

Les différentes dimensions de la maîtrise de la langue et leur évaluation

À l'évidence, il ne suffit de faire fréquenter à tous des objets culturels, langagiers ou moins langagiers, pour que les "attendus" culturels et cognitifs que l'on croit liés à cette fréquentation soient assimilés par tous. Les présupposés d'une culture commune, de ce que les enseignants supposent comme partagé et ce qu'ils constituent, ou non, en conséquence comme objet d'enseignement, dans le domaine de la langue et du langage et des modes d'appréhension cognitive des savoirs et objets du monde en particulier, méritent aujourd'hui d'être reposés. Peut-être faudrait-il analyser de plus près dans les classes, les activités "cognitivo-langagières" (qui sont des activités de pensée, de pensée avec le langage) qui sous-tendent les tâches et activités proposées par les enseignants ; cela permettrait d'identifier ce qui est supposé comme "bien" (ou compétence) commun(e), que tout le monde est censé posséder indépendamment des apprentissages scolaires et qui, en conséquence, ne fait pas objet d'enseignement parce que ce n'est au programme d'aucune discipline, mais que pourtant, la plupart des disciplines mettent en œuvre parce que l'on peut y voir un effet de la "maîtrise de la langue". Il en est ainsi, parfois dès le cycle 3, des attitudes supposées acquises d'analyse, de construction d'un point de vue à la fois personnel et collectivement recevable, de capacité d'accès aux documents, d'un rapport "secondarisé" à l'expérience et au monde¹..., toutes activités langagières qui mobilisent des formes linguistiques acquises dans une familiarisation avec une culture relativement élitiste en ce qu'elle est culture fondée dans l'écriture. Sans doute, à l'heure actuelle, l'évidence de cette culture est telle, que l'école a du mal à ne pas la supposer partagée. On est de plus dans un collège qui a pour fonction d'amener les élèves au lycée, et amenant les élèves au lycée, on pourrait dire que dès la sixième, et même avant, il y a, devant la difficulté d'enseigner, une espèce de jeu croisé entre ce que l'on demande aux élèves de faire dès la 6^{ème} parfois et qui provient, par exemple de la transposition des savoirs savants universitaires concernant la linguistique et la génétique des textes, et la réalité des apprentissages effectifs et des écrits souvent réduits au minimum parce que justement l'écrit est difficile pour les élèves.

Cette entrée en matière vise à mettre au jour les rapports complexes existant entre la maîtrise de la langue et les activités simultanée de pensée et de langage que cette maîtrise facilite ou que ces dernières construisent. Nous formons l'hypothèse que c'est dans le jeu de ces rapports que peut se situer la difficulté réitérée depuis des années pour les enseignants travaillant avec des élèves de milieux populaires quand ils les confrontent avec cette acquisition de la maîtrise de la langue.

Il ne s'agit donc pas de dire que le niveau baisse, que les élèves écrivent une langue de plus en plus fautive, mais de poser la question de ce qui est enseigné et comment (par, exemple, si l'orthographe des élèves est aujourd'hui, moins bonne, ne faut-il pas mettre ce constat en relation avec le temps passé à l'enseigner, les formes de cet enseignement et l'ensemble des savoirs que les élèves doivent aujourd'hui s'approprier ?) et de ce qui est effectivement approprié (automatisé) pour que les élèves puissent faire quelque chose avec ces savoirs linguistiques et langagiers. En effet, le fait qu'il y ait de moins en moins de systématisme, de récurrence dans les formes d'apprentissages, qu'un certains nombres de pratiques aient été abandonnées au profit d'une plus grande autonomie et créativité des élèves, laisse dans le flou la réalité des savoirs linguistiques et langagiers des élèves, ceux qui sont effectivement "routinisés" (et fondamentaux) au sens où ils sont mobilisables par les élèves, sans effort ni réflexion. Cette connaissance réelle des savoirs des élèves est aujourd'hui nécessaire, non pas seulement les savoirs déclaratifs (savoirs énoncés en réponse à des questions posées sur la langue ou à des demandes de repérage d'éléments dans des textes), mais aussi les savoirs en actes. Elle est l'aune à laquelle on peut définir objets et pratiques d'enseignement au risque de laisser perdurer une grande hétérogénéité dans les savoirs maîtrisés, hétérogénéité "inter-élèves" certes, mais aussi hétérogénéité "intra-élève", quand il manifeste des possibilités de réponse et de production à certaines questions ou tâches sans que ces possibilités soient activées à nouveau dans d'autres tâches et questions qui pourraient sembler similaires. Il ne s'agit pas simplement de lassitude ou d'inattention, mais, les

