Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires

Approches transversales au collège en France

Daniel Bessonnat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2860>

DOI : 10.4000/ries.2860

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 41-48

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Daniel Bessonnat, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 19 | septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 23 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2860> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2860>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mars 2021.

© Tous droits réservés

Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires

Approches transversales au collège en France

Daniel Bessonnat

- 1 Depuis une dizaine d'années, la question de la maîtrise de la langue dans les apprentissages a pris une importance grandissante, tant dans les discours institutionnels que dans la recherche didactique. C'est en 1988 qu'une lettre de mission du ministère de l'Éducation incite à une réflexion sur l'ensemble des contenus de l'école à l'université. Dans ce cadre, le rapport Dacunha Castelle¹, s'interrogeant sur la source des difficultés des élèves en mathématiques, en arrive à la conclusion que si, au niveau du lycée, les difficultés sont intrinsèquement d'ordre disciplinaire, à l'école et au collège, elles sont largement imputables à des problèmes d'expression et de compréhension de la langue.
- 2 En 1991, le Comité national des programmes (CNP) formule ses propositions pour l'évolution des collèges et définit la maîtrise de la langue comme une priorité : « l'objectif premier du collège est de permettre à tous les élèves de maîtriser la langue française comme outil de communication écrite ou orale ». Des réseaux « Maîtrise de la langue » sont mis en place dans tous les rectorats pour promouvoir la culture de l'écrit. En 1992, paraît une première brochure ministérielle intitulée *La maîtrise de la langue à l'école*², conçue sous forme de diptyque, un volet faisant le point sur les avancées théoriques en matière d'oral et, surtout, de lecture/écriture, un volet avançant des propositions d'activités dans les classes aux différents niveaux du cursus découpé en cycles. En 1997, paraît la seconde brochure *La maîtrise de la langue au collège*³, rédigée elle aussi sous forme d'un diptyque, mais selon une économie différente, puisqu'il s'agit cette fois de favoriser le travail d'équipe des enseignants de collège, toutes disciplines confondues, autour de la langue, conçue à la fois comme vecteur et objet des apprentissages disciplinaires. Une première partie essaie de fonder, exemples à l'appui, la nécessité de prendre en compte cette dimension langagière fondamentale dans les apprentissages ; une seconde, sous forme d'un inventaire des savoir-faire transversaux qui mobilisent la langue (lire des consignes, se documenter, résumer, prendre des

notes, schématiser...), suggère des pistes de travail dans les différents axes répertoriés, avec le souci constant de spécifier ce qui ressortit en la matière à la discipline français et ce qui doit être pris en charge par l'ensemble des disciplines. Dans le même temps, sont mis en place les nouveaux programmes de collège (1995 pour la 6^e désormais *cycle d'adaptation*, 1997 pour la 5^e et la 4^e désormais *cycle central*), nouveaux programmes qui consacrent de larges développements à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines et font explicitement de la « maîtrise des discours » leur objectif fédérateur.

Une nouvelle problématique

- 3 Cette prise de conscience du rôle de la langue au cœur des apprentissages n'est évidemment pas née par hasard ; depuis des années, la recherche s'est attaquée à cette question. Dans le champ didactique, sont apparues des préoccupations convergentes, propres à accélérer les décisions de l'institution. D'un côté, la discipline « français » est allée à la rencontre des autres disciplines en se posant la question du « français, bien commun » mis en œuvre dans toutes les matières, au travers de conduites langagières telles que l'explication ou l'argumentation (citons à cet égard le rôle de revues comme *Pratiques*, *Recherches*, *le Français aujourd'hui*) ; de l'autre, les disciplines scientifiques en particulier se sont retrouvées confrontées au problème de la langue dans les difficultés d'apprentissages et ont cherché à le traiter en tant que tel, sans l'esquiver. Nous songeons, par exemple, aux travaux de l'IREM⁴ sur la construction des démonstrations ou l'appropriation du vocabulaire mathématique, aux recherches en didactique des sciences expérimentales à l'INRP⁵ notamment autour de la revue *Aster* qui s'interroge sur le rôle de l'écriture dans la conceptualisation. L'idée commune à toutes ces recherches étant qu'on ne peut pas faire comme si les discours (oraux ou écrits) des disciplines étaient transparents, pouvaient faire l'objet d'une simple traversée pour accéder à la consommation de contenus de savoirs prétendument préformés.
- 4 Dès lors qu'on admet en effet que tout savoir s'énonce, il faut reconnaître que la langue n'est pas un excipient neutre, elle résiste, c'est elle qui structure les connaissances : il convient du coup de la prendre en compte aussi bien en réception qu'en production, à l'oral qu'à écrit. Pour reprendre une formule de Jean Ricardou, le principe directeur de l'acquisition du savoir n'est pas le classique « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » mais plutôt « ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir ». Pendant longtemps a prévalu une configuration (encore largement présente dans les représentations des enseignants et des usagers de l'école) selon laquelle le français, en tant que discipline, était le lieu exclusif des apprentissages langagiers qui, par transfert, diffusaient automatiquement dans les autres disciplines ; il convient de lui opposer une nouvelle configuration où toutes les disciplines contribuent aux apprentissages langagiers, le français à l'égal des autres, ce qui n'enlève rien à sa spécificité : le français reste le lieu de confrontation des expériences langagières faites dans les différents champs disciplinaires, il est ce lieu indispensable de formalisation des savoirs sur la langue et demeure la discipline qui explore le domaine littéraire.
- 5 On parle de didactique, on pourrait aussi faire état des récents travaux de sociologie du langage qui confirment, s'il en était besoin, que la maîtrise de la langue joue un rôle décisif dans la réussite scolaire. On pourrait faire référence, à cet égard, aux études d'E. Bautier⁶ qui met en évidence deux profils contrastés d'élèves, s'opposant tant dans le rapport à la langue que dans le rapport au savoir. D'un côté, on a des élèves qui vont se

situer dans une logique de tâche par rapport au travail scolaire : ils imitent, ils picorent, ils se conforment à des rituels, ils font de l'activisme sans être absolument actifs, au sens où ils restent largement extérieurs au savoir qui, pour eux, n'a pas de signification propre. Dans leur esprit, on sait ou on ne sait pas et si on ne sait pas, l'enseignant est là pour combler la lacune. D'un autre côté, on a des élèves qui se situent dans une logique de connaissance, qui considèrent qu'ils ont à s'approprier un corps de savoirs et sont constamment capables de se projeter dans un futur, d'anticiper. Pour eux, le savoir a un sens. Bien évidemment, les seconds ont plus de chance de réussir que les premiers. Or, cette opposition du point de vue cognitif en recoupe une autre du point de vue langagier. Ceux qui s'installent dans une logique de tâche sont les mêmes qui ont un usage purement référentiel du langage, simple système d'étiquetage du réel, à leurs yeux. Conformément à l'idéologie spontanée de la représentation/expression, le langage dans leur perspective se pense comme transparent et ne servirait qu'à se dire dans l'immédiateté de la tâche, à accompagner l'action ou encore à exprimer des affects. À l'inverse, ceux qui se situent dans une logique de connaissance, sont capables d'un usage modalisé du langage : ils sont capables de nuancer leur propos, de mettre à distance leurs propres affirmations, de négocier le passage du particulier au général, d'opérer des glissements de sens. Dans ce cas, le langage devient un véritable outil d'élaboration de la pensée et non plus un simple véhicule d'idées supposées déjà là.

- 6 On pourrait encore invoquer nombre de travaux qui illustrent cette corrélation entre maîtrise de la langue et réussite scolaire. Contentons-nous de rappeler le cas-limite de l'illettrisme. Dans une interview à une revue pédagogique⁷, Alain Bentolila mettait en évidence la relation cruelle qui existe entre handicap linguistique global et difficulté de conceptualisation : « Dans les discours oraux des jeunes illettrés, écrivait-il, nous avons dénombré moins de 0,5 % de mots abstraits ».
- 7 Tout cela pour conclure qu'il existe bien une interaction dialectique entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs. On doit apprendre à parler et écrire pour apprendre, mais aussi on apprend à parler et écrire en apprenant. Et toutes les disciplines sont partie prenante dans cette affaire : loin d'être un préalable déconnecté aux apprentissages disciplinaires, la langue en est tout à la fois le vecteur et l'objet.

La prise en compte de la langue dans les apprentissages

- 8 Dans le quotidien de sa classe, tout enseignant, de quelque discipline qu'il soit, s'affronte au problème de la maîtrise de la langue dans les apprentissages. Comment le traite-t-il ? Des pistes de travail ont été privilégiées depuis toujours, qu'il ne s'agit certes pas de disqualifier, mais de réévaluer pour engager une prise en compte plus fondamentale.

Les pistes classiques

La « langue simple »

- 9 Beaucoup d'enseignants se prennent souvent à rêver d'une langue simple débarrassée de deux types de difficultés, la complexité syntaxique et l'hermétisme lexical. Si le souci de lisibilité est légitime et s'il y a tout lieu d'admettre, comme l'ont démontré un certain nombre d'études, que les manuels notamment mis entre les mains des jeunes collégiens gagneraient souvent à être rédigés dans une langue plus accessible, il serait vain de croire qu'on puisse parvenir à une langue absolument transparente. La langue est fondamentalement opaque : il s'agit de clarifier ses implicites et, pour ce faire, mieux vaut d'ailleurs expander les textes donnés à lire aux élèves que de les réduire, puisque, ce faisant, on ne fait qu'élargir la part d'implicite.

Le vocabulaire disciplinaire

- 10 Chaque discipline secrète son propre lexique spécialisé et il revient à l'enseignant de la discipline de gloser les mots techniques de sa spécialité. Des études ont bien montré la somme considérable de mots nouveaux qu'un jeune collégien devait ingurgiter dès la 6^e. Cette difficulté admise, il ne faudrait pas perdre de vue que, le plus souvent, ce n'est pas le lexique spécifique qui fait problème mais bien davantage le lexique transversal en intersection avec le lexique courant. En effet, quand surgit un terme radicalement nouveau, interne à la discipline (« suzerain », « hégémonie » pour le professeur d'histoire ; « eutrophisation » ou « méiose » pour le professeur de sciences naturelles), l'enseignant ne peut moins faire que de l'expliquer, car il sait que l'élève ne sait pas. En revanche, il est amené constamment à utiliser des termes (individu, fonction, propriété, agent, milieu, état...) dont le sens varie d'une discipline à l'autre, qui appartiennent au langage commun et qui vont doublement poser problème, parce que, dans ce cas, l'élève croit savoir et le professeur croit que l'élève sait.

Les connaissances en orthographe et en grammaire

- 11 Pur rappel de principe, puisque, lorsque les enseignants de toutes disciplines ont des échanges avec leur collègue de français sur le problème de la langue, c'est sur les marques de surface qu'ils se polarisent d'abord à l'écrit (erreurs d'orthographe, constructions agrammaticales, oubli de ponctuation). Le problème de l'écriture, c'est qu'il s'agit d'un faisceau de savoir-faire et que la récitation de règles déclaratives n'est pas garante d'une amélioration des compétences. Pour ne parler que de l'orthographe, on sait bien que les difficultés des élèves en la matière sont plus des difficultés de gestion que de connaissance : ils connaissent les « règles » mais ne les mettent pas en œuvre dans le feu de la production, quand ils ont tout à gérer à la fois (la fameuse « surcharge cognitive »).

Les pistes nouvelles

- 12 On peut partir des constats établis par les différentes enquêtes sur le collège pour dessiner des axes de travail de la langue, qui n'invalident pas les solutions traditionnelles mais essaient de les dépasser. Ce qui pèche dans le fonctionnement de classe habituel, c'est au plan des verbalisations, une conduite d'empêchement : tous les

échanges passent le plus souvent par le maître sous forme d'un ping-pong en questions/réponses et la répartition du temps de parole entre l'enseignant et les élèves est fortement déséquilibrée au détriment de ces derniers qui ne trouvent pas l'opportunité de verbaliser, d'élaborer oralement leur savoir ; au plan de la communication, très souvent, l'enseignant se leurre car il ne prend pas toujours la précaution de négocier le sens, soucieux d'avancer et de se rassurer, il conclut toujours l'échange, il valide trop hâtivement la bonne réponse et escamote les propositions d'élèves qui ne conviennent pas, alors que seule leur rectification patiente peut permettre d'asseoir un savoir effectif ; au plan de l'écrit, priorité est donnée aux écrits de copie (résumés dictés) et de contrôle au détriment des écrits intermédiaires (prise de notes, brouillons, gammes) qui, pourtant, parce qu'ils inscrivent l'apprentissage dans une temporalité, assurent son efficacité. Dernier grief souvent avancé : le découpage des programmes en disciplines étanches, à l'heure où toutes les grandes questions ont une dimension transdisciplinaire. Précisément, une meilleure prise en compte de la langue ne pourrait-elle pas transcender le compartimentage scolaire en usage et donner cohérence à l'ensemble des savoirs ? Deux suggestions sont avancées en ce sens.

Articuler maîtrise de la langue et niveaux de compréhension

- 13 Si l'on essaie d'analyser ce qui fait problème dans la transmission des savoirs et de comprendre pourquoi précisément les élèves ne comprennent pas, on se rend compte que presque toujours interviennent des problèmes de langue. Encore, convient-il de spécifier les niveaux de malentendu dans la transmission. On peut en identifier quatre, qui appellent quatre niveaux de vérification :
 - l'élève se trompe dans l'identification de la tâche (« Qu'est-ce qu'il faut faire ? »), il confond deux types de tâches, répond sur le fond alors qu'on l'interroge sur la forme ou encore transfère une démarche d'une discipline à l'autre, abusé qu'il est par la similitude des verbes-consignes (par exemple, décrire en biologie n'est pas décrire en français) : problème de langue ;
 - l'élève ne sait pas se repérer dans la séquence d'apprentissage (« Où on en est ? »), il croit qu'on en est encore à chercher des exemples alors qu'on est passé à une phase de généralisation. D'où l'importance de baliser explicitement le parcours de la séquence à l'intention des élèves en difficulté qui ont toujours énormément de peine à se situer dans un travail : problème de langue encore ;
 - l'élève rencontre un obstacle langagier (« Qu'est-ce que ça veut dire ? »). C'est, par exemple, tous les risques de contresens possibles dans les lectures de consignes, les flottements de la compréhension devant le lexique transversal (*cf. supra*). Pas facile pour un enfant d'admettre que le courant passe quand le circuit électrique est fermé, que le sommet d'un triangle puisse se situer à sa base, etc. : dans ce cas, le langage spécifique heurte le sens commun ;
 - l'élève rencontre un obstacle cognitif (« De quoi est-ce qu'on parle ? »). Des représentations-écran peuvent l'empêcher d'accéder momentanément au savoir visé, le degré d'abstraction requis est hors de portée et seule la médiation des échanges verbaux dans la mise en place du conflit sociocognitif permettra de dépasser à terme la difficulté : affaire de langue toujours.
- 14 Bref, le monde construit dans la tête de l'élève n'a souvent pas grand chose à voir avec celui que l'enseignant a dans la sienne (Culioli n'a-t-il pas écrit que « la compréhension est un cas particulier du malentendu » !) et c'est bien dans l'urgence de la situation

d'apprentissage, autrement dit dans chaque discipline, qu'il convient de traiter tous ces problèmes de langue et non pas en différé. En multipliant les échanges verbaux (échanges à deux, échanges en petits groupes, prises de parole en continu) pour négocier la construction du sens ; en variant les situations d'écrit (écrits pour soi, notes pour planifier son travail, décharger sa mémoire ; écrits mixtes pour se faire comprendre de ses pairs dans les travaux de groupe ; écrits socialisés, plus normés, pour communiquer les résultats de son travail¹⁵ ; en articulant enfin échanges verbaux oraux et pratiques diversifiées de l'écrit, seul moyen d'inscrire la construction du savoir dans une temporalité quand on a à gérer un groupe-classe forcément hétérogène.

Articuler apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs

- 15 Seconde piste inédite à creuser : mettre en évidence les corrélations entre opérations cognitives et faits de langue. En se gardant de croire à une relation de bi-univocité automatique entre marques linguistiques et processus cognitifs. Chacun sait bien qu'une conduite de raisonnement peut chercher à se frayer chemin à travers des formes inadéquates (par exemple, le recours au narratif pour expliquer, parce que plus aisé d'emploi pour le jeune collégien) ou qu'il ne suffit pas de saturer son texte de connecteurs logiques pour en garantir la validité. Pour autant, il peut être utile de pointer, en face des grandes opérations cognitives, des faits de langue problématiques qui appellent attention. C'est ainsi que l'élève, quand il va généraliser/spécifier pourra raconter le problème des valeurs d'un temps comme le présent (tantôt générique, tantôt spécifique), le problème des valeurs des déterminants (eux aussi, tantôt génériques, tantôt spécifiques) ; quand il va contextualiser/décontextualiser, il va se confronter au délicat problème du passage d'une explication polygérée orale qui prend appui sur la situation à une explication monogérée écrite absolument autonome par rapport à la situation, où tous les repères devront être explicités dans le texte (situation classique du compte rendu d'expérience) ; quand il va abstraire, il va devoir recourir à la nominalisation ; quand il va catégoriser, il rencontrera les problèmes de construction de définition ou de lexique pour déterminer des critères de classement. Enfin, d'une manière plus globale, l'appropriation du savoir est réglée sans cesse par un double mouvement d'expansion/condensation qui mobilise lui aussi des compétences langagières très précises (paraphraser, exemplifier, trouver le terme englobant ou englobé adéquat, c'est-à-dire l'hyperonyme ou l'hyponyme). Pour stocker le savoir, il faut le condenser mais pour l'assimiler il faut être capable de le réexpanser et, c'est à l'occasion de cette opération que peuvent être levés les malentendus de compréhension entre les élèves et le professeur. Autant de pistes donc qui associent apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs, auxquelles il faudrait ajouter l'examen des grandes conduites discursives : raconter, décrire, expliquer, argumenter, pour voir comment elles se déclinent dans chacune des disciplines.

Ultime mise en perspective

- 16 Si on fait un retour en arrière vers le début du siècle, on peut lire dans les instructions officielles (I.O.) de 1925 « le respect absolu de la correction dans l'emploi de la langue doit être imposé aux élèves par tous les professeurs, qu'il s'agisse d'exercices écrits ou oraux, littéraires ou scientifiques ». Il est bien déjà question de langue mais comme

d'une norme surajoutée, d'un supplément de perfection. Soixante-dix ans plus tard, dans les nouvelles I.O. de 1995, on lit : « la maîtrise de la langue, si elle est bien au cœur de l'enseignement du français [...] ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline ». De norme intangible qu'elle était, la langue (ou plutôt le langage) est en passe d'être reconnue comme vecteur des apprentissages. L'avancée est évidente. De la langue-écrin à la langue-écran !

NOTES

1. Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques, juin 1989, p. 20-23.
 2. MEN/DE, La maîtrise de la langue à l'école, Paris, CNDP (Savoir livre), 1992.
 3. MEN/DLC, La maîtrise de la langue au collège, Paris, CNDP, (Savoir livre), 1997. Daniel Bessonnat est co-auteur de cet ouvrage, avec Monique Baudry, Marceline Lappara et Francis Tourigny.
 4. Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.
 5. Institut national de la recherche pédagogique.
 6. E. Bautier, Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan, 1995.
 7. Enseignant-Magazine, Août-sept.1987, p. 21 sqq.
 8. Cf. la typologie des fonctions des écrits scientifiques à l'école proposée par J.P. Astolfi et al, Pratiques de formation en didactique des sciences, Éd. De Boeck-Duculot (Pratiques pédagogiques), 1997 ; J. P. Astolfi, B. Peterfalvi, A. Vérin, Compétences méthodologiques en sciences expérimentales, Paris, INRP, 1991.
-

RÉSUMÉS

Le rôle de la langue se situe aujourd'hui au cœur des apprentissages et toutes les disciplines doivent y contribuer. L'articulation maîtrise de la langue/niveaux de compréhension et apprentissages langagiers/apprentissages cognitifs sont des pistes nouvelles de travail, qui doivent être développées, notamment dans les classes hétérogènes.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : enseignement du français, maîtrise de la langue, enseignement secondaire, didactique de la langue maternelle

AUTEUR

DANIEL BESSONNAT

Professeur de français, collège Louis Guilloux, Plémet, France