

Maîtrise de la langue / maîtrise des usages de la langue

L'emploi des termes « maîtrise de la langue », « maîtrise de la langue française », « maîtrise de la langue et du langage », « pratiques langagières » s'est banalisé sans que, toutefois, ce qu'ils recouvrent soit réellement partagé. C'est souvent une conception réductrice qui prévaut et je voudrais rendre toute son épaisseur à l'expression. Alors, des incompréhensions et des malentendus s'installent, notamment dans le traitement des difficultés des élèves et sur à qui revient la prise en charge de ces difficultés : professeur de français ? professeurs des autres disciplines ? pour le second degré ; dans le cadre de l'horaire spécifique d'étude de langue française, l'ORL ? dans les 13 heures consacrées à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines ? pour le premier degré.

Cependant, je choisis de ne pas clarifier immédiatement ces termes pour y revenir plus loin. Mon propos s'organise autour de deux axes s'appuyant sur ce qui fait problème dans les classes quand on parle de la maîtrise de la langue et du langage :

- I. Comment les élèves, spécialement ceux des milieux populaires, majoritaires dans notre académie, utilisent la langue : celle du quotidien qui n'est pas celle attendue par l'école pour construire des apprentissages, et cela renvoie à au moins deux usages différents de la langue française.
- II. Comment ces mêmes ont appris la langue : dans la communication orale essentiellement, ne rencontrant bien souvent le monde de l'écrit qu'à l'école. Or c'est à l'écrit qu'ils sont généralement évalués. Et quand à l'école on utilise l'oral, c'est un oral proche de l'écrit, un oral scriptural (voir les travaux de Bernard Lahire¹). Là aussi, oral et écrit² renvoient à deux usages différents de la langue.

Ces usages différents de la langue ne sont pas toujours perçus par les enseignants en tant qu'*usages d'une même langue* mais trop souvent comme opposition entre langue correcte/langue fautive, obstacle aux apprentissages. Les problématiques de travail fertiles avec les élèves seraient donc : comment faire entrer tous les élèves dans la langue des apprentissages ? comment tous les amener à entrer dans l'écrit ? avant même d'aborder la correction de la langue scripturale. Faute de ces façons d'envisager la question dans la classe, les hiatus demeurent et sont sources de malentendus dans l'aide apportée aux élèves en difficultés.

I. Langue du quotidien/ langue des apprentissages

Mise en perspective historique

La question posée par la langue des élèves n'est pas récente. Depuis les années 70/80, depuis la création du collège unique, l'ouverture des lycées à un nouveau public, les insuffisances des élèves en matière de langue ont été stigmatisées : langue pauvre, manque de vocabulaire, élocution laborieuse ... On a expliqué cela par l'origine sociale des élèves, on a parlé de handicap socio-culturel et cette langue des élèves a été considérée comme obstacle aux apprentissages.

A partir de cette analyse, se sont mis en place des systèmes de soutien/remédiation pour combler le handicap. On s'est attaché à faire travailler les élèves sur la langue : exercices systématiques de syntaxe, lexicale, orthographe ; travail sur les mots des consignes, les

¹ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.

² Sur la spécificité de l'oral et de l'écrit, on peut se reporter au dossier Oral sur le site du CARMaL, rubrique « Pour éclairer les pratiques », *Le Point sur les recherches concernant l'oral* et *Autour du concept et de la pratique de l'oral ainsi que L'interview de Bernard Lahire* sur le site du CNDP- Education prioritaire / Oral et Zep (1992).

difficultés en ce domaine étant mises en relation avec les faiblesses linguistiques, notamment lexicales ; recours aux exercices structuraux empruntés au FLE/FLS ; appel des enseignants des autres disciplines au professeur de français pour résoudre les difficultés ; enseignement des formes textuelles comme modèles donnés à reproduire, mais restant extérieurs aux élèves ; recours à des écrits sociaux, utiles, ou tirés de l'expérience vécue ; accent mis sur le travail à l'oral puisque les élèves avaient des difficultés à l'écrit.

Ces actions sont restées globalement inefficaces, parfois même discriminantes, renforçant les écarts. Ainsi, les premiers bilans des ZEP pointent que ce sont les élèves en difficultés qui écrivent le moins, que le recours aux récits d'expériences vécues pour les intéresser ne les aide pas à sortir du quotidien et à entrer dans la langue des apprentissages. Aux évaluations nationales à l'entrée en 6^e, de bons élèves de ZEP sont plus performants que de bons élèves non ZEP³, sur certains points linguistiques comme l'accord du participe passé mais, en revanche, ils ont de faibles scores de réussite en lecture compréhension fine ; ils savent prélever des informations explicites dans un texte ou un tableau mais pas construire l'implicite.