¹ Rapport qui constitue l'expérience, le monde, les savoirs, les textes en objets construits et, ce faisant, en objets d'analyse

savoirs "routinisés" sur et dans la langue n'étant pas en place, il suffit de changer le thème sur lequel porte la question, le support ..., pour qu'un élève qui était capable de répondre ne le soit plus. Si on apprend d'une manière peu systématique, peu récurrente, dans une diversité accrue des objets et des formes (parfois au motif, généreux, de ne pas ennuyer les élèves), on peut conduire les élèves à être compétents dans des apprentissages liés à de petits objets, de petites tâches... Si, pour les élèves, les apprentissages effectués ne sont pas vécus comme des apprentissages hiérarchisés, généraux et incontournables, si "tout se vaut" et que le critère est l'intérêt porté, alors il est difficile de définir la notion de maîtrise de la langue en acte dans les classes.

Évaluer ce que sait faire (et ne pas faire) un élève donné de façon stable avec la langue est sans aucun doute une tâche difficile. Il s'agit de regarder au plus près ce qui ne fait pas problème (ou fait problème) et non la seule conformité (le seul écart) par rapport à la réponse attendue, en essayant de comprendre la nature de ce qu'il y a "derrière" la réponse (la bonne forme ou l'erreur), ce qui est une tâche complexe pour l'élève, et ce qui est du (non) savoir ou ce qui est dû à la confrontation à la langue grammatisée, à l'écrit, à la situation d'évaluation, à la tâche particulière dans ses dimensions formelles et/ou cognitives et/ou liée à des pratiques sociales familières ou non, etc. Ces distinctions, certes fines, permettent de mieux comprendre quels rapports entretiennent ces différents domaines dans la production des élèves (production ou compréhension de l'écrit). L'erreur, l'écart ne sont pas, la plupart du temps, réductibles à des questions de blocage, de psychologie ou d'handicap socioculturel, mais relèvent d'un non savoir (peut-être d'un non apprentissage parce que d'un non enseignement).

Avant de présenter une description de ce que semble faire difficulté pour les élèves de 6^{ème}, il peut encore être intéressant de revenir sur ce qui est souvent confondu quand on parle de maîtrise de la langue parce que l'École, elle-même, est sans doute aujourd'hui le lieu d'une confusion concernant les objectifs de l'enseignement du français. Ainsi, on peut distinguer l'objectif d'une maîtrise de la langue patrimoniale, qui est bien dans le rôle de l'École qui doit veiller à sa pérennité, y compris du fait de la dimension institutionnalisante de la langue : la langue (et non pas le langage et ses usages), le système linguistique, les règles qui régissent l'agencement des mots, est quelque chose dont on hérite, que l'on va transmettre et qui fait à la fois patrimoine, culture commune et loi, et à ce titre enrôle les enfants dans la loi (en tant que système de règles, dont il n'est pas possible de décider la validité par soi-même) et la collectivité nationale, mais qui est aussi lien intergénérationnel (sauf dans le cas, évidemment, d'une émigration). Cet objectif ne peut être confondu avec celui de la maîtrise de la langue nécessaire aux apprentissages disciplinaires, le français pour apprendre l'histoire, les mathématiques, etc. et il n'a pas grand chose à voir non plus avec celui de la maîtrise de la langue pour communiquer dans un groupe de pairs, ou pour s'exprimer, ou pour participer des formes dominantes de la communication sociale actuelle. Cette dernière activité qui fait maintenant partie du programme devrait à son tour être analysée finement dans ses composantes plus cognitivo-langagières (tâches intellectuelles liées à la réalisation d'un exposé, d'une recherche d'informations, d'une synthèse de document...) à distinguer de ses composantes linguistiques et de genres, plus formelles qui sont elles-mêmes alimentées par une logique de nécessité de l'activité et du genre et par une logique plus arbitraire en ce que les formes sont en partie décidées par des contraintes de domination sociale. On le voit, sous l'expression "maîtrise de la langue" peuvent se dissimuler pour chacun, élèves et enseignants, des contenus et des enjeux très divers. Et, le travail d'un domaine n'a que peu d'incidences sur un autre, les enseignants le savent bien. En revanche, ce qui peut être pertinent, c'est le rapport entre les différents éléments distingués, comment ils s'influencent les uns les autres, s'interpénètrent, et comment l'apprentissage, par exemple, d'un genre, à des rebondissements sur la langue, et inversement.

