
	<p>Inspection académique de la Meurthe-et-Moselle Journée « Education prioritaire » du 17 septembre 2008 :</p> <p>« Discours pédagogique, apprentissages et construction des savoirs »</p>	
<p style="text-align: center;"><u>AUTOUR D'UNE CONFERENCE :</u> <u>« Les enjeux du discours pédagogique dans l'aide aux apprentissages des élèves »</u></p> <p style="text-align: center;"><i>Elisabeth BAUTIER</i> <i>Professeur des Universités</i> <i>Université de Paris 8</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...un texte proposé par la conférencière :</i> <u>Pratiques enseignantes et difficultés des élèves</u></p>		

Langage et situations scolaires

Les recherches qui sous-tendent ce propos visent à comprendre comment des différences dans des usages du langage et de la langue pourraient ne pas se transformer dans l'école et hors de l'école en inégalités ou en processus socialement différenciateurs. Certaines propositions didactiques comme pédagogiques, pour généreuses qu'elles soient, risquent de faire penser qu'il suffirait que les élèves soient mieux entendus, mieux écoutés, qu'ils aient davantage la possibilité de s'exprimer, à l'école par exemple, d'exister pour ce qu'ils sont, pour qu'ainsi ils soient moins en difficultés puisqu'ils pourraient développer le langage. Mais, cette attitude n'est pas suffisante, elle peut même être de courte vue, car elle ne prend pas en considération la question des transformations nécessaires que tout sujet doit accomplir pour bénéficier de l'institution scolaire en tant qu'institution d'apprentissage spécifique. Elle pourrait ainsi avoir des effets inverses à ceux qui sont attendus.

Aujourd'hui les enseignants sollicitent la participation des élèves, ils les font parler. Cependant, les situations de classes ne permettent pas toujours de distinguer trois orientations possibles, et différentes, des situations d'oral en classe, et qui, alors même qu'elles ont des enjeux distincts, en sont aussi souvent des composantes qui fonctionnent de façon simultanée. Une de ces composantes renvoie à la socialisation langagière, c'est-à-dire au fait d'apprendre aux élèves des formes langagières, des modalités d'expression qui existent largement hors l'école (il s'agit alors de débattre, d'argumenter, d'exposer...). Les situations d'oral peuvent également être centrées sur l'expression personnelle de l'élève et la communication dans le groupe classe. Un troisième registre des usages des situations d'oral est davantage d'ordre cognitivo-langagier en ce qu'il met en jeu ce qui concerne l'apprentissage par le langage, échanger pour apprendre et construire.

Cette dernière composante est très importante car elle est fortement différenciatrice des élèves. En effet, les élèves n'investissent pas les situations d'oral qui leur sont proposées de la même manière et les différentes formes d'investissement ne se valent pas sur le plan de l'élaboration et du développement de la pensée et des connaissances. Si certains savent utiliser l'oral, la parole avec les autres pour apprendre, élaborer, réfléchir, d'autres sont peu familiarisés avec ces usages de la langue orale.

De plus, la distinction entre les moments de classe avec des échanges plus ou moins spontanés et ceux qui nécessiteraient sans doute plus de formalisme pour alerter les élèves sur le fait qu'on est en train d'apprendre des choses nouvelles est souvent estompée. Cette confusion renforce la difficulté d'identification de ce qu'il y a à faire, de ce qu'il y a à apprendre dans la spécificité des usages du langage et des objets de l'École. Elle est également source de malentendus quant aux enjeux du travail langagier à effectuer, les élèves faisant des interprétations erronées des situations proposées. Les élèves de milieux sociaux favorisés ont l'habitude d'utiliser le langage pour apprendre et construire des savoirs. Ils repèrent quand on est en train de bavarder, ou quand on est en train de travailler. Mais les élèves de milieux plus faiblement scolarisés peuvent penser qu'ils ont droit de dire ce qui leur vient à l'esprit, et ce faisant, d'utiliser une langue quotidienne sans aller au-delà de ce qu'elle permet de communiquer. La langue de l'enseignant qui a envie d'être de plain-pied avec les élèves peut elle-même être une langue relativement quotidienne, conviviale, ce qui peut induire les élèves en erreur. Ainsi, alors qu'ils pensent bien faire, les enseignants produisent sans s'en rendre compte des implicites qui supposent du « déjà là » chez les élèves et souvent ce « déjà là » n'est pas là. Donc certains élèves profitent des situations sur le registre des apprentissages, d'autres moins.

Si une langue de la quotidienneté des échanges est conviviale et permet la prise de parole de chacun, l'enseignant doit néanmoins pouvoir construire les ressources langagières, linguistiques et cognitives que les élèves n'ont pas toujours et dont ils ont besoin pour apprendre à l'école. Ces ressources concernent ce que pour certains élèves, l'école peut seule construire : les mots des savoirs disciplinaires, la métalangue, ceux qui permettent la compréhension des tâches.

Or, il peut se produire que les situations de travail actuelles où les tâches sont individualisées et reposent sur des activités écrites à effectuer seul (le travail sur fiches, par exemple) favorisent un discours enseignant au plus près du support et du moment de l'effectuation du travail. L'enseignant, en s'approchant de l'élève, se dispense alors spontanément d'utiliser une langue qui l'obligerait à utiliser « les mots du savoir », ceux qui sont liés au travail scolaire ceux qui permettent de nommer le nouvel objet d'apprentissage, l'activité de pensée. Ainsi, la langue quotidienne non scolaire se substitue au langage formel. En demandant « qu'as-tu fait **là**, est-ce que tu crois que **ça** va ? », l'enseignant peut sans s'en douter priver les élèves des mots pour le dire. En ce sens ce n'est pas seulement la situation de travail individuel, d'individualisation de l'aide, de soutien ou de remédiation qui pose problème mais aussi parfois la situation ordinaire de classe qui doit offrir un enseignement profitable pour tous donc pour chacun.

Ces observations reposent en fait sur des conceptions parfois peu conscientes

Les logiques et conceptions dominantes dans l'évolution actuelle de l'École et qui sous-tendent un grand nombre de pratiques ordinaires dès la maternelle valorisent la constitution d'un élève sujet autonome et ce faisant littéracie et compétent, développé dans une culture écrite –référence aux documents, à l'écrit pour agir, au langage régulateur de l'action et non à la régulation par la pratique ; ce sujet autonome via les vulgates socio constructivistes, est censé construire ses savoirs.

Les conceptions dominantes visent également à instaurer des relations plus symétriques et horizontales entre enseignant et élèves afin que la classe soit un lieu d'échanges (il arrive que la classe soit ainsi davantage une communauté d'échanges qu'un collectif de travail) et contribue à produire des sujets participatifs, maîtres du langage et de la communication dans un collectif qui peut débattre. Certes, ces conceptions peuvent difficilement être mises en question tant elles correspondent aux modes de fonctionnement et aux exigences de la société contemporaine (démocratie participative et raisonnements, traitement de l'information au fondement d'une société littéraciée), pourtant elles ont des incidences sur le discours pédagogique qui peuvent contribuer à accroître les inégalités. Le discours pédagogique vise alors souvent aujourd'hui la connivence, l'expression de chacun plus que les ressources qu'il est nécessaire d'y construire pour que des élèves qui n'ont que l'école pour faire face aux exigences des apprentissages puissent y parvenir.

Conclusion

Une perspective sociologique et les difficultés scolaires des élèves dès la maternelle conduisent à interroger les pratiques ordinaires dans ce domaine des ressources langagières, linguistiques et donc cognitives, construites par les enseignants et les situations de travail proposées, en particulier quand ils enseignent en milieux socialement défavorisés.

*Voir aussi, du même auteur : « Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves », article paru dans le numéro 51 (2006) de **Recherche et formation** (une analyse de pratiques intégrant la dimension sociologiques des difficultés cognitives).*