

Rapport IGEN « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances » : (extraits)

C'est parce que chaque enfant aura conquis un minimum d'aisance dans le maniement du langage comme instrument de communication (moyen de comprendre et de se faire comprendre) et en tant qu'instrument puissant de symbolisation et de représentation du monde (moyen d'évocation d'un objet, d'une situation, d'un projet, etc... par des mots justes et par des propos structurés qui donnent à comprendre des relations), qu'il pourra affronter sans risque l'étape suivante : faire du langage, et de la langue même, un objet d'étude, ce qui s'amorce en maternelle mais devient la grande affaire à l'école élémentaire. Il y aurait d'ailleurs matière à recherche pour étudier les effets en retour de l'apprentissage de l'écrit sur l'oral, et savoir comment les amplifier.

Pauvreté du langage en situation

Un des premiers problèmes tient à ce que les usages langagiers dans les familles limitent le lexique acquis dans les échanges spontanés ainsi que la pratique de certaines fonctions du langage, les plus utiles en milieu scolaire : on raconte peu, on explique peu, le langage sert dans l'action et l'accompagne mais n'est guère utilisé pour l'anticiper ou l'analyser.

Acquisition difficile du langage d'évocation

De manière générale c'est-à-dire tout autant hors des ZEP qu'en ZEP, il est difficile de travailler le langage oral pour permettre l'accès à ce que le programme de 2002 appelle « langage d'évocation » ; souvent, la mise en situation d'évocation est réalisée (rappel d'activités, rappel d'histoires entendues, exploration d'un projet à conduire), mais trop rarement l'enseignant porte attention au langage utilisé par ses élèves et exige la production de formes structurées et précises, oubliant de reformuler lui-même le propos pour fournir un modèle accessible. Le produit visé – un langage qui permette à un tiers ignorant de ce que veut lui transmettre l'enfant de tout comprendre avec les seuls moyens linguistiques – suppose que l'enfant perçoive clairement ce dont l'autre a besoin pour comprendre, qu'il identifie ce qu'il sait, lui, que l'autre ne sait pas ; cette décentration est une attitude longue à acquérir, elle n'est pas spontanée, et cette difficulté s'ajoute à la difficulté proprement linguistique (trouver les mots et les formes pour dire les protagonistes, les repères spatiaux et temporels indispensables, les enchaînements chronologiques ou les liens entre causes et effets, etc...). La construction de cette attitude indispensable suppose des habitudes d'écoute, de mise à distance pour passer, par exemple, de l'expérience vécue au récit de cette expérience, de l'histoire connue à la restitution à quelqu'un qui l'ignore. Ces acquisitions qui sont nécessaires non seulement au langage mais aussi au « vivre ensemble » sont trop souvent négligées au profit du seul versant productif du langage.

Pour travailler en vue de ces acquisitions, avec les enfants les plus fragiles, la formule du petit groupe est encore nettement préférable ; les points d'appui sont tout autant les récits ou les lectures à rappeler que les mises en commun de travaux conduits dans le cadre des activités de la classe. Expliquer aux autres l'effet que l'on a obtenu dans une manipulation en sciences, ou dans une activité physique, et les conditions dans lesquelles il se produit exige une réelle décentration (recréer le contexte avec des mots, dire ce que l'on ne dit pas dans l'action parce que l'on ne parle pas ce que l'on fait). On n'exploite pas assez les situations multiples vécues dans les différents domaines d'activité pour faire progresser les élèves dans des usages variés du langage. On ne parvient pas à rendre vraiment fécondes les activités pourtant intéressantes autour de la littérature de jeunesse parce que l'on néglige les temps d'échange autour des histoires et sur ce que l'on a compris, pensé, ressenti. À l'école maternelle, et à l'école élémentaire quoique de manière moindre sans doute, les enseignants peinent souvent à se mobiliser à la fois sur les apprentissages spécifiques, sur le langage produit et sur la régulation des échanges : or, « les apprentissages sont le moyen privilégié dont dispose l'école pour permettre aux élèves d'éprouver leur capacité à penser, et par conséquent pour favoriser la socialisation où n'intervient pas seulement la relation aux autres mais également la relation à soi-même ». Cette relation entre la « capacité de penser », donc d'analyser des effets, d'argumenter, d'anticiper, et la maîtrise de soi mériterait à tous les niveaux davantage d'attention.

Appui réduit sur la diversité des champs disciplinaires

On ne soulignera jamais assez le profit à tirer pour la maîtrise du langage de ses usages complexes et des lexiques spécifiques des autres disciplines que le français. C'est en ancrant les échanges dans des activités vécues et conduites en classe que l'on donne à tous les élèves des occasions égales d'avoir des choses à dire sur des objets partagés et dont on peut tirer un profit culturel ; il n'est pas sûr que l'expérience extrascolaire puisse apporter autant de bons supports pour parler ensemble, pour découvrir et expliquer le monde, pour débattre et opposer des arguments, pour construire ensemble des textes.

Au collège, pauvreté récurrente du langage en situation

Au collège, l'usage de la langue, au-delà des deux pôles traditionnels qui opposent « français langue maternelle » et « français langue étrangère », pose problème à la quasi totalité des élèves, même aux élèves francophones : lexique très pauvre, quasi absence d'échanges en dehors du groupe des pairs, donc manipulation d'un code unique, difficulté à admettre qu'on n'est pas compris en dehors du cercle restreint, langue scolaire isolée dans le contexte de la journée, de la semaine, la simple imprégnation ne suffisant pas à son acquisition. On a peu à raconter car tout le petit groupe sait de quoi chacun parle, on a peu à expliquer car le consensus implicite du groupe est garant de son existence et de sa cohésion, donc il n'y a pas, ou guère, de confrontation, d'argumentation. Cette pauvreté de langage influe dès l'entrée au collège sur les chances de réaliser un bon parcours scolaire.

La maîtrise du langage d'évocation est tout aussi cruciale au collège : il est utilisé lorsque quelqu'un qui est étranger à ce dont on parle doit comprendre ce dont on parle, il met en oeuvre les compétences particulières de « décentration » (être capable de se représenter tout ce dont l'autre a besoin pour comprendre). Or il est souvent objet de moins d'attention de la part des enseignants. Cette compétence, que les élèves ont du mal à identifier, et dont les enseignants ne voient pas toujours l'importance stratégique dans les apprentissages, peut cependant être travaillée pour elle-même, comme en témoigne cet exemple :

Il s'agit ici de raconter, en cours de français, l'expérience qui a été réalisée dernièrement par les élèves en cours de physique. Les élèves doivent donc s'efforcer d'expliquer à leur professeur de français, armé de sa seule bonne volonté et de ses qualités d'écoute, le questionnement premier qui donnait sens à l'activité, le protocole mis en place, en quoi l'expérience a permis de répondre à la question posée, les résultats obtenus, etc... Finalement, la classe a non seulement réalisé un remarquable travail sur la maîtrise du langage, mais a également entamé une véritable réflexion sur la démarche scientifique.

Ces attitudes essentielles sont souvent partie intégrante de compétences toujours exigées des élèves, mais rarement explicitées : ainsi en est-il de la difficile question de la « rédaction » ou « justification » des solutions proposées par les élèves lors des évaluations, en mathématiques et en sciences par exemple, laquelle rencontre peu d'échos voire de grandes incompréhensions de la part des élèves. Il s'agit en effet d'être capable de donner les arguments simples et pertinents qui font la preuve de la validité de ce que l'on affirme, en faisant « comme si » le professeur ne savait pas vraiment de quoi l'on parle ; c'est-à-dire en étant capable de se mettre à la place du lecteur et de se représenter ce qu'il est nécessaire d'explicitier dans le discours pour le convaincre du bien-fondé et de la justesse de sa pensée (lequel dispose cependant ici du même bagage scientifique que le rédacteur).

Les pratiques pédagogiques favorisent rarement le travail des compétences transversales liées à la maîtrise de la langue et à la démarche scientifique déclinées dans les programmes.

[par exemple] :

- lire un texte simple contenant des données en liaison avec le programme et en extraire des informations pertinentes ;
- utiliser la conjonction « donc » de façon pertinente dans des argumentations ;
- un problème scientifique très simple étant formulé, expliquer en quoi un protocole expérimental proposé par le professeur permet de répondre à la question ;
- une expérience ayant été réalisée sur les indications du professeur, imaginer ou reprendre une argumentation logique permettant de parvenir à une conclusion ;
- utiliser le conditionnel « si, ... alors ».

Deux chercheurs, Danièle Manesse et Elisabeth Bautier (Situations de banlieues- Enseignement, langues, cultures, INRP 2006) soulignent que les élèves des banlieues parviennent difficilement à construire le rapport au langage que l'école présuppose : quand un professeur interroge sur un texte, les réponses sont à chercher dans le texte, dans ce qui a déjà été enseigné en classe, et non dans l'expérience concrète du monde quotidien ; quand on utilise le langage en classe, ce n'est pas pour dire spontanément sa pensée, pour parler à quelqu'un, mais pour tenir un « discours sur » (discours d'analyse, d'observation, de commentaire, ce qu'on appelle d'un mot le « métadiscours »). Cet usage scolaire du langage, qui n'a guère d'équivalent naturel dans les milieux défavorisés, est à la fois essentiel à la réussite du parcours scolaire et largement laissé dans l'ombre au niveau des apprentissages : l'école peine à faire entrer les élèves dans l'usage scolaire de la langue.

Insuffisance marquée du travail écrit

Enfin, les difficultés liées à l'expression, principalement à l'expression écrite, créent un cercle vicieux : parce que les élèves rédigent avec difficulté, on souhaite ne pas ralentir le cours en les faisant écrire ; autrement dit, les élèves qui auraient particulièrement besoin d'exercer cette compétence sont souvent ceux chez lesquels on la sollicite le moins

Densité insuffisante du travail écrit

La quantité du travail écrit, en français et dans les autres disciplines, est souvent faible, inférieure à ce que l'on observe hors ZEP. Il y a à cela plusieurs raisons : les élèves étant supposés mal supporter certaines contraintes, on leur évite d'avoir trop à écrire (les photocopies supplantent les cahiers) et, ce faisant, on entretient un déficit de maîtrise graphique qui conduit à ce qu'ils écrivent mal, se fatiguent vite. Ainsi s'entretient une sorte de cercle vicieux depuis les premières années d'école.

Proposition 3 :

- **Maîtrise de l'écrit** : Reprendre *dans toutes les disciplines* la réflexion et la formation sur la maîtrise de l'écrit, en réception et en production, comme outil premier du parcours scolaire, qui garantit les apprentissages, la mémorisation, et qui est nécessaire dans pratiquement toutes les situations d'évaluation à l'école.

Proposition 4 :

- **Maîtrise des codes scolaires** : Reprendre *dans toutes les disciplines* la réflexion et la formation sur la maîtrise des codes sociaux et scolaires de l'oral, comme un des principaux facteurs d'échec scolaire et de discrimination sociale.