Que donnent à voir et à penser les évaluations 6^{ème} ?²

Nous l'avons déjà évoqué, les remarques sur les difficultés des élèves concernant les formes syntaxiques, morphologiques, d'orthographe lexicale sont à rapporter à l'importance horaire (et dans la hiérarchie des savoirs de la discipline) qui leur est donnée en classe, et aux formes d'apprentissage dont elles font l'objet. Sans ces analyses, il n'est pas possible de fonder un constat de difficultés, de leur donner une cause qui permette à son tour de fonder de nouvelles pratiques. Mais une analyse des productions d'élèves en difficultés permet tout de même, à partir des formes récurrentes, de faire des remarques sur ce qui est maîtrisé et ne l'est pas et des hypothèses sur la pratiques ordinaires de classe.

LA COMPREHENSION DES TACHES SCOLAIRES, LA COMPREHENSION DE LA LANGUE GRAMMATISEE DE L'ECRIT

Les écrits analysés les cahiers de l'évaluation nationale de français d'élèves de 6ème en grande difficulté scolaire. Nous avons choisi d'étudier plusieurs dizaines de cahiers d'évaluation (7 classes de 6ème) pour tenter de dépasser ce qui aurait pu être conjoncturel et singulier, alors que nous souhaitons mettre au jour des phénomènes que nous pensons généralisables à la population de notre étude. Ce qui nous intéressait donc ici, c'est d'approcher par le biais des productions la façon dont les élèves comprennent le travail scolaire, ses enjeux. En effet, les observations ont laissé apparaître que les élèves les plus en difficultés se situent dans le "malentendu" par rapport aux attentes scolaires (section précédente de cette partie). Nous avons donc regardé des items de l'évaluation correspondant à des tâches récurrentes dans la situation scolaire ordinaire.

L'analyse de montre une très grande faiblesse générale (même chez les élèves les moins en difficultés) dans la mise en œuvre de la langue grammatisée, elle fait également apparaître, d'une part, la très grande hétérogénéité des sources d'erreurs des élèves, d'autre part, l'hétérogénéité des compétences d'un même élève. Si l'on excepte les deux pôles de notre population, les élèves qui réussissent toutes les tâches – il y en a quelques uns - et ceux qui échouent à toutes - il y en a bien davantage -, la très grande majorité peut échouer à des épreuves et réussir à d'autres, sans qu'une hiérarchie des difficultés relève des savoirs linguistiques plus ou moins complexes à mobiliser. Seule une analyse prenant en compte plusieurs composantes de l'activité linguistique et langagière met au jour des régularités et des lieux de difficultés plus grands pour certains élèves. Elles donnent également à voir en creux les lieux privilégiés de l'enseignement actuel et ceux qui semblent ordinairement faire problème tant les performances sont faibles quelles que soient les classes (ils correspondent de fait aux scores les plus faibles des résultats nationaux).

Nous savons que l'évaluation nationale est une évaluation diagnostique et non une évaluation bilan et certains échecs renvoient sans doute à un non apprentissage à l'école élémentaire des formes sollicitées. Si nous insistons au demeurant sur l'aspect linguistique, ce n'est justement pas pour souligner que telle ou telle règle n'est pas maîtrisée. C'est parce que le quasi abandon par les élèves, à l'écrit comme à l'oral, de l'attention aux marques linguistiques, qu'il s'agisse de tenir compte des différents accords (singulier, pluriel, féminin, masculin des noms, articles et adjectifs, sujet et verbe) ou de les prendre en considération dans la construction du sens des textes, est lourd de conséquences dans leur scolarité, comme dans la construction de leurs habitudes mentales, sur le double registre de la stigmatisation des élèves et de la gêne dans laquelle ils se trouvent au collège pour comprendre finement les textes. Cet "abandon" questionne les pratiques d'enseignement. De plus, l'évaluation met en évidence les différences entre élèves, certains ont manifestement besoin de l'école pour apprendre certaines formes que d'autres ont apparemment l'occasion d'apprendre ailleurs, autrement.

² Cette analyse a été effectuée dans le cadre de recherches portant sur les difficultés des élèves, les aides (ou non aides parfois) qui leur sont apportées et les processus de décrochage de l'intérieur de certains d'entre eux. On peut trouver le texte développé dans le rapport "décrochage scolaire : genèse et logique des parcours", laboratoires ESCOL, Paris 8, Printemps, UVSQ, SYLED, Paris III, DPD-MEN, novembre 2002.

Trouver des informations dans un texte ou comprendre un texte ?

Tous les élèves, hormis ceux qui ne maîtrisent pas du tout la langue française pour des raisons d'origine linguistique, sont capables de trouver dans un texte des informations factuelles (de répondre à des questions telles que "combien de jours couve une cigogne ?" ou "quel est le numéro de l'escabeau qui a 5 marches ?"). On peut voir dans cette compétence partagée les effets de l'accent mis sur la lecture comme recherche d'informations d'une part, de cette activité de recherche comme faisant partie des formes scolaires très présentes depuis les plus petites classes, y compris comme activité privilégiée d'évaluation ne demandant guère d'écriture, puisqu'il suffit le plus souvent de citer le mot ou le morceau d'énoncé, de souligner ou d'entourer, de mettre une croix dans la bonne case quand il s'agit d'un QCM.

Au demeurant cette compétence n'est justement pas identifiable à la compréhension d'un texte, a fortiori à la compréhension entendue comme l'identification d'une intentionnalité, c'est-à-dire celle qui suppose une interprétation et un calcul du sens à partir des données hétérogènes mais qu'il faut nécessairement combiner : les données linguistiques (les marques évoquées précédemment, les substituts, les liens entre phrases), les présupposés de connaissances culturelles et les contenus exprimés. Cette tâche de compréhension différencie les élèves en difficulté des autres ; elle leur est difficile pour plusieurs raisons sans doute, mais qui reviennent largement à minorer la prise en compte des indices linguistiques du texte au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire. Prenons l'exemple du texte donné à lire. Ce texte de Camara Laye raconte qu'étant enfant, il s'est amusé, inconscient du danger, avec un serpent, celui-ci avalant peu à peu, comme par jeu ("il ne se dérobaît pas, il prenait goût au jeu" est la phrase du texte) et sans agressivité, un roseau que l'enfant tenait à la main. La plupart des élèves ont dit que le serpent attaquait l'enfant ou qu'il se débattait, deux des réponses que l'on pouvait cocher (les deux autres étant "il a peur et il s'enfuit" et "il accepte le jeu de l'enfant", qui était la bonne réponse). La réponse "il se débat" est suffisamment fréquente pour que l'on fasse l'hypothèse de la confusion dans un lecture approximative entre le verbe se dérober et la forme du texte (ne) se débattait (pas). La réponse "il attaque" semble correspondre à la projection d'une connaissance culturelle vraisemblable.

Les indices linguistiques ne peuvent être pris en considération

Une illustration de ces deux procédés est d'ailleurs donnée par une tâche spécifiquement grammaticale et nous conduit à revenir sur la question des indices linguistiques qui ne sont pas pris en considération. Leur pertinence ne semble pas avoir été construite, à moins qu'elle apparaisse comme trop complexe pour être maîtrisée. Un item illustre ainsi ce point ; un message est donné à lire aux élèves, il a été laissé sur sa porte par Dominique (prénom volontairement ambigu) : " Nous sommes partis à la piscine. Viens nous rejoindre. Si tu es trop fatigué, tu peux prendre la voiture : elle marche, je suis passée chez le garagiste ce matin." Il leur était demandé de dire si l'auteur et le destinataire sont un ou des hommes ou une ou des femmes et de relever les mots qui ont permis de donner la réponse. Il est question de voiture dans ce message, ce qui fait dire à certains élèves que c'est un homme qui écrit puisqu'une femme ne peut pas avoir de voiture ! Au-delà du seul recours à un indice culturel, cet item de l'évaluation illustre un autre phénomène particulièrement discriminant. Moins d'une dizaine d'élèves ont donné les bons mots, les autres soit ne répondent rien, soit donnent des éléments qu'il est bien difficile de justifier ("tu nous rejoindre") ou qui montrent une utilisation inadéquate, pour ne pas dire non réfléchie ou strictement "automatique" des marques linguistiques. Ainsi, un élève relève le pronom "elle" (qui désigne la voiture) pour justifier que c'est une femme qui écrit le message. Les cinq élèves qui ont bien relevé "passée", l'écrivent justement sans le "e" pertinent !

Un autre aspect qui rassemble également tous les élèves : nous n'avons pas trouvé d'élèves pour lesquels les accords entre les différents éléments d'une phrase (sujet-verbe, article-nom, nom-adjectif) représentent une contrainte à respecter : les formes sont alors produites d'une façon qui semble aléatoire, dans lesquelles en tout cas, on ne peut trouver de régularité d'une ligne à l'autre.

*elle réfléchie et tout d'inco elle sore un prenom garou et il (au lieu de ils) devin amis il samuser tout au long de la journe. en jouant à cachecache et il reste toujours ensamble.
Fin*

Pour cette raison, il ne s'agit pas de connaissance, de compréhension ou de maîtrise d'une règle ou d'une forme (ou de non connaissance, non compréhension...), mais de quelque chose de beaucoup plus "grave" parce que lourd de conséquences certes scolaires, mais aussi cognitives et sociales : la langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme un ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que ce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif. Tout semble se passer comme si écrire un verbe ou un nom d'une manière ou d'une autre n'avait guère d'importance, comme si les phénomènes formels étaient mineurs au regard de la communication des contenus. Peut-être certaines formes actuelles d'évaluation de l'écrit dans le quotidien de la classe peuvent-elles conforter certains élèves dans cette idée. Lorsque l'accent est mis sur la production de textes dans leur structure, leur genre, leur cohérence, l'orthographe grammaticale ou lexicale est souvent laissée de côté, y compris sans doute parce que de ce point de vue les productions des élèves sont si mauvaises que nombre d'enseignants voient dans le relevé des erreurs une très grande stigmatisation des élèves et risque de leur ôter ainsi tout goût pour l'écriture. L'écriture de la narration suivante, qui, en tant que telle, est à peu près cohérente, présente une introduction, une conclusion et l'emploi du passé simple, illustre cependant cette absence de stabilité dans les formes, l'arbitraire du découpage des mots qui ne tient aucun compte des catégories de discours ("vetu" pour veux-tu), des écritures non fautives alternent avec des créations personnelles :

"Un jour je me promenais dans les bois de meaux pui je manforce dans les bois la nuit commence à tomber puis l fais froid pui je mandors la nui passas je me suis bien reposé le soleil se leva la matiné commença je me promène pui je vois un écuraille qui s'approche de mois il avence il avence pui je le pende est ils me dit bonjour puis je le regarde et il me dit commença va moi je lui repons sava, et toi il me dit bien je lui demanda ou son c'est parent je sus tout de suite quil c'était perdu je leda a retrouve ces parent tous dincou il se pasa celque chose un buison bouge je me demanda ques-ce-qui passe puis j'avancai je regarda dans les buison pui je voi la famille des parent qui avai des petit lapinaux puisil sennaleur (s'en allèrent) tous heureux et tranquil"

Les tâches qui portent spécifiquement sur les manipulations de la langue mettent les élèves en échec

Cette non prise en considération de la langue grammatisée comme système de marques pertinentes est encore ce qui se retrouve dans l'échec massif aux épreuves de transformations d'une phrase du singulier au pluriel ("la foule" remplacée par "les spectateurs", ce qui modifie les accords des verbes et des adjectifs) et même d'une phrase affirmative en une phrase négative ou quand il s'agit de remplir les "trous" d'une phrase par les articles (singulier/pluriel, féminin/masculin) qui conviennent. L'échec est encore plus important quand il s'agit de faire correspondre les pronoms et leurs référents (seuls quelques élèves y parviennent).

Mais n'est-ce pas le sens même des tâches linguistiques qui n'est pas compris par les élèves ? À moins que la méconnaissance du métalangage n'empêche d'entrevoir l'existence même de telles tâches.

La question peut être posée quand on peut constater que pour les élèves les plus en difficulté ce sont les tâches mêmes qui portent sur l'utilisation de la langue qu'ils ne parviennent pas à comprendre. À la question "Qu'est-ce qui dans le texte, t'a permis de trouver la réponse ? nombreux sont les élèves en difficulté qui répondent "de lire le texte" (on notera la forme syntaxique inadéquate).

L'échec est encore plus grand quand les termes mêmes des consignes comportent des mots du métalangage et renvoie donc à des connaissances métalinguistiques :

*"Pour chacun des mots "légèrement", "progression", "invisible", trouve des mots de la même famille"
"légèrement" : se quon marche doucement"
"progression" : quelqu'un qui évolue
"invisible" sé quelle que chose quon voi pas*

Les suffixes et préfixes ne sont pas connus par les élèves, les termes mêmes ou la notion qu'ils désignent:

Recopie deux mots du texte contenant un suffixe. Ne relève pas les verbes

Portait

Recopie un mot du texte contenant un préfixe et entoure ce préfixe

Bête (non entouré...)

La difficulté peut être encore accrue quand, à cet usage scolaire et grammatisé de la langue, s'ajoute la référence à des connaissances liées à la discipline français ou plus largement, a fortiori, à des savoirs culturels que peuvent posséder des élèves de milieux plus favorisés. Ainsi lorsqu'il s'agit d'identifier l'origine éditoriale d'un texte, si l'expression de poésie ou de recueil de poésie est disponible chez la plupart des élèves (sans doute parce qu'employée par les enseignants dès la maternelle), en revanche, à la place de la catégorie roman, le terme "histoire" est le plus souvent utilisé, un élève plus en difficulté écrit "on pourrait trouver ce texte dans un "livre de peur" et pour la définition du dictionnaire, celle de "tempête", qu'il s'agit d'identifier comme telle, "on pourrait trouver ce texte dans un livre de tempête", essayant de répondre, mais dans un registre de tâche fort éloigné des attentes de l'institution.

On peut aussi faire l'hypothèse que la complexité des éléments à maîtriser apparaît si grande que nombre d'élèves renoncent, se sentant impuissants. La confrontation réitérée avec les différentes sources d'incompréhension peut être à l'origine d'un rapport aux tâches scolaires d'où le travail de compréhension des consignes, c'est-à-dire d'attention aux mots du texte, semble absent, mais l'hypothèse inverse peut être avancée : c'est parce que l'école n'a pas mis plutôt l'accent sur les mots, les indices pertinents, même quand ils sont fins, "petits", des "détails" sans importance pour les élèves, une variante de cette hypothèse pose la question en termes de connaissance par les élèves des "petits mots" comme les pronoms, adverbes... Si nous évoquons ce point ici, c'est parce que l'appropriation de la langue scolaire peut justement permettre que celle-ci soit un moyen pour les élèves de se confronter sur le plan intellectuel et cognitif à la question du détail, à une appréhension moins globale du monde. L'école est un lieu où le "détail" est important parce qu'il est inhérent à l'acquisition des savoirs. En sciences, le détail est fondamental, il n'y a pas de science sans "détail", il n'y a pas de mathématiques sans "détail", c'est-à-dire sans des significations construites dans la différenciation avec des éléments fins, "petits". Et la langue, parce qu'elle est faite de petits détails (comme les accents, une lettre qui change le sens...), qui sont fondamentaux est à même d'habituer à la valeur des choses jugées sans importance parce que justement "petites". Mais sans doute faut-il qu'une telle approche soit explicite, que l'orthographe, les accents, la ponctuation soient aussi valorisés que la langue comme instrument de la communication sociale et d'expression.

Les élèves les plus en difficultés, ceux qui sont potentiellement décrocheurs parce qu'ils commencent par décrocher (ou "être décrochés" ?) de l'intérieur, sont ceux qui cumulent les différents sortes d'erreur que nous venons d'évoquer : ils se trompent de tâche, car simultanément peut-être, ils se trompent d'usage du langage écrit, se réfèrent à des usages oraux quotidiens, ne prêtent pas attention pour comprendre le sens à des éléments "fins" de la langue (virgule, point d'interrogation) :

La nuit, qui couve les œufs ?

Oui, c'est la nuit qui couve les œufs

Où se passe l'histoire ? L'été (méconnaissance du pronom "où" ?)

Dans quel pot est la plante qui n'a pas grandi ? bille de plastique (réponse minimaliste du point de vue syntaxique et qui ne met pas en relation deux informations)

Quand les cigognes sont-elles de retour chez nous ? Les mâles arrivent les premier

Quand les femelles commencent-elles à pondre ? un œuf tous les deux jour

Combien les couvées comptent-elles d'œufs ? 2 (le nombre deux n'apparaît pas dans le texte, mais quatre ou six)

Recopie la phrase du texte par laquelle l'enfant pose une question. Rep : Eh bien, allons en cueille.

Trouve dans le texte un synonyme de colonie. Rep : une colonie de pingouins installés sur la banquise.

Des effets de cumul

On le voit, il n'est pas aisé de trouver une seule origine à des réponses dont la seule logique semble être celle de ne pas laisser la ligne de réponse vide.

A-delà des quelques bonnes réponses qu'ils produisent, ces élèves peuvent être (et sont largement) en difficultés dans l'utilisation de la langue dans les apprentissages. En effet, les quelques bonnes réponses (sur les formes interrogatives, par exemple) portent justement sur des formes syntaxiques qui ont certes fait l'objet d'un apprentissage, mais d'un apprentissage strictement ponctuel et justement de repérage. Ce type d'apprentissage ne fait effectivement pas problème du fait d'un rapport au savoir et à l'école qui les conduit à s'investir dans une tâche précise, ponctuelle. Cependant, pour cette raison même, ces acquis ne peuvent construire des savoirs réinvestissables et donnant accès à une compréhension au-delà du mécanisme lié à un exercice donné. Cette remarque conduit à interroger les modes d'enseignement ou d'aide pour les élèves en difficulté qui, loin de porter, dans l'ordinaire de la classe, sur une systématisation, une attention constante, toujours et partout, aux formes, aux lois de la langue, se centrent sur des mécanismes de reconnaissance et de construction que les élèves peuvent réussir sans incidence sur les autres domaines de la langue. La distinction proprement didactique entre savoir-objet et savoir-outil est ici intéressante³ : elle permet de mettre le doigt sur un malentendu dont les élèves en difficulté pâtissent. À l'école, un savoir est dans un premier moment, un savoir objet c'est-à-dire appris pour lui-même, il en est ainsi des conjugaisons, par exemple, mais, et c'est une évidence de l'institution plus qu'un construit avec l'élève, ce savoir objet devient avec une rapidité grandissante au long de la scolarité un savoir outil, c'est-à-dire un savoir dont l'élève doit se servir pour faire autre chose que d'en montrer la maîtrise. Cette seconde perspective n'est que rarement adoptée, et même perçue, par les élèves en difficulté qui ne comprennent donc pas ce qu'ils n'ont pas bien fait en donnant "seulement" à voir leur savoir ponctuel. Repérer, souligner, relier des éléments qui "vont ensemble" sont des tâches aujourd'hui quotidiennes et sont plutôt bien réussies, mais elles sont moins des activités de langue que de repérage de "quelque chose" que la forme même de réponse, en ce qu'elle n'exige que rarement l'explicitement d'un contenu cognitif, d'un raisonnement écrit. Dès lors, il est possible d'y voir une cause possible de difficulté de stabiliser des acquis, quels acquis ? On peut ainsi poser la question du pilotage de certains enseignements, de grammaire par exemple, par les modes d'évaluation de ce qui est enseigné. Il faut peut-être d'avantage, dans l'enseignement de la grammaire, faire réfléchir les élèves pour qu'ils construisent l'existence du système, la pertinence de penser la langue comme un système. La réflexion "sur..." est sans doute préférable à la capacité à réussir un exercice.

