives à la lecture et à l'écriture permettent d'en illustrer les limites. Il donne des exemples de pratiques exigeantes en matière de culture dans le cours de français aux différents niveaux de scolarité et traite d'activités de langage hors du cours de français.

Anne SENÉE, CAS/INRP

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction des Lycées et collèges, Monique BAUDRY, Daniel BESSONNAT, Marceline LAPARRA, Francis TOURIGNY. *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir-Livre - CNDP, 1997 (Collège).

Anne VERIN. « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences ». *Aster*, n° 6, 1998, pp. 15-46.

Dominique BUCHETON et Élisabeth BAUTIER. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 24-32.

Élisabeth NONNON. « Interactions et apprentissages ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 55-63.

Jacques BERNARDIN, Jean-Yves ROCHEX (préf.). *Comment les élèves entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 1997 (Pédagogie).

Michel DABENE, Gilbert DUCANCEL (coord.). « Classes difficiles : Le pari du savoir ». *Repères*, n° 15, 1997.

Élisabeth BAUTIER, Danièle MANESSE (coord.). « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école ». *Le Français aujourd'hui*, n° 120, décembre 1997.

	France 47 F - Étranger 48,40 F
	Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable INRP
INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05	

*La scolarisation
dans les milieux « difficiles »
(coordonné par A. van Zanten)*

Au sommaire :

- *Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans les milieux « difficiles »* (A. van Zanten)
- *Contextes et politiques des approches éducatives territorialisées* (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot)
- *Un monde à part? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement* (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux)
- *Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire* (M. Kherroubi, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman)