

MAITRISE DE LA LANGUE : QUELQUES RÉFLEXIONS

Rouba Hassan
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

INTRODUCTION : LA LANGUE AU CŒUR DE L'ÉDUCATION

L'école maternelle

reçoit des enfants qui sont le produit d'histoires et de contextes très différents : leur maniement du langage oral et leur occasion de rencontres avec l'écrit sont extrêmement variables.

Nous savons aussi qu'à l'entrée au cours préparatoire, le vocabulaire des uns est très pauvre, tandis que d'autres disposent d'une langue riche de mots et de tournures.

Sans une bonne maîtrise du français, comment comprendre les mathématiques, suivre en histoire, préparer une expérience ?

Avant tout l'attention portée à la langue française. La langue nationale nous construit et nous réunit [...]. Un enfant qui ne peut y accéder, ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu. Ce sentiment d'exclusion porte en germe les réactions agressives ou violentes de certains jeunes.

On peut voir dans ces propos extraits de la préface des programmes de 2002, le reflet d'une forte continuité avec les principes de l'école telle que l'ont façonnée les

réformes de 1882, mettant l'enseignement de la langue au cœur de l'éducation et de la formation du citoyen (cf. la référence à la langue nationale)¹. Mais on peut aussi y voir manipulées avec évidence des notions comme « la bonne maîtrise du français »², « langue riche », « vocabulaire pauvre »³, caractérisées par un certain vide du point de vue descriptif, et des associations aussi pernicieuses que celle exprimée dans le dernier extrait. Cette dernière association peut être mise en lien direct avec les conclusions, en 2005, « du premier rapport de la commission « Prévention » du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure de l'assemblée nationale, qui préconise la surveillance des pratiques linguistiques des enfants étrangers au sein des familles étrangères par les travailleurs sociaux, les causes premières de la délinquance en France se révélant comme provenant soudain de la non maîtrise de la langue nationale. » (Canut, 2008, 10).

Ce sont ces évidences que je me propose de discuter dans ces pages. Elles peuvent être schématisées de la manière suivante :

mauvais maniement de l'oral → difficulté à l'écrit → difficultés langagières
(oral/écrit) → difficultés d'apprentissage disciplinaires → échec scolaire →
exclusion → violences...

Je traiterai donc successivement les problèmes auxquels renvoient ces évidences.

1. DE L'ORAL À L'ÉCRIT⁴ ?

« L'enfant ne saura bien écrire que s'il a d'abord appris à bien parler [...] c'est donc à bien parler qu'il faut d'abord former les enfants. » C'est ainsi que s'exprimait Irénée Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, lors de la conférence pédagogique de 1887 (Chervel, 2006, 404). L'hypothèse d'un maniement insuffisant

-
1. Les nombreux spécialistes parmi lesquels le linguiste Michel Bréal qui étaient engagés dans la réforme de 1882 ont insisté sur ce point qui n'a cessé d'être rappelé comme élément majeur de « l'élévation » du citoyen, de sa formation à la démocratie (Stadius, 2005). Rappelons à cet égard que pour les sociolinguistes, le concept de « langue » est plus de nature politique que linguistique (Cuq, 2003, 36).
 2. J'ai personnellement rarement rencontré une définition claire de ce que serait la maîtrise de la langue en dehors de formules très générales telle que « parler correctement » où il ne s'agit en réalité que de remplacer une formule par une autre.
 3. À cet égard, on ne peut mesurer le développement du langage chez l'enfant par le nombre de mots disponibles ou la longueur des phrases (ne nous apprend-on pas de faire des phrases courtes ?) car c'est la manière dont les mots ou les phrases sont utilisés qui comptent et surtout les changements qui interviennent dans la façon de les utiliser. Ainsi, la définition que donne Bentolila (2003, 85), de ce qu'il appelle « langage imité », langage « forgé dans un milieu restreint » qui ne donne pas « les moyens propres à véhiculer le sens au-delà du trivial et de l'invective » et se caractérisant par « un vocabulaire restreint, un usage approximatif des marques grammaticales, une difficulté à organiser chronologiquement et logiquement les parties du discours » ne tient pas compte des deux observations précédentes, et reste muette sur les types de mesures permettant de déterminer l'étendue du vocabulaire, la nature des marques grammaticales en question et des carences en termes de liens logiques et chronologiques entre les phrases, sans parler des contextes interlocutifs et des conditions de communication dans lesquels ces mesures sont effectuées.
 4. Je reprends ici certains passages d'un article publié dans la revue *Repère* en 2008 (Hassan, 2008).

de la langue à l'oral avant l'apprentissage de l'écrit comme origine du « mal scolaire » n'est pas neuve, elle semble fonctionner aujourd'hui comme un acquis : « un langage limité interdit les portes de l'écrit à cause d'une impossibilité d'affronter à l'oral la distance et l'imprévisible » (Bentolila, 2003, 85). En effet, au cours des quinze dernières années, le lien de causalité entre maîtrise de l'oral, avec toute l'ambiguïté de cette formule, et entrée dans l'écrit, s'est renforcé dans les programmes et s'illustre dans l'évolution du rôle de l'école maternelle placée au cœur du dispositif de la maîtrise langagière. Les programmes pour l'école maternelle parlent en effet d'activités « structurées »⁵. Nous pouvons y lire que « dès l'école maternelle les enseignants doivent avoir le souci de favoriser la conquête d'un langage oral de plus en plus précis et structuré »⁶. L'instruction du 8 octobre 1999⁷ précisait alors que « le maniement d'un langage explicite et structuré, prenant ses distances avec les communications de connivence et de proximité, portant en lui-même toutes les données qui rendent possible la compréhension par l'autre, constitue un objectif essentiel de la scolarité maternelle et déterminant pour les apprentissages ultérieurs. »

Mais ces liens de causalités demandent à être investigués d'un point de vue génétique, d'autant plus qu'il ne semble pas y avoir de transfert simple d'une compétence de l'oral à l'écrit. Ainsi, certaines études récentes (dans Barré-De Miniac, Brissaud, Rispaïl *dir.*, 2004), interrogeant les interrelations entre pratiques langagières orales et pratiques langagières écrites, ne semblent pas concluantes et insistent sur le manque de données empiriques dans ce domaine (cf., par exemple, la contribution de S. Gerolimich). D'autre part, l'opposition entre oral et écrit alimentée par les programmes sert à nourrir l'écart entre une langue « populaire pauvre » et une langue « cultivée », justifiant par là même, et l'incapacité de l'école à se démocratiser et le développement d'une vision de plus en plus instrumentaliste de la langue. Notons que cette opposition est dépassée du point de vue de la recherche, y compris par des chercheurs travaillant sur l'oral parce que les structures de base de la langue sont les mêmes et « que les différences de fréquence de certains morphèmes ou structures relèvent plus de la situation et des genres » que du canal oral ou écrit (Guenier, 2005, 17).

Lorsque dans les programmes on parle d'oral, de quel « oral » s'agit-il ? Et qu'est ce que maîtriser l'oral ? Nonnon (2000), apporte cette réponse :

mieux maîtriser l'oral, c'est entrer dans des conduites de communication plus réglées, plus contrôlées, apprendre à écouter les autres, respecter des règles communicatives (tour de parole, quantité de parole), et coopératives (tenir sa place dans une discussion sans agresser ou s'effacer), dépasser l'agressivité ou l'inhibition. C'est en partie entrer dans un habitus culturel qui est très lointain pour certains élèves : par exemple, recourir à l'argumentation raisonnable au

5. Préface de *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Programmes 2005-2006*, Paris : CNDP-XO éditions.

6. *Idem*, p. 8.

7. Ministère de l'Éducation Nationale, « Les langages priorité de l'école maternelle », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors série n° 8, 21 octobre, 1999.

lieu d'imposer son point de vue, contrôler un peu les affects, oser s'affirmer dans la formulation d'un jugement personnel.

On voit bien alors qu'il ne s'agit pas de vocabulaire ou de longueur de phrases mais d'un usage qui est lui-même un indicateur d'une certaine familiarité avec la culture écrite et scolaire. On peut alors aisément comprendre que le langage oral dont il est question dans la préface des programmes de 2002, ne peut être autre chose finalement que le résultat de l'acculturation scolaire et littéraire. Il est paradoxal dans ces conditions de le poser comme prérequis à l'entrée dans l'écrit et dans les apprentissages dans la mesure où il ne peut se développer qu'en lien avec les diverses activités scolaires et cela tout au long du curriculum. Les recherches en didactique de l'oral appuient cette idée.

2 À PROPOS DU LANGAGE ET DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

« Il est admis que la maîtrise du langage et l'expression correcte découlent naturellement de la connaissance des règles et de la reconnaissance des fonctions. Or qu'en est-il exactement ? ». Cette question, c'est Marcel Rouchette qui la posait en 1968 dans ses « Réflexions sur l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire », s'attaquant à « l'enseignement grammatical » (Chartier, 1996, 108). Rouchette critiquait alors les incohérences et difficultés de l'enseignement grammatical.

Passons d'abord par un détour. On peut aisément constater qu'appliqués aux activités de parole humaines les termes de « langue » et « langage » peuvent se couvrir. Par exemple, on peut dire : « Quelle belle langue/quel beau langage », on renvoie alors à la manière de s'exprimer de quelqu'un et aux ressources mobilisées pour ce faire. « Langage » est ici employé dans un sens spécifique qui renvoie au fait de parler et donc à l'oral (cf. dans les extraits cités en introduction la référence au maniement du langage oral). D'ailleurs, si « langage » est souvent associé au fait ou à la capacité de parler, « langue » ne l'est pas nécessairement.

« Langage » est aussi souvent associé à un usage générique qui désigne la capacité de parole, c'est à dire le fait que nous sommes capables de nous exprimer et de communiquer entre nous par des systèmes de signes différenciés : les langues⁸. De là découle un lien entre les deux termes du fait qu'il n'y a pas de langage qui soit indépendant du système par lequel il se met en place. Tout enfant apprend à parler dans une langue (ou deux ou trois) donnée (s). Si on admet avec Bruner (1985) qu'en matière de développement, on va de la communication au langage (l'enfant communique, par le regard, les gestes, les cris, bref son corps, avant d'installer la compétence de parole), alors on pourrait dire, par translation, qu'on va du langage à la langue et qu'il est donc peu fondé de penser qu'en apprenant plus de grammaire ou des listes de mots on améliore le maniement du langage des élèves. On peut se référer à ce sujet aux analyses de Halté (2004)⁹ concernant l'enseignement de la

8. De ce fait, on dira la « langue française » et non le « langage français ».

9. Il rappelle que l'incidence des savoirs (ici grammaticaux ou lexicaux) sur les savoir-faire (parler, écrire, comprendre) est davantage un parti pris didactique qu'une réalité scientifiquement démontrée

grammaire qui rejoignent celles de François (1984) qui insiste sur le fait qu'il n'y a pas de liens entre les savoirs grammaticaux scolaires et les savoir-parler construits dans les situations réelles de communication. Autrement dit, la grammaire seule n'apprend pas aux élèves à mieux parler, même s'ils ont intériorisé l'idée contraire mais plutôt à développer des jugements normatifs (Hassan, 2011) : « c'est pas français », « on dit pas ça »... Le langage ne peut se développer qu'associé à des pratiques dans lesquelles le sujet est engagé parce qu'il est dans une large part fonction de la communication, des actes sociaux ou de la vie psychique (Bühler, 1934/1999/2009). L'enfant, tout comme l'élève, n'apprend pas le langage : il parle dans des contextes et des situations précises qui l'amènent à explorer les potentialités du langage à travers le système d'une langue et ceci toujours en interaction avec d'autres. Je pose cette remarque ici pour y revenir lorsque j'aborderai le deuxième problème soulevé par les extraits cités en introduction concernant les liens entre langage et apprentissage.

Revenons à présent au fait que le « maniement du langage oral » de certains élèves « et leur occasion de rencontre avec l'écrit sont extrêmement variables » et que « le vocabulaire des uns est très pauvre, tandis que d'autres disposent d'une langue riche de mots et de tournures » (comme l'écrivent les programmes, cf. *supra*). Nous avons là l'écho d'un motif sans cesse rappelé dans les textes officiels concernant l'écart entre la langue du milieu de certains élèves et la langue de l'école¹⁰ (Hassan, 2008). C'est l'idée, bien ancrée dans le paysage éducatif français, que les difficultés langagières et notamment un maniement insuffisant du langage avant l'entrée proprement dite dans l'écrit, sont à l'origine des difficultés scolaires d'une partie des élèves. Cette idée a pour conséquence de placer d'emblée en difficulté une partie des élèves avant même de s'interroger sur la véritable nature linguistique des ces difficultés (au-delà du jugement de pauvreté) ou sur ce qu'est la langue de l'école.

Les élèves ne sont certes pas tous à égale distance de la culture scolaire (Bonnéry, 2007) mais de là à désigner certains comme prédisposés à l'échec à cause d'un maniement langagier insuffisant, c'est balayer un certain nombre de problèmes relatifs, entre autres, aux modèles d'enseignement dominants qui, pour le dire vite, laissent implicites les règles de l'activité que l'élève doit mettre en œuvre, au nom du principe de la non énonciation des savoirs, au profit de leur « découverte » par les élèves. Bonnéry (2007) montre bien par ailleurs que seule une petite minorité d'élèves participent à ce processus de « découverte ». En effet, il met en évidence comment dans les séances de classes qu'il a observées (CM2 et 6^e), les enseignants prennent pour référence souvent implicite les ressources intellectuelles des enfants les mieux dotés culturellement¹¹, ce qui les conduit, dans le cours d'une activité donnée, à ne pas expliciter ou expliquer les techniques de travail ou les méthodes à mettre en œuvre pour résoudre tel ou tel exercice, privant ainsi la majorité des élèves des moyens de s'approprier ces mêmes ressources qu'ils considèrent pourtant

et évoque, en plus, le problème de l'adéquation de ces savoirs avec les savoir-faire visés (p. 12). Voir à ce sujet les analyses de Vargas dans le même volume (pages 36-48).

10. On l'aura compris, il s'agit moins de la langue que des usages...

11. L'usage d'une telle formule renvoie à une conception supposée partagée de ce que sont les pratiques culturellement valorisées...

comme requises. Attaquons nous maintenant à cette dernière évidence, celle de la nécessité d'apprendre à parler afin de préparer les élèves à rentrer dans les apprentissages disciplinaires.

3. DE L'ORAL À L'ÉCRIT, AUX APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES

Une constante est d'affirmer que « l'accès à une bonne maîtrise de la langue et de la culture écrite est une condition essentielle à la réussite scolaire et, au-delà, à la réussite sociale ». C'est ce que nous lisons dans la présentation de l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école* (MEN, 1992, p. 6) et c'est le sens de la troisième citation de l'introduction. En fait, peu de travaux sont disponibles montrant une corrélation entre le niveau de langue¹² et les disponibilités à apprendre. D'autant plus que le système de production et de réception chez chacun de nous ne coïncide pas (chacun de nous comprend, reçoit des choses qu'il ne produirait pas).

À partir de là et des développements précédents, si on admet que maîtriser l'oral renvoie à la capacité à entrer dans des usages nécessitant une certaine décentration, une régulation et un contrôle de ses conduites, on doit admettre du même coup que cette maîtrise est le résultat d'un cheminement long. D'un autre côté, si on admet que ces usages ne se développent qu'en lien avec des situations et des activités dans lesquelles ils sont pris, conformément à une théorie fonctionnelle du langage (Halliday, 1974), alors il faudrait admettre que ce dernier fonctionne comme un outil¹³, non comme une condition, ou un obstacle, pour explorer les situations et développer ses potentialités. Cet outil ne saurait être homogène, présenter les mêmes caractéristiques pour tous ou se présenter sous la forme de formes prêtes à l'emploi. Les travaux sociologiques et sociolinguistiques des années 70 en mettant l'accent sur les inégalités sociolangagières ont contribué, paradoxalement, à « ségréguer » certains élèves et à développer des dispositifs pédagogiques dans une logique compensatoire qui ne peuvent que creuser les inégalités interdisant à ces mêmes élèves l'accès à des activités « complexes ».

L'équivalence posée par les programmes entre bien parler et bien apprendre renvoie à un autre problème épineux, celui des liens entre pensée et langage. Même si on peut admettre que certaines (et seulement certaines) structures de raisonnement sont analogiques à des structures de langage, la relation entre conduites langagières et apprentissages disciplinaires ne repose pas sur des indicateurs clairs.

Ce à quoi les programmes semblent renvoyer c'est l'hypothèse d'une inefficacité des conduites ou des usages langagiers de certains élèves qui seraient inopérants du point de vue cognitif. Cette hypothèse renvoie de son côté à une conception essentialiste de la langue et du langage qui serait en lui-même un outil en

12. Cette notion est elle-même problématique. Comment détermine-t-on un niveau de langue ? Il existe des indices, discutés, de développement langagier notamment dans le domaine de l'acquisition mais qui deviennent caduques au delà de 5 ans, voire de 3 ans.

13. On peut se référer aux travaux de Wallon, Vygotsky ou encore Bruner. Mais il ne faut pas donner à ce terme une interprétation instrumentale et behavioriste, comme le rappelle Nonnon (thèse de doctorat, 1991).

dehors des démarches par lesquelles il est intégré à l'expérience du sujet. Mais si une telle hypothèse paraît acceptable, il est en revanche hautement discutable d'attribuer cette inefficacité à un niveau de langue insuffisant (« sans une *bonne maîtrise du français* comment *comprendre* les mathématiques... », cf. la citation des programmes en introduction). Ce dernier ne joue à mon sens qu'un rôle accessoire (par exemple au niveau du lexique de spécialité) car ce qui est réellement en jeu, c'est la participation de l'élève à l'activité et sa compréhension de ce qu'il lui est demandé en terme de production intellectuelle (ce qu'il faut avoir fait, faire pour arriver à tel ou tel résultat). Le problème ici n'est donc pas de nature linguistique même s'il se manifeste verbalement¹⁴ il est de l'ordre de l'interprétation du contrat didactique¹⁵ qui se caractérise par une opacité pour certains élèves du fait d'un parcours scolaire souvent chaotique et relativement distant de la culture scolaire dominante et des pratiques d'enseignement reposant sur des principes qui favoriseraient certains élèves (Bautier, 2008 ; Bonnéry, 2007).

D'autre part, la forme ou le contenu non attendu occulte souvent ce qui est à l'œuvre dans le travail de verbalisation non « normal »¹⁶ car nous avons tendance spontanément à associer à une forme une interprétation univoque en terme d'activité mentale mais les sentiers de cette dernière ne nous sont que très partiellement connus de l'avis même des psychologues de la cognition. « Si la pratique du langage ou d'un autre mode de représentation peut être fournie à l'enfant comme un outil, ce ne peut donc pas être selon un rapport mécaniste. Le langage n'est pas en lui-même une logique, la langue ne porte pas en elle-même un trésor de connaissance et de représentations qu'il suffirait à l'enfant de découvrir ; pas plus qu'il n'est seulement l'expression des concepts, des connaissances ou de la logique » (Nonnon, 1991, 92).

CONCLUSION, S'IL EN FAUT

Sans revenir sur les travaux de Bernstein sur les formes différenciatrices de « l'inculcation scolaire » (filiales, sections, types d'établissements, etc.) il me semble important d'attirer l'attention sur les formes de différenciation à l'œuvre dans une même classe en fonction de ce que l'on se représente de la langue des élèves et donc de leurs capacités à apprendre. Problème soulevé par les travaux de Sirota, entre autres, dans les années 80. Les entretiens menés avec les enseignants (Sirota, 1988) révèlent à quel point ils ont tendance à associer niveau scolaire, niveau social et cognitivolangagier, laissant ainsi s'installer dans leur pratique une forme de discrimination entre élèves. Elle montre comment en fonction du niveau scolaire des élèves, l'enseignant aura tendance à inclure ou exclure du réseau

14. Comme le rappelle encore Nonnon (1991), la verbalisation est toujours liée à une démarche de raisonnement (classer, comparer, déduire, relever, etc.)

15. Cette remarque rappelle les observations de Bonnéry (2007) exposées plus haut. La notion de contrat didactique renvoie selon Brousseau à l'ensemble des comportements du maître attendus des élèves et l'ensemble des comportements des élèves attendus du maître. Ces attentes renvoient à un processus permanent d'interprétation des situations de classe.

16. Je renvoie ici à la normalisation à l'œuvre dans le processus d'enseignement et notamment celui du français tant l'histoire de notre langue est teintée du fantasme de la belle, bonne, pure langue.

principal de communication les interventions les moins pertinentes. Plus le niveau de l'élève est jugé bon, plus ses interventions, même hors propos, auront de chance d'être intégrées au réseau principal. À l'inverse, plus son niveau est jugé mauvais moins il aura de chance de trouver ses interventions, même à propos, incluses dans le réseau principal. Cette exclusion du réseau principal de communication amène à moyen terme à l'exclusion des apprentissages. Il ne me semble pas possible d'évacuer ces conclusions¹⁷ sans tenir compte des incidences que peuvent avoir sur le parcours des élèves, les équivalences posées (dans les programmes) comme acquises entre niveau social, niveau langagier et niveau intellectuel pour ne pas dire « intelligence », et sans faire réfléchir les futurs enseignants notamment sur les risques de telles associations.

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.) (2004). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2008). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bentolila, A. (2003). École et insécurité linguistique. In A. Bentolila (dir.), *École et langages, Les entretiens Nathan*, (p. 81-86). Paris : Nathan.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bréal, M. /Stadius, S. (2005). *Le don de parole* (textes choisis). Lyon : INRP.
- Bruner, J. (1985). *Child's talk. Learning to use language*. New York, London : W. W Norton & Company.
- Bühler, K. (1934/1999/2009). *Théorie du langage*. Marseille : Agone.
- Canut, E. (2008). *Une langue sans qualité*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Cuq, J.-P. (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Asdilfe, CLE international, 2003.
- François, F, Hudelot, C. Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Gueunier N. (2005). Y a t-il une linguistique de l'oral ? *Le français aujourd'hui*, Armand Colin/AFEF, n° 4954, 15-22.
- Halliday M. A. K (1974). La base fonctionnelle du langage, *Langages*, vol. 8, n° 34, 55-74.
- Halté J.-F. (2004). La grammaire au cœur des apprentissages ? In C. Vargas (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin, 2003, IUFM Aix Marseille, Publications de l'université de Provence, 11-33.

17. Indépendamment des critiques méthodologiques que l'on pourrait faire concernant les indicateurs choisis par Sirota pour mener ses observations.

- Hassan, R. (2008). La dimension socioculturelle de l'éducation langagière à l'école, *Repères*, 38, INRP, 47-62.
- Hassan, R. (2011). Le couple oral/écrit dans la discipline français, 2^e colloque international de l'ARCD, Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 20-22 janvier 2011.
- Nonnon, É. (2000). Que voudrait dire mieux maîtriser l'oral ? *L'oral objet et vecteur d'apprentissage*, actes de la journée d'étude du 27 avril 2000, à l'IUFM de Reims.
- Nonnon, É. (1991). *Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans des discussions d'adolescents en échec scolaire*, thèse de doctorat, volume 1, Université Paris 5.
- Sirota R. (1988). *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF.