



**Les effets des usages
sociaux du langage sur
les apprentissages
de l'école primaire.**

Viviane BOUYSSE

Inspectrice générale
de l'Education nationale

Montauban, 25 novembre 2009



Les effets des usages sociaux du langage sur les apprentissages de l'école primaire

Plan de l'exposé

1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices
2. Les usages scolaires du langage : des usages sociaux très particuliers
3. L'Ecole face aux inégalités langagières



1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices

Préalable : s'entendre sur les mots « langue » et « langage »

- **Langue :**
Système complexe, conventionnel
Coordination de signes (des mots et une syntaxe propres à chaque langue)
- **Langage :**
Fonction humaine activée dans une (ou deux) langue(s).
Fonction à la fois sociale, psychologique et cognitive.
Trois « registres » : réception, production, interaction.
Deux « régimes » : oral et écrit.



1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices / suite

1.1. Des points communs aux usages quel que soit le milieu

- La conversation ordinaire : ancrage dans l'ici et maintenant, référence au contexte immédiat.
- Une oralité de connivence : entre-soi social créateur d'implicite, d'évidence (s).

NB : l'environnement confronte à des oraux identiques (par la télévision par exemple) et à des écrits nombreux et variés mais l'environnement ne contraint pas les usages (fausse « égalité »).



1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices / suite

1.2. Les usages sociaux du langage dans les « milieux culturellement favorisés »

- Le maniement de formes d'oral différentes :
 - usages familiers mais conversations variées (style, niveaux de langue, etc.) ;
 - usages avec prise de distance : parler/penser (ajuster, chercher ses mots) ; agir sur ... avec - par le langage ; écouter pour apprendre (cf. usages de la radio, de la TV)...
 - variations et variété selon les situations.
- Le recours à l'écrit selon des formes variées :
 - lecture avec objets et buts variés ;
 - écriture à finalités diverses.
- Des interactions autour des écrits avec les enfants.



1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices / suite

1.3. Les usages sociaux du langage dans les « milieux culturellement défavorisés »

- Le maniement de formes d'oral limitées :
 - usages familiers, utilitaires et affectifs voire moraux (langage dit d'action) ;
 - très peu d'usages réflexifs et distanciés voire pas du tout (en production et en réception) ;
 - une faible adaptation des usages et des niveaux de langue aux situations.

Langage fondu dans les situations, qui s'ignore comme tel.

- Le recours à l'écrit plus limité - essentiellement fonctionnel - voire inexistant, surtout de la part des hommes.
- Très peu voire pas d'interactions autour des écrits avec les enfants.



1. Les usages sociaux du langage : des pratiques fortement différenciatrices / suite

1.4. Les différences qui résultent de ces vécus extrascolaires différents

- ... en matière de **socialisation intellectuelle**, à la fois cognitive et langagière : familiarité acquise pour certains et pas du tout pour d'autres avec le rapport au langage propre à l'école, réflexif et distancié ;
- ... en matière d'**acculturation à l'écrit** : familiarité ou non avec des objets culturels ; compréhension ou non des fonctions de l'écrit (productrice d'une motivation pour se les approprier) ;
- ... en matière de **ressources à mobiliser** : pas d'usages donc pas d'acquis pour certains ;
- ... en matière de **connivence entre maison/famille et Ecole** : « *double solitude* » de certains élèves (B. Lahire).



2. Les usages scolaires du langage : des usages sociaux très particuliers

2.1. Un rapport au langage réflexif et distancié

qui repose sur la distinction entre les genres spontanés du quotidien et les genres travaillés de l'écrit (E. Bautier parle de « **secondarisation** »).

Usages du langage à l'Ecole :

- pour **communiquer** : les besoins dans ce domaine dépassent et de loin ceux de la vie ordinaire ;
- pour **(se) représenter le monde** : à l'Ecole, le monde tient dans le langage (enseigner = instruire par des signes, et non par imitation de savoir-faire) ; on échange pour apprendre (des idées, des savoirs sur...)
- + Langage pris comme **objet d'étude** : il doit pouvoir être traité indépendamment de sa valeur d'usage. Ceci suppose une prise de distance avec les aspects référentiels et sémantiques.



2. Les usages scolaires du langage : des usages sociaux très particuliers / suite

2.2. Des usages du langage liés à la culture de l'écrit

Ecole liée à la constitution de savoirs objectivés, codifiés, formalisés : l'accès au savoir requiert la maîtrise de l'écrit (maîtrise explicite et consciente).

Cf. « **littératie étendue** » (*full literacy – cf. PIRLS et PISA*)

La maîtrise de l'écrit attendue ne peut être réduite à celle des outils techniques, ni à celle des usages sociaux :

- **écrire**, ce n'est pas noter de l'oral (NB : « bien parler » à l'école c'est presque « écrire »). Ecrire procède d'une élaboration complexe qui suppose des modalités de pensée spécifiques (intérieurisation, distance, reprise réflexive..) ;
- **lire**, c'est pouvoir mettre en œuvre des modalités de travail et des stratégies adaptées aux supports et aux objectifs ; c'est pouvoir effectuer un travail interprétatif sur/avec le texte.



2. Les usages scolaires du langage : des usages sociaux très particuliers / suite

2.3. La « maîtrise de la langue » à l'école

- Les objets dont on traite, réels ou abstraits, les objectifs que l'on poursuit (de compréhension en particulier) requièrent des **traitements langagiers complexes**.
- Le « **français scolaire** », variété du français, suppose la maîtrise du lexique, des structures syntaxiques, des formes textuelles mais aussi celle des enjeux pragmatiques du langage et de ses aspects non verbaux.
- La « **maîtrise de la langue** » suppose l'**étude de la langue** mais aussi une **pratique de la langue** contrôlée (et non spontanée), évaluée (au sens large).



3. L'Ecole face aux inégalités langagières

3.1. Prendre conscience des « malentendus » pour pouvoir les dépasser

(Cf. E. Bautier, P. Rayou : *Les inégalités d'apprentissage*. 2009, PUF)

Malentendus : conséquences non-intentionnelles des actions liées à trop de sous-entendus, d'implicites culturels jamais clarifiés.

Exemples :

- Passage du spécifique d'une situation au générique du savoir (ex : pile / ampoule).
- Changements non explicités de points de vue sur le langage (ex : grammaire ; lexique), de regards sur les objets (ex : recette de cuisine et proportionnalité ; problème des situations où l'on part du « vécu » des élèves)



3. L'Ecole face aux inégalités langagières /suite

3.2. Des pratiques à éviter absolument

- **celles qui réduisent la complexité, qui effacent les obstacles** (*cadrage trop fort*)
 - Morcellement et surencadrement : activité intellectuelle des élèves à peu près nulle.
 - Facilitation et limitation des tâches valorisant les aspects les plus procéduraux. Ex : lecture fonctionnelle de textes simples (effacement de ce qui justifie l'Ecole, la triple dimension patrimoniale, cognitive et subjective)
- **celles qui privent les élèves de toute « clarté cognitive »** : le déficit d'explicitation (*cadrage trop faible*)

Problèmes quand les objets d'apprentissage, les enjeux cognitifs des tâches, les registres des activités langagières ne sont pas identifiés et compris. Attention à l'ancrage dans l'expérience personnelle.



3. L'Ecole face aux inégalités langagières /suite

3.3. Une base fondamentale : l'accès au « récit », au « langage d'évocation »

- **Conduite de récit** = évocation de faits ou événements absents, de manière assez précise pour se faire comprendre de quelqu'un qui ne connaît rien du sujet dont on parle (« oral scriptural » de B. Lahire = le *parler comme un livre* de la sagesse populaire).
- **Composantes** : bonne représentation de ce qui doit être rapporté ; capacités de décentration (se représenter ce dont l'autre a besoin pour comprendre) ; capacités de mise en mots (vocabulaire précis ; syntaxe adaptée pour établir les liens chronologiques ou causaux, pour organiser la cohérence etc.).
- **Conditions d'acquisition** :
 - un/des interlocuteur(s) bienveillant(s) et exigeants, interlocuteur(s) qui parle(nt) AVEC les enfants ; ces interactions ne sont rendues possibles que dans des dispositifs de travail en petits groupes ;
 - des interlocuteurs qui puissent être des « modèles », quand ils parlent, racontent, reformulent ; en ce sens, le parler AUX enfants est aussi concerné.



3. L'Ecole face aux inégalités langagières /suite

3.4. L'attention permanente à la langue

▪ La question du lexique

- Mettre à la disposition des élèves ce dont ils ont besoin pour travailler, pour penser, et utiliser ce lexique précis en situation. Ne pas évacuer les mots du savoir au profit d'une « langue du quotidien » plus abordable : (ex : « côté » // « arête » ; « *poussent s'accorde avec fleurs* » ; etc.).
- Travailler sur les changements de sens, dans les situations scolaires, des mots ordinaires ; expliciter le phénomène de polysémie (ex : « milieu » ; « sujet » ; « sommet » ; etc.).
- Intéresser les enfants très jeunes aux mots (période de *sensibilité* à exploiter).



3. L'Ecole face aux inégalités langagières /suite

3.4. L'attention permanente à la langue / suite

- **Jeux de langue, jeu avec la langue** (au-delà de la polysémie vue précédemment)

En général, pour nombre d'enfants des milieux défavorisés, manque d'aisance et d'intuition linguistique ; « rigidité » avec laquelle le système fonctionne pour eux

Exemple en classe de cycle 3 (école en RRS) :

M (lisant la légende d'une image) : « elle repasse avec brio »

E 1 : « c'est qui [*brio*] ? »

E2 : « ça va pas »

M à E2 : « explique lui »

E2 : « je sais pas moi c'est quoi [*brio*] mais c'est pas quelqu'un».

Nécessité d'un contact précoce avec une langue riche et d'une prise de distance par rapport aux moyens linguistiques dont on use.



3. L'Ecole face aux inégalités langagières /suite

En résumé et en conclusion : attention

- à la réduction de la complexité (risque de dénaturation du savoir) ;
- à l'appel à l'expérience (problème de distanciation) ;
- à la mise en activité seule (le moteur des apprentissages est dans la prise de conscience, dans l'activité cognitive de reconfiguration – cf. la secondarisation -, pas dans l'activité) ;
- au travail hors de la classe (problème de l'expertise requise pour les « tuteurs »).

Opérations de pensée, modes de raisonnement, usages du langage sont liés. « C'est la pertinence des situations et un dialogue à haut potentiel didactique et cognitif, orienté, guidé, qui, mis en place de façon réitérée, peuvent modifier les habitudes des élèves. »

E. Bautier