

Date et lieu de la conférence	6 Mai 2014 - FFO-MDL
Titre de la conférence	<i>Le rapport au langage : malentendus et difficultés scolaires, des pistes de travail</i>
Intervenant-e (nom et qualité)	Elisabeth BAUTIER , professeure de sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL et cofondatrice du réseau RESEIDA .
Rédacteur-trice de la synthèse	Caroline BERNARD
Descripteurs	langage pédagogie cognitive pédagogie différenciée sociologie de l'éducation
Résumé	

Le **rapport entre langue, difficultés scolaires et inégalités sociales** est travaillé depuis des décennies. Mais 40 ans plus tard, les mêmes questions reviennent parce qu'elles n'ont pas trouvé de résolution.

Actuellement on parle de co-construction des inégalités du côté élèves et du côté enseignants. **Les préconisations scolaires et les pratiques courantes, c'est-à-dire les évolutions curriculaires ne donnent pas les résultats escomptés et accroissent les inégalités.**

Le laboratoire ESCOL porte un **regard sociologique**, mais dans une **orientation sociocognitive** : c'est-à-dire l'étude des rapports...entre modes de socialisation (familles, pairs, médias) et rapport au savoir.

Plusieurs constats et des questions qui en découlent :

Les habitudes de langage des enseignants témoignent d'un rapport à la langue spécifique. Quelle langue faut-il que les élèves utilisent ? Pour quels apprentissages ?

Dès la maternelle, on parle d'élèves de milieux populaires qui manquent de vocabulaire. Mais de quel vocabulaire parle-t-on ?

Hors des lieux communs, les enseignants ne sont pas formés à identifier les difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue.

Exemple de l'utilisation de la langue en cours élémentaire :

La pratique des « *dialogues cognitifs* » est installée dans la classe de cette enseignante.

Question : « *Comment on trouve l'eau ?* »

Samantha répond, en récitant la leçon, qu'on la trouve à l'état de gaz, de liquide et de glace. L'enseignante néglige cette réponse, donc les élèves comprennent que le contrat didactique n'est pas celui de la restitution du cours et entrent dans la discussion. Deux groupes d'élèves apparaissent lors de cette discussion de près d'une heure et l'enseignante est satisfaite car tous ont pris la parole (« *l'été la neige fond* », « *quand j'étais à la plage, l'eau arrivait par dessous* », « *moi, ma maman elle veut pas que j'aille à la piscine parce que j'ai mal aux yeux* ») : certains ont travaillé avec le langage, d'autres ont utilisé le langage pour répondre à la question en orientant dans un sens sensible le verbe « *trouver* » (une expérience brute, non questionnée). Ceux qui utilisent leur expérience pour communiquer avec l'enseignante, qui convoquent le savoir pour y réfléchir n'ont donc pas profité de la même manière de cette séance que ceux qui sont restés dans le « moi ».

Différence langue / langage :

La langue est un système, avec des unités. Dans le mot « *marchions* », « *march* » indique le sens, « *i* » l'imparfait et « *ons* » la personne.

Le langage ressort de l'usage et les humains l'apprennent d'abord avant d'entrer dans la langue. Sa spécificité est que les humains l'utilisent pour faire différentes choses, comme construire une pensée ou apprendre.

Les lieux sociaux se différencient notamment par la variation du mode d'utilisation du **langage**. Dans la lignée de [Bourdieu](#) qui écrivait que l'école exige ce qu'elle n'enseigne pas, on peut remarquer que le type d'utilisation du langage est très marqué à l'école (un oral scriptural) mais ce n'est pas perçu par les enseignants. La situation est de plus en plus marquée par l'effet conjugué de la scolarisation massive et de la multiplication des médias. Avant, plusieurs genres discursifs étaient présents à l'école et il s'agissait de construire la langue. Aujourd'hui, la **pédagogie par compétences** suppose les ressources maîtrisées. Voir [PISA](#) qui n'évalue pas les savoirs scolaires, mais les compétences. C'est un patrimoine cognitif et non culturel qui est travaillé par l'école. Il s'agit de savoir réfléchir à partir de documents.

L'école se distingue dans l'utilisation dans la **langue** car elle exige (sans le dire) un rapport distancié au savoir et à la langue, qui inclut donc l'analyse, mais qui suppose en même temps les connaissances déjà acquises.

Les exigences de l'école ont augmenté et trop souvent les enseignants demandent une production qu'ils n'ont pas enseigné à produire. De plus, la restitution n'est pas à la mode, à la différence de la créativité. **Plus les élèves sont en difficultés, moins ils écrivent.**

Ces exigences multiples et de haut niveau s'observent dans l'**évolution des manuels scolaires** qui usent aujourd'hui d'une **hétérogénéité sémiotique** (photographies, BD, textes, images symboliques, schéma, croquis, organigramme) bien plus importante que les anciens manuels (voir la série des [Malet-Isaac](#) en histoire). La **littéracie scolaire** consiste à se saisir de cette pluralité de points de vue. Or, peu de textes de savoir sont maintenant présents dans une double-page. Au contraire, la sémiologie est hétérogène puisque certains documents font référence à la vie quotidienne des élèves, d'autres sont d'un haut niveau scientifique. Mais ils sont mis sur le même plan, comme si leur statut différent était d'emblée lisible. Or les élèves ne voient pas tout sur une double-page : ils ne lisent pas les titres, ni les légendes. Comprendre sur quoi porte la leçon est compliqué pour eux et le plus souvent pas identifié puisque chaque document est vu comme un isolat.

Question autour de l'implicite du langage pour apprendre, et de la manière dont on peut construire le rapport au savoir qui passe par l'écrit.

L'école demande aux élèves d'élaborer un savoir, pas de le restituer. Des documents sont donnés, des dialogues ont lieu dans la classe. En **classe**, dans une **oralité écrite**, on utilise les échanges pour produire de nouveaux savoirs. Le fait d'apprendre à communiquer, de s'exprimer dans un collectif est un nouvel objectif scolaire, et est révélateur d'une autre société plus proche d'une démocratie participative que d'une démocratie représentative. Pourtant donner son opinion n'est pas construire un savoir. Il y a donc une injonction contradictoire très forte sans hiérarchisation des objectifs.

Depuis [1989](#), « ***l'élève est au centre*** » et les élèves aujourd'hui sont d'ailleurs construits ainsi.

Mais peu d'enseignants montrent le décalage aux élèves entre une réponse qui porte sur une opinion et une autre qui vise à construire le savoir. Le langage pour apprendre est transformateur du sujet et les questions soulevées pour apprendre ressortent du savoir et pas de l'opinion. Lorsque les enseignants convoquent la vie quotidienne, cela contextualise les problèmes et provoque une ambiguïté dans la classe : est-ce à l'enfant/ adolescent ou à l'élève de parler ? La langue à l'école est celle de la vie quotidienne, mais ce français quotidien s'est profondément transformé (notamment sous l'influence des médias) et est devenu langue d'intercompréhension. Pourtant, il est éloigné du français standard de nombre de personnes.

Avec quelle langue parle-t-on dans le langage pour apprendre ?

L'acculturation à la langue se fait par la communication et s'exprimer en famille est différent de ce que demande l'école. **La langue pour apprendre nécessite des opérations mentales.** Il n'y a pas seulement des différences de registres, il y a aussi la dimension de l'émotion dans un type de langue et celle du travail dans un autre. Les mots servent à catégoriser le monde mais cela nécessite d'être au clair sur les critères dont on a besoin dans un monde construit par le langage. La langue utilisée découpe le monde mais elle n'est pas partagée par tous les élèves, qui opposent alors le « *eux* » et le « *nous* » ([Bonnéry](#)). Quand il s'agit à l'école de « *se faire penser avec* » c'est pour interroger le monde. Or, on peut remarquer deux types de populations. Les personnes habituées par leur environnement à questionner le monde, à en faire un objet d'interrogation ; et celles qui sont dans un rapport pratique au monde, vu comme le lieu de l'expérience et de

l'exercice. **Certains élèves**, plus nombreux dans les milieux populaires, **pensent la langue pour communiquer et n'imaginent pas que l'on peut penser avec la parole.**

Dès la maternelle, les enseignantes exigent une acculturation au monde par l'interrogation mais cela implique d'être entré dans un rapport à la langue très spécifique. Or **beaucoup d'élèves sont dans un rapport de vérité à la langue.** Pour eux, la langue est ce qui dit le vrai. Le sens immédiat est important. Ils n'ont pas de regard sur la forme de la langue. On se rend alors compte que considérer la langue pour ce qu'elle permet de construire et d'élaborer est éloigné de leur conception.

Pour faire entrer les élèves dans un littéracie étendue, il faut **accepter que la langue n'est pas un donné mais un construit** (à l'exception des mathématiques).

Un discours modélisant :

Passer d'un exemple à une phrase de définition n'a rien de simple. Pour faire entrer dans le savoir, cela suppose de distinguer les ressources nécessaires : lexique, syntaxe, genre discursif. Les genres discursifs sont nombreux et il faut les apprendre, car cela éclaire sur la manière de produire pour atteindre l'objectif réflexif. C'est très différent de faire apprendre par cœur et pour une partie de la population seule l'école peut apporter un rapport au langage différent, détaché de l'expérience. Il y a donc bien une acculturation pour ces élèves qui est violente car cela transforme le sujet.

Dans la production des phrases, il s'agit donc pour l'enseignant de mettre l'attention sur le sens et ce qu'on attend avec la langue. Si on se focalise sur l'échange, on peut passer à côté d'un savoir fondamental à acquérir. Pour cela, il faut donc interroger les élèves sur comment ils savent, leurs critères et s'en servir après.

Exemple : les figures de style dans les textes littéraires

Un texte littéraire ne dit pas la vérité du monde. Il expose des vérités et un auteur travaille la langue par ce biais. **Les textes littéraires ne sont pas seulement étudiés pour le patrimoine culturel mais aussi pour le rapport à la langue, et au littéraire.** Il faut donc dans la classe faire ressortir le sens de l'activité pour ne pas rester dans la technique. Et rappeler que l'oral de la classe est fondé dans l'écrit. Déplacer le rapport à la langue des élèves par l'étude des textes permettrait de les faire entrer dans la littéracie.

Cependant, cet exemple ne se limite pas au français puisque **chaque enseignant peut montrer en quoi chaque discours utilise la langue de différente manière.** Il ne faut donc pas effacer le travail de la langue dans la classe, c'est-à-dire ce qui se fait par la langue et non par l'histoire, ni le rapport à l'auteur d'un texte.

Les enseignants ont tendance à dire des élèves qu'ils manquent de vocabulaire alors qu'ils possèdent un vocabulaire propre à leurs usages. Si on ne relie pas le vocabulaire à l'usage que l'on en fait, ça n'a pas de sens pour ces élèves. C'est donc bien aux enseignants à montrer le lien entre ce que l'on veut produire et la langue qu'il faut utiliser pour le produire. Face à l'hétérogène (des manuels, de ce qui est demandé à l'oral en classe : la vie de l'élève, l'oral, la parole de l'enseignant), il faut aussi leur apprendre à faire de l'homogène, c'est-à-dire à **faire le tri entre les ressources parasites et les ressources utiles.** Un des obstacles majeurs dans ce domaine est que la différence est le plus souvent mal vue par les enseignants. Les meilleurs élèves profitent de cette pluralité, mais le plus souvent c'est parce qu'ils ont construit cette compréhension dans leur famille.

Exemple : la non maîtrise grammaticale (syntaxe) empêche de lire et de comprendre. Mais aujourd'hui on survalorise les connecteurs. L'enseignant peut dans ses cours faire porter l'attention sur divers éléments comme le fonctionnement de la langue, les normes, la grammaire dont on a besoin pour lire, écrire, apprendre, comprendre. S'il met tout sur le même plan, cela n'offre pas

d'aide pour les élèves. Les indices de la langue ne sont pas vus et cela construit l'échec. Il s'agit d'attirer l'attention des enseignants et des élèves sur le fait que l'école doit s'intéresser aux petites choses (points, virgules, "s" au pluriel, signes en mathématiques) pour travailler la compréhension. Ce qui est objet de réflexion dans la langue permet l'entrée dans la littérature.

Une attitude théorique :

Les évolutions curriculaires montrent que les enseignants font émerger la pensée des élèves et la lient à celle qu'ils veulent construire avec eux. Il serait peut-être plus bénéfique de travailler un ou deux énoncés qui sont éloignés des attentes précisément pour mener une analyse de la classe et dans la classe. La complexité ensuite est donc de remplacer une représentation fautive par un nouveau rapport au savoir.

Un manuel de science lu par des élèves en ZEP et dans des milieux favorisés :

*** En ZEP :**

Les élèves lisent de manière segmentée et sélectionnent les parties par intérêt personnel. Ils peuvent redire ce qu'ils ont lu mais avec leurs mots. Ils comprennent les écrits comme des injonctions, plus que comme des savoirs (ce qui est renforcé par des expressions comme : « *tu dois...* »). Ils priorisent les images. Ils ramènent les savoirs génériques à une base locale, c'est-à-dire à leur expérience.

*** Dans les milieux favorisés :**

Les élèves font une interprétation globale de leur lecture. Ils entrent dans les savoirs génériques, font une lecture synoptique, priorisent les textes de savoir car ils identifient ces derniers comme le lieu des réponses aux questions, dont ils reprennent les mots pour produire leur propre texte.

Exemple de rédaction en éducation civique en 3^e :

Pauline au collège Charlemagne rédige une page et Raouf en ZEP quelques lignes. Les consignes montrent une adaptation des enseignants à leur public. Dans l'établissement accueillant des élèves de milieux favorisés, on leur demande leur point de vue sur les punitions. En ZEP, la consigne est rédigée (adaptée pour être « *plus motivante* ») ainsi : « *Pour ou contre les heures de colle ? A vos stylos !* ».

Pauline répond en élaborant un point de vue citoyen et responsable puisqu'elle considère que les punitions sont utiles. Elle fait preuve de distanciation et met en avant des savoirs universels, génériques. Elle objective son savoir et fait référence à une temporalité multiple.

Raouf commence son texte en écrivant : « *Je suis contre !* ». Pour lui, écrire c'est dire ce qu'on pense et il lui est difficile de passer de lui à tout le monde. L'imbrication avec le savoir est patente. Mais la consigne l'y enferme aussi.

Ces deux élèves ne « font » donc pas la même chose à l'école.

Cet exemple permet d'aborder la question de la **différenciation** qui a été traduite dans les classes par une individualisation. Alors que la **pédagogie différenciée** souhaitait faire atteindre le même objectif à tous les élèves mais par des moyens différents. Dans les **manuels**, il y a de la **différenciation** (schéma ou photographie) mais cela engendre une **école à deux vitesses**.

Le danger de l'adaptation est de rester dans un rapport pratique à la langue, de laisser l'élève éloigné des savoirs génériques. Construire le générique à partir du pratique est d'autant plus compliqué que le plus souvent ce générique n'apparaît pas dans la consigne. Faire changer le regard des élèves et des enseignants sur ces questions c'est les placer dans une position méta qui permet d'entrer dans le langage et de ne pas rester dans l'opinion.

Mieux connaître les difficultés des élèves par rapport au langage et à la langue suppose d'identifier des difficultés de deux natures : identifier les objets cognitifs d'apprentissage et les

travailler sur le bon registre. En classe, il s'agit donc de clarifier aussi bien le cadre du travail que les critères, de mobiliser l'élève plus que de le motiver, d'axer son enseignement sur l'apprentissage et non sur l'évaluation. **Un des problèmes majeurs réside dans le fait que les enseignants ne sont pas formés pour identifier ce qui fait difficulté pour les élèves et que le rapport à la langue n'est pas travaillé dans leur formation.** L'idée que **le langage construit la pensée** (et non l'inverse) est encore peu perçue par les enseignants. De plus, l'idéologie de la situation auto-apprenante renforce la construction de l'échec en faisant croire que la fréquentation du savoir suffit alors que cette modalité de travail évacue la pensée sur la langue.