Maîtrise de la langue et maîtrise de la production-compréhension des textes

Nous avons précédemment remarqué la difficulté d'appréhension par les élèves du sens intentionnel d'un texte. Cette dimension de l'activité langagière semble en effet être difficile à identifier pour nombre d'élèves, c'est elle qui est en cause dans les items "réagir" de l'évaluation internationale PISA et qui est apparue particulièrement discriminante. Là encore, sans doute faut-il distinguer la compétence de repérage de ce qu'on appelle, techniquement, les places énonciatives d'une part, et ce qui est produit par l'énonciateur comme activité, et de quelle manière linguistique on peut l'appréhender. Si la question est celle des marques énonciatives en français, ce savoir déclaratif, "technique", est assez facile à construire chez les élèves ; mais, construire la maîtrise de cette dimension de l'activité langagière, de l'idée qu'au-delà du contenu du texte, il y a, en compréhension comme en production, un point de vue, une intentionnalité de l'auteur, est moins facile à enseigner et à apprendre. Sans doute, parce qu'il s'agit d'une acculturation langagière (et pas seulement d'une maîtrise linguistique) pour une partie de la population, acculturation qui, parce qu'elle ne fait alors pas partie de la socialisation familiale, est strictement scolaire.

³ Cette notion, empruntée à la didactique des mathématiques, a été utilisée pour rendre raison des difficultés auxquelles certains élèves sont confrontés en seconde par É. Bautier et J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin, 1998.

En guise de conclusion

L'analyse de ces différentes productions scolaires conduit non seulement à poser la question des méthodes d'enseignement et de leur efficacité, mais aussi celle des objets et des formes scolaires privilégiées. Nous avons vu ce que les élèves savent faire, même lorsqu'ils sont en difficultés, et cela peut apparaître peu de choses, mais au regard de l'incompréhension des mots de la langue, des constructions phrastiques, a fortiori des mots du travail intellectuel attendu de l'école, on peut se demander si l'accent est bien mis quand il porte de façon privilégiée et surtout très tôt sur la production textuelle et l'expression. Ces choix sont-ils ceux qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux cognitifs et langagiers dans les différentes disciplines liés à la scolarité longue ?

On ne peut conclure sans dire la différence garçons-filles dans le domaine de la maîtrise de la langue, sans souligner que les élèves qui, majoritairement, ont des difficultés dans les différentes dimensions évoquées ci-dessus, ce sont d'abord les garçons. Leurs difficultés également à entrer dans la question de l'écrit est à rapporter aux valeurs et pratiques qu'il véhicule, au fait qu'il suppose des manières spécifiques d'être au monde, aux autres, dans un rapport à soi plus que dans le collectif, dans une attention au détail des formes plus qu'au contenu global ; ces manières d'être étant davantage supposées par l'École qu'enseignées.