On constate que le recours à certaines de ces « solutions » perdurent dans les demandes des enseignants : le travail sur les consignes, dans son aspect formel, resurgit dans certains PPRE, le recours au FLE/FLS à travers des demandes de formation au CASNAV pour des publics ne relevant pas forcément du CASNAV mais jugés « mal francophones »⁴, la pratique d'exercices de langue dans les heures de soutien en français, malgré les recommandations figurant dans l'accompagnement des programmes.

Dans les années 90, des chercheurs, en France⁵ et ailleurs, se sont dit que si toutes ces énergies restaient inefficaces malgré des changements de programmes scolaires, malgré le renouvellement de génération d'enseignants, c'est que le problème était sans doute mal posé. On s'est alors intéressé au langage en cherchant à savoir ce qui se passait quand un individu parle, lit, écrit, quand donc il utilise la langue. On s'est dit qu'il s'agissait moins d'un « manque » des élèves des classes populaires, que d'un problème dans la manière dont ces élèves utilisaient la langue.

Tout le monde parle la même langue mais ne l'utilise pas de la même façon. Ces usages différents de la langue sont particulièrement discriminants.

Langue et langage

C'est ici le moment de poser la distinction entre langue et langage.

- La langue n'existe pas en soi, elle se pratique. Elle est mise en discours, cette notion de discours fonde les programmes actuels de français au collège et au lycée. La langue est une reconstruction : des grammairiens, des linguistiques ont pris des productions langagières comme objet d'étude. A partir de ce corpus, ils ont reconstruit un système syntaxique, lexical, orthographique. Ils ont produit une réflexion sur le langage qui

³ Se reporter aux analyses d'Isabelle Robin, consultable sur le site CARMaL, dossier Les Evaluations nationales. *Les performances aux évaluations nationales en ZEP et hors ZEP - l'évaluation 6^e e septembre 1999.*

« On peut à juste titre se demander pourquoi les élèves forts scolarisés en ZEP parviennent mieux que les élèves forts scolarisés hors ZEP à accorder les participes passés et voir là, peut-être, les effets d'une pratique pédagogique. En effet, si les enseignants de ZEP considèrent que la faiblesse principale de leurs élèves a pour origine un manque de maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, il est normal qu'ils consacrent plus de temps à ce domaine, ce dont profitent les élèves forts. Cette tendance semble d'ailleurs confirmée, mais dans de moindres proportions, par les autres items de l'exercice. »

⁴ Expression utilisée par des enseignants d'un collège Ambition Réussite pour identifier les difficultés de leurs élèves.

⁵ Voir notamment les travaux du groupe ESCOL et l'article d'Elisabeth Bautier, *Maîtriser la langue, oui mais pour quoi (en) faire ? XYZep n° 2.*

s'énonce en catégories (noms, verbes, déterminants, adjectifs) et en règles normées concernant la phrase, le texte, le discours.

- Le langage renvoie à la manière dont nous utilisons la langue pour communiquer, nous exprimer (exprimer des affects, de l'identité ...), pour raconter, décrire, expliquer, argumenter, élaborer de la pensée, dire ses conceptions du monde... Le langage est lié au vouloir dire de chacun. Vouloir dire qui va se clarifier et prendre forme à travers la langue dans le choix des mots, des phrases, l'ordre des informations, la visée du propos ...
- Précision : l'acquisition de la langue est postérieure au langage. Le bébé possède le langage, un système symbolique qui lui permet d'interagir avec le monde, avec son entourage (cris, pleurs, gazouillis...). Il peut potentiellement apprendre toutes les langues. Petit à petit, ce système symbolique va se manifester dans une langue particulière.

On voit bien alors ce qui est de l'ordre de la langue, du linguistique (la syntaxe, le lexique, l'orthographe) et ce qui relève du langage, du langagier, la manière dont on utilise la langue. On parle aussi de pratiques langagières.

A l'école, chaque discipline utilise la langue pour des activités langagières différentes et spécifiques. Pour en prendre conscience, pour pouvoir l'explicitier aux élèves, chaque discipline se doit de mener une réflexion sur l'épistémologie de sa discipline et identifier les principes organisateurs selon lesquels elle mobilise les catégories de la langue.

Un rapide exemple avec le déterminant « le » : en français, habituellement, quand l'élève utilise le déterminant « le » dans le chat, cela désigne, un chat particulier, connu, dont on a déjà parlé ou déterminé. En cours de sciences le chat renvoie au chat en général, il s'agit du générique. Lors d'un travail conjoint en français et en histoire, en 5^e, à partir de la lecture de romans historiques du Moyen-âge, les élèves devaient écrire un texte documentaire sur différents aspects de la vie au Moyen-âge, identifier donc l'information dans la fiction et rédiger un texte explicatif, en généralisant et en passant du spécifique au générique. Les enseignantes ont pris conscience des difficultés des élèves à différencier « le paysan », une des désignations d'un personnage de fiction connu du lecteur et « le paysan », représentant de tous les paysans. Dans le quotidien de la classe en histoire, en dehors de ce contexte précis, cet usage du déterminant restait largement implicite et génèrait sans doute des malentendus. Quand on connaît l'actuelle vogue chez les éditeurs des documentaires narrativisés on peut faire l'hypothèse que pour des lecteurs en apprentissage cela est source de confusions.

Dans les textes de sciences et vie de la terre, pour désigner le tigre, on trouvera : félin, mammifère, animal, ce qui renvoie à la manière dont la discipline organise et hiérarchise le monde des vivants.

Ces usages disciplinaires de la langue sont tellement intégrés par les enseignants qu'ils restent très souvent implicites et on laisse l'élève seul pour les identifier, ou pas. L'intérêt majeur des travaux interdisciplinaires est de permettre aux enseignants, par la confrontation, de prendre conscience des implicites de leur discipline et de les amener à réfléchir à l'épistémologie de cette discipline.

Usages de la langue chez les élèves

Revenons à la façon dont les élèves utilisent la langue. Avant d'arriver à l'école, ils ont déjà construit des usages de la langue, c'est-à-dire des pratiques langagières, à travers leur histoire personnelle, leur socialisation familiale, leurs rencontres (relations, copains ...). En fonction de ces paramètres, de leurs habitudes de langage, ils ont des représentations de ce qu'il est

possible ou non de faire avec le langage⁶. L'enfant qui dans sa socialisation familiale a acquis des pratiques langagières diversifiées : raconter sa lecture, commenter ce qu'il a vu à la télévision, expliquer ce qu'il a vu ou fait, dire ce qu'il ressent, exposer son point de vue, discuter, argumenter, négocier avec son entourage, l'enfant à qui l'on parle, qui est un interlocuteur, avec qui on échange, sera plus en phase avec les demandes de l'école. Si au contraire, dans la socialisation familiale, on parle à plutôt qu'avec l'enfant, si on lui donne des indications précises, courtes, avec des phrases injonctives (fais ceci, ne fais pas ça, tais-toi, prend tes affaires...), axées sur le faire, celui-là aura plus de difficultés à commenter sa lecture, faire part de ses sentiments, expliquer sa démarche, développer son raisonnement, justifier sa réponse, à parler avec des adultes divers. Il sera en difficulté avec certaines consignes de l'école axées sur le commentaire, la réflexivité par rapport au faire. C'est à partir de leurs habitudes de langage que les élèves interprètent les situations d'apprentissage. Dans la vie quotidienne, tout un chacun retrouve ces mêmes différences. A la sortie du cinéma, certains vont dire : « c'était bien/ pas bien », « j'aime bien cette actrice », vont se remémorer des moments du film : « et puis quand il faisait ça, quand on voyait telle chose ... » ; d'autres vont revenir sur une séquence, analyser l'effet de l'image, parler de la lumière ... De la même manière, certains vont se demander d'une manière récurrente si on s'aime, si on s'aime plus, autant, mieux ... ; d'autres ne verbalisent jamais ce questionnement, n'en font pas objet de discours.

Maîtriser la langue, c'est être capable d'en maîtriser des usages diversifiés, le rapport au code linguistique s'articule à ces usages.

Ce qui caractérise les pratiques langagières des élèves de milieux populaires

Si on veut comprendre les obstacles qui surgissent dans l'apprentissage et agir, il est important de connaître ce qui caractérise les pratiques langagières des élèves des milieux populaires ou, pour le dire autrement, les différences entre leur langue du quotidien et celle des apprentissages.⁷

1. Le langage est censé dire le monde dans sa transparence, dire les choses comme elles sont, c'est-à-dire comme l'élève les vit, les perçoit.

Le langage n'est pas perçu comme une construction du monde. On peut évoquer à ce propos le tableau de Magritte représentant une pipe et mentionnant « ceci n'est pas une pipe » ou les divers planisphères qui ne sont pas le globe terrestre mais une représentation du globe selon un point de vue. Or, les disciplines scolaires, le discours des disciplines, sont des représentations du monde. La description de paysage en géographie n'est pas la même qu'en sciences, elle ne retient pas les mêmes éléments du réel, elle ne l'organise pas de la même façon. Et pourtant, en 6^e les deux activités portent le même nom. Le compte-rendu d'une même sortie sera différent pour le professeur de français et pour le professeur de sciences. De même si on fait le portrait du chat en sciences et en français.

Dans cette conception du langage transparent, un mot renvoie à une seule chose. L'idée de la polysémie n'est pas envisagée. De même cela détruit les diverses possibilités offertes par la langue sur le choix d'un mot, la recherche de précision d'un terme comme rond et cercle qui renvoient à des domaines de connaissances différents (les arts plastiques et les maths), fait obstacle aux jeux sur les mots, rend difficile la perception de l'ironie par antiphrase. Cette conception nie aussi l'implicite puisqu'il n'y a rien derrière les mots.

Le traitement de l'implicite est la première source de difficulté en lecture, c'est le fondement même de la lecture littéraire pour laquelle le « travail du lecteur » est de combler « les

⁶ Voir Elisabeth Bautier, Pratiques langagières et scolarisation, note de synthèse dans *Revue française de pédagogie* n° 137, 2001

⁷ Je me réfère à Elisabeth Bautier, *Maîtriser la langue, oui mais pour quoi (en) faire ? XYZep* n°2.

blancs » du texte. Dans les mots des consignes résident les implicites disciplinaires. Ainsi le même terme « décrire » prend des acceptions différentes selon les disciplines ; décrire en français, en arts plastiques, en géographie, en sciences, en mathématiques, renvoie à des usages différents de la langue⁸. Imaginer peut créer des malentendus : si le professeur de physique demande d'imaginer une explication pour tel ou tel phénomène, le « imagine » vise à enclencher un processus d'hypothèse, d'anticipation du réel dans un univers réel. Ce ne sera pas la même chose si le professeur de français demande d'imaginer, ce qui invite alors à créer un monde fictif. Cela ne renvoie pas aux mêmes univers de savoirs, le réel/le fictif⁹. Mais quand le professeur de français demande d'imaginer la suite d'un texte, le « imagine » prend une acception encore différente puisqu'il faut respecter la cohérence avec le texte à poursuivre. Pour justifier sa réponse en math et en français, on n'attend pas la même chose : justifier sa réponse à propos d'une question portant sur un texte nécessite un relevé de plusieurs indices, en math, au nom de la raison nécessaire et suffisante et de l'économie des mathématiques, un seul élément suffit.

La conception du langage transparent empêche de réfléchir au statut du document, document qui est un discours, qui dit un point de vue et non le vrai. Elle entrave aussi le travail sur le langage et la langue à l'écrit et dans les opérations de réécriture où il s'agit de revenir sur son premier jet.

2. Le langage a pour fonction de dire les affects, les expériences partagées dans la connivence (essentiellement à l'oral).

Cette représentation ne permet pas d'envisager de présenter un objet inconnu à un interlocuteur absent qui doit, de son côté, reconstruire la situation, ce qui est le propre de la communication à l'écrit, celle attendue à l'école, et souvent exigée par certains enseignants même à l'oral, quand le contexte est partagé.

Cette fonction du langage s'oppose aussi à la généralisation, la décontextualisation nécessaire à l'école pour construire du savoir. Lors de la visite d'un château fort, le professeur d'histoire ne s'intéresse pas à un château particulier mais au concept de château de fort.

3. Le langage sert à « parler à » et non à « parler sur ».

Or à l'école, on demande d'analyser, de commenter, d'interpréter, d'expliquer ses démarches, son raisonnement. Pour bon nombre d'élèves, c'est mettre des mots sur des mots, c'est inutile, c'est « intello ».

Comment agir ?

Toutes ces conceptions concernant les usages du langage, en opposition souvent avec les attentes implicites de l'école, sont sources de malentendus et d'échec. Leur connaissance conduit à penser que :

- Pour mener un travail plus efficace, il est important d'agir d'abord au niveau des pratiques incorporées, des conceptions que les élèves ont du langage, de leurs habitudes, plus que sur les traces linguistiques qui sont la trace visible, la surface de l'activité langagière. Ce n'est pas dire que le travail sur les normes linguistiques est à négliger. Il n'est pas premier chronologiquement. Quand le langage ne sera plus transparent aux yeux des élèves, la langue commencera à exister. Alors, un travail spécifique sera fructueux.
- Quand l'école intervient trop tôt sur les normes, elle doit être attentive à ce qui est en jeu. Dans la mesure où les pratiques langagières font partie intégrante de l'individu,

⁸ « Décrire dans toutes les disciplines », *Cahier pédagogique* n°373, 1999

⁹ Exemple emprunté à Baudry, Bessonnat, Laparra, Tourigny, *La Maîtrise de la langue au collège*, Ministère de l'Éducation nationale, 1997

elles renvoient à son identité. Accepter d'entrer dans les normes de l'école, c'est se mettre en position de juger le langage de ses parents, de ses copains, de son milieu. Annie Ernaux relate une expérience de ce genre dans son roman autobiographique *La Place*, espace symbolique qui sépare l'école de la maison de ses parents. « J'avais vu aussitôt que ça ne ressemblait pas à chez moi, que la maîtresse ne parlait pas comme mes parents. (...) Puisque la maîtresse me reprenait, plus tard, j'ai voulu reprendre mon père. Il est entré dans une violente colère. Tout ce qui touche au langage est, dans mon souvenir, motif de rancœur et de chicanes douloureuses, bien plus que l'argent. » On trouve des témoignages de cette même expérience dans *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*¹⁰, enquête/analyse de Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier.

Pour conclure ce premier point

Rappelons que :

- Les usages de la langue sont à distinguer des formes linguistiques, même si bien sûr, il existe un lien étroit entre les deux.
- Pour réduire les différenciations socio-langagières, il est plus efficace de poser le problème en termes d'usages de la langue que de syntaxe, lexique, orthographe, c'est-à-dire les traces visibles. Amener les élèves à « vivre » en classe des expériences langagières diverses élargiront leurs pratiques. Leur en faire prendre conscience par un retour sur les activités et par la verbalisation modifiera leurs représentations. Les conceptions sur le langage vont de pair avec des modes de penser, des rapports aux autres, des manières de s'appropriier le monde.
- Les objectifs de maîtrise de la langue ont toujours des enjeux à la fois cognitifs, sociaux et subjectifs.

II. L'entrée dans le monde de l'écrit

Le deuxième point concerne plus spécifiquement l'écrit et l'entrée dans le monde de l'écrit. Nombre d'enseignants déplorent à la fois la mauvaise maîtrise de l'écrit et les résistances des élèves à écrire.

Quelques éléments pour éclairer cet état des lieux :

- Les élèves des milieux populaires ont appris à utiliser la langue dans la communication orale, dans la connivence d'interlocuteurs présents et le contexte sécurisé de la famille et des pairs. L'univers de l'école est construit en référence à la culture écrite.
- Très souvent, le cours se déroule à l'oral, la trace écrite intervient généralement à la fin, soit donnée par le professeur, soit construite collectivement, mais chacun sait que ce sont toujours les mêmes élèves qui y participent. Ajoutons que les formulations utilisées dans cette trace écrite ne sont pas toujours celles qui « parlent » aux élèves. En effet, l'enseignant passe souvent rapidement des façons de dire tâtonnantes et approximatives des élèves, aux formulations « scientifiques » de sa discipline. Puis, l'évaluation se déroule à l'écrit sans que le passage de l'oral à l'écrit soit accompagné, comme s'il y avait un continuum entre les deux. Or, oral et écrit correspondent à deux manières différentes d'utiliser la langue. Il existe, à côté de la grammaire de l'écrit, celle enseignée, une grammaire de l'oral avec ses caractéristiques propres, notamment

¹⁰ E Bautier, J-Y Rochex, *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* Armand Colin, 1998

dans la segmentation de l'énoncé. La phrase de l'oral et la phrase de l'écrit ne coïncident pas.¹¹ La syntaxe également diffère : le discours oral progresse dans le temps, par ajouts successifs, c'est un flux continu ; à l'écrit, on peut revenir en arrière, reprendre son énoncé, le modifier, le retravailler.

- Fréquemment, l'écrit produit par les élèves est de l'oral mis par écrit. Nombre d'élèves ne sont en fait pas réellement entrés dans le monde de l'écrit. Si la réponse pédagogique est une série d'exercice de ponctuation, cela ne modifie pas le rapport de l'élève à l'écrit.

Quelle expérience les élèves ont-ils généralement de l'écrit à l'école ?

1. Ils utilisent l'écrit essentiellement pour :

- garder la trace écrite du cours,
- être évalués,
- s'exprimer, communiquer. Notamment en français, des enseignants développent des ateliers d'écriture ou des projets d'écriture qui débouchent sur des produits finis, avec des destinataires, l'exigence de normes trouvant une justification.

Ainsi se construisent des représentations de l'écriture et de ses fonctions. Diverses enquêtes sur l'écriture à l'école¹² révèlent qu'aux yeux des élèves l'écriture est un don, qu'on a ou pas, cela ne se travaille donc pas ; elle est axée sur le produit fini sur lequel on ne revient pas ; les normes, spécifiquement l'orthographe, pèsent de tout leur poids.

2. Apparaît peu ou pas la fonction fondamentale de l'écriture, l'écrit pour élaborer de la pensée, pour travailler, écrit qui permet véritablement d'entrer dans les apprentissages¹³. Ces écrits-là sont surtout des écrits pour soi, qui n'existent pas pour répondre à une demande de l'enseignant, qui ne sont pas destinés à être corrigés/évalués par lui. Il en est le lecteur, pour mieux comprendre les représentations premières des élèves et ce qui se construit dans leur tête, bref, c'est pour lui les traces de l'activité cognitive de l'élève.

Que signifie exactement « entrer dans le monde de l'écrit ? »

Le meilleur éclairage sur les enjeux de l'écrit nous est fourni par les travaux de Jack Goody, ethnologue, auteur de *La Raison graphique*¹⁴. Dans cet ouvrage, il s'est interrogé sur le rôle de l'écriture dans la pensée, le raisonnement. Ses travaux portent sur des sociétés sans écriture (Afrique, Océanie ...) et d'avant l'écriture (avant les Sumériens). Il a établi qu'il y a une manière de penser, de raisonner proprement graphique qui a eu des répercussions sur l'histoire de l'humanité. Il a scruté les rôles de l'écriture dans l'organisation des sociétés et le type de développement culturel, social et cognitif qui en découle. Il identifie deux fonctions spécifiques de l'écrit : stocker des informations, ce qui a libéré la mémoire et permis des activités intellectuelles plus complexes et plus diversifiées, et assumer le passage du flux continu de l'oral à la mise en espace de l'écrit. Une fois l'énoncé inscrit dans l'espace, il peut être observé, critiqué, jugé, comparé, confronté à d'autres énoncés, les écrits peuvent se cumuler. On peut mettre en œuvre des pratiques d'analyse, on peut le relire, le réorganiser, le manipuler, prélever des éléments,

¹¹ Toute une partie des recherches sur l'oral, autour particulièrement de Claire Blanche-Benneveniste, s'intéressent à cette grammaire spécifique. Voir le dossier Oral sur le site CARMaL, rubrique « Pour éclairer les pratiques », *Le point sur les recherches concernant l'oral*, intervention de Sylvie Plane.

¹² Enquête figurant dans la revue *Pratiques* n°113-14, 2002, « Images du scripteur et rapport à l'écriture » et reprise auprès des élèves de l'académie de Créteil en 2002-03

¹³ Voir « Ecrire pour apprendre », *Cahier p pédagogique* n° 388-389, 2000.

¹⁴ Jack Goody, *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, éditions de Minuit, 1979.

les classer, écrire à partir des écrits des autres...L'énoncé devient intemporel, se détache du contexte, de la personne qui l'a produit, il devient plus abstrait. Bref, le savoir se constitue, l'esprit critique se fonde, la pensée scientifique apparaît.

Cet aperçu à l'échelle de l'humanité constitue un arrière plan à toute réflexion sur l'écrit à l'école¹⁵. Elle peut aider les enseignants à percevoir ce qui se joue quand on entre dans le monde de l'écrit. En effet, eux-mêmes y sont tellement immergés, en ont une pratique tellement intégrée qu'ils ont parfois des difficultés à enseigner cet usage de l'écrit pour construire de la pensée, qui ne va pas de soi pour bon nombre d'élèves.

Pensée et langage

Les travaux de Vygotski¹⁶ sur le langage apportent la deuxième idée fondamentale pour réfléchir à l'écrit. La pensée ne préexiste pas au langage. Ecrire n'est pas la mise en mots normée d'un discours déjà là. C'est dans le travail sur le langage que se construit et se clarifie la pensée. Seul l'écrit permet à chaque élève de construire individuellement sa pensée, par le choix qu'il fait des mots, des phrases, de l'ordre de présentation des idées, de l'inscription de son propos dans l'espace de la feuille.

Tous les tâtonnements, « brouillonements », reprises du premier jet, réélaborations, réécritures constituent des moments de travail intellectuel.

Ces traces permettent aussi à l'enseignant de prendre connaissance d'où en sont les élèves dans la compréhension, le renseigne sur les processus en cours.

Les programmes de mathématiques de 2004 citent explicitement ces écrits de travail qu'ils nomment « écrits de recherche », BO Hors série n° 5, septembre 2004 (Annexe). On y retrouve les mêmes fonctions que celles évoquées par J. Goody

Un écrit d'élève de 5^e en SVT, fournit un exemple de la manière dont une enseignante a mis en place un dispositif qui permet à la pensée de l'élève de se construire dans le travail du langage et à elle-même de l'appréhender (Annexe). Tout au long de l'année, la professeure a demandé aux élèves d'écrire leur définition de cinq concepts piliers du programme : problème scientifique, hypothèse, expérience scientifique, résultats d'expérience, conclusion ou interprétation. Au fil des écrits, seul ou en groupe pour confronter ses idées, le concept d'hypothèse, c'est l'exemple choisi, se construit. Dans les formulations, les difficultés linguistiques sont révélatrices d'un travail cognitif ; on peut constater des reculs sur le plan de la langue (formulation 3), témoins d'une pensée qui se cherche, qui ne laissaient pas attendre la rigueur de la dernière formulation, quand le concept est construit. La professeure n'est jamais intervenue sur la langue, elle a été lectrice de ces écrits et son dispositif a donné du temps pour que la pensée advienne.

Conséquences pédagogiques

Précisons qu'on entend par écrit aussi bien un texte, qu'un schéma, un croquis, un tableau, une liste, une carte, une formule ...

La manière dont les élèves utilisent la langue est un « déjà-là » qu'il s'agit de prendre en compte et de faire évoluer vers les attentes de l'école.

Pour faire évoluer le rapport à l'écrit des élèves :

- En banaliser la pratique ;
- « Penser un stylo à la main » pour reprendre l'expression de Dominique Bucheton¹⁷ ;

¹⁵ Voir « La littératie, autour de Jack Goody », *Pratiques* n° 131-132, 2006.

¹⁶ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, 1934, traduction française 1985, La Dispute, 1997.

¹⁷ Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, *Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement « scolaires »*, XYZEP n° 10.

- Développer les écrits de travail (dans certaines classes se développent des cahiers d'expériences en sciences, des cahiers de narration de recherches en mathématiques, des cahiers/carnets de lecture ...) ;
- Faire écrire sans préalable, sans attendre que les élèves maîtrisent d'abord les normes ;
- Multiplier des écrits courts, rapides, variés, non évalués, inachevés tout au long de la séance et de la séquence, commencer même par faire écrire pour lancer la séquence, pour dire ses représentations ou conceptions, ses premières impressions de lecture ou interprétations, ce qu'on sait déjà ou qu'on croit savoir ... ;
- Proposer des situations de réécriture qui permettent à la pensée d'advenir, de prendre forme, de se clarifier, aux écrits de s'épaissir ; la réécriture étant à distinguer de la correction¹⁸, qui sera, elle, la dernière étape dans un produit fini ;
- Donner un statut à ces écrits qui seront objets d'échanges et de travail dans la classe.
- D'entrecroiser plusieurs formes de travail, oral/écrit, individuel/groupe/collectif, si on veut que les élèves se mobilisent ;
- De mettre en place des écrits bilans, moments où l'élève passe « du faire au dire » en écrivant ce qu'il a appris, compris, construit.

Pour conclure

Dans ces démarches, toutes les disciplines contribuent à la maîtrise de la langue et de ses usages, sans pour autant que chaque enseignant se transforme en professeur de français et ni ajoute une activité supplémentaire à son travail disciplinaire. En apprenant à lire et à écrire les textes de sa discipline, chacun contribue à développer des compétences langagières et linguistiques.

Il s'agit d'apprendre des sciences, de la géographie, des mathématiques... en lisant, écrivant et parlant et en même temps, d'apprendre à lire, écrire, parler en faisant des sciences, de la géographie, des mathématiques...¹⁹

Annie Portelette,
CRDP de Créteil, responsable du site CARMaL,
formatrice à l'IUFM de Créteil.

¹⁸ Lire sur cette question : D.Bucheton et J-C Chabanne, *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave-CRDP de Versailles, 2002.

¹⁹ Voir les dossiers du site CARMaL, « Ecrire, penser, parler en mathématiques ; Ecrire, penser, parler en histoire-géographie, éducation civique ; Ecrire, penser, parler en sciences ; Articuler lire/écrire/parler dans des séquences de français » et le chapitre Maîtrise de la langue française et du langage dans le plan de formation.

ANNEXES

Extrait de l'introduction générale
Programmes des collèges
Mathématiques

BO
Hors série n°5
9 septembre 2004

L'enseignement des mathématiques en classe de sixième a une triple visée :

- Consolider, enrichir et structurer les **acquis de l'école primaire**.
- Préparer à l'acquisition des méthodes et des modes de pensée caractéristiques des mathématiques (**résolution de problèmes, raisonnement**).
- Développer la capacité à **utiliser les outils mathématiques** dans différents domaines (vie courante, autres disciplines).

Extrait de l'introduction du nouveau programme de la classe de sixième. B.O hors série n°5 du 9 septembre 2004

Les mathématiques comme discipline d'expression

Les mathématiques participent à l'enrichissement de l'emploi de la langue par les élèves, en particulier par la pratique de l'**argumentation**. Avec d'autres disciplines, les mathématiques ont également en charge l'apprentissage de **différentes formes d'expression** autres que la langue usuelle (nombres, symboles, figures, tableaux, schémas, graphiques). Elles participent à la construction de nouveaux langages. L'usage largement répandu des moyens actuels de traitement de l'information et de communication exige une bonne maîtrise de ces formes variées d'expression.

Différents types d'écrits

Les élèves sont fréquemment placés en situation de production d'écrits. Il convient à cet égard de développer et de bien distinguer trois types d'écrits dont les fonctions sont différentes :

- **Les écrits de type « recherche »** (brouillon) qui correspondent au travail « privé » de l'élève. Ils ne sont pas destinés à être communiqués, ils peuvent comporter des dessins, des schémas, des figures, des calculs. Ils sont un support pour essayer, se rendre compte d'une erreur, reprendre, rectifier, pour organiser sa recherche. Ils peuvent être également utilisés comme mémoire transitoire en cours de résolution d'un problème. Si l'enseignant est amené à les consulter pour étudier le cheminement de l'élève, il ne doit ni les critiquer, ni les corriger.
- **Les écrits destinés à être communiqués et discutés** : Ils peuvent prendre des formes diverses (affiche, transparent ...) et doivent faire l'objet d'un souci de présentation, de lisibilité, d'explication, tout en sachant que, le plus souvent, ils donneront lieu à un échange entre élèves au cours duquel des explications complémentaires seront apportées.
- **Les écrits de référence**, élaborés en vue de constituer une mémoire du travail de l'élève ou de la classe, et donc destinés à être conservés.

	Pour moi, hypothèse c'est ...
Formulation 1 seule	Une hypothèse c'est quand on pense qu'elle mais qu'on en est pas certain
Formulation 2 en groupe avec Nadia	Une hypothèse c'est quand on pense à quelle que chose et que l'on n'est pas certain ^{l'on}
Formulation 3 seule	Une hypothèse c'est quand on pense à que c'est une qui est chose qui fait ça.
Formulation 4 en groupe avec Jean-Pierre	Une hypothèse c'est ce que l'on a ou connaît des expériences
Formulation 5 seule	C'est ce qu'on suppose après avoir une expérience est que l'on vérifie après
Martine Szterenbarg, PUFM en Biologie, UFM de Gif-sur-Yvette (Livry-Gargan); rapport de recherche IWRP. "Compétences méthodologiques en sciences expérimentales"	