**Lire et écrire en Histoire et en Géographie. Quelques pistes.**

**La question posée par le langage des élèves n’est pas récente**. Depuis la création du collège unique, depuis l’ouverture des lycées à un nouveau public, les insuffisances des élèves en matière de langue ont été stigmatisées. Celle-ci considérée comme pauvre, imprécise, maladroite. On évoque un « handicap linguistique », le « manque de vocabulaire », la « pauvreté de l’expression », « l’élocution incertaine et laborieuse ». Sont évoquées certaines origines sociales de l’élève considérées comme « handicap social », et ce à partir d’une lecture hâtive de Bourdieu et du handicap socioculturel ?

On s’est attaché depuis longtemps à faire travailler les élèves sur la langue (système linguistique), à partir de leurs difficultés dans la compréhension des consignes en relation avec les difficultés et les faiblesses linguistiques. Les résultats n’ont pas été probants.

**Il faut donc penser le problème autrement et réfléchir à ce qui se passe quand un individu parle ou écrit, lit ou écoute, c’est-à-dire à ce qui se passe dans l’usage même de la langue.**

Ainsi, la maîtrise de la langue française combine connaissance du code linguistique - défini par un lexique et des règles d’organisation spécifiques – et capacité de l’utiliser dans des situations de lecture, d’écriture et de communication orale. La **langue** est ainsi indissociable de l’usage qui en fait : le **langage.** Le langagesert à penser le monde (activité cognitive) sert à se situer socialement, à construire un point de vue (activité sociale et genre)

« Presque toujours ce n’est pas le mot lui-même qui est incompréhensible, mais le concept exprimé par le mot qui fait totalement défaut à l’élève. Le mot est presque toujours prêt lorsque le concept l’est » nous dit Vygotski. C’est pourquoi, la difficile compréhension des consignes ne s’explique pas par des faiblesses de lexique ou de syntaxe mais davantage par une difficile confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier.

* **Pratiques langagières, rapport au langage et rapport au savoir desélèves.**
* **Le langage se structure en chaque individu en un ensemble de pratiques langagières** qui

diffèrent en fonction des situations d’emploi, des apprentissages fait au sein de l’entourage familial et familier, de l’interprétation que l’individu se fait de la situation dans laquelle il se trouve, laquelle est fonction des pratiques acquises.

Ces pratiques, acquises dans les interactions auxquelles participe un individu dès son plus jeune âge, le construisent, lui, ainsi que les utilisations qu’il en fait. Il apprend par là des façons différentes de mener des échanges. Il construit des références culturelles, des conceptions du monde, du langage, du rapport aux autres et à soi. Ce sont ces pratiques apprises qui sont à l’origine de l’interprétation que le locuteur se fait de chaque situation d’interlocution.

On voit que plus un individu sera confronté tôt à des situations différentes, plus ses pratiques langagières seront riches et variées (à condition qu’il ait envie de participer à ces échanges), plus il pourra s’adapter à des pratiques diverses, plus ses conceptions seront larges et flexibles.

* Le travail du groupe ESCOL[[1]](#footnote-1) a consisté à analyser **les pratiques langagières d’élèves en difficulté et le**

**rapport au savoir** qu’elles engendrent. Si on compare, à partir de ces travaux, le langage des élèves en difficulté et celui de l’école, on constate, pour les premiers, certaines caractéristiques dans le rapport au langage.

* ***Le langage est transparent au réel, il dit le monde.***

Tout d’abord il faut noter que le langage est, pour beaucoup d’élèves en difficulté, censé dire le monde dans « sa transparence » plus que dans sa reconstruction/élaboration par le langage. Il dit les choses comme elles sont, c’est-à-dire comme l’élève les vit, à partir de son expérience. Pour eux, un mot renvoie à une chose et une seule, il n’existe donc pas de polysémie.

Si les élèves se lancent dans une recherche effrénée sur l’Internet, c’est parce que le savoir est bien conçu comme expression, révélation ou découverte d’un « déjà là » qui ne demanderait qu’à se dévoiler. Un savoir qui existe en soi et qui est réifié, une « matière » qu’il s’agirait uniquement de découvrir (et de restituer).

* ***Le langage est affectif.***

Par ailleurs le langage a pour fonction de dire les affects, les expériences, de les partager avec d’autres dans la connivence de l’expérience commune et non dans la présentation d’un objet inconnu de l’interlocuteur. Le langage est ainsi produit dans l’immédiateté du dire (y compris dans le cas de l’écriture qui se fait au fil de la plume). Il permet de se dire plutôt que de dire à propos d’un objet extérieur. Il n’y a pas de mise à distance, le langage « colle à soi ».

* ***Le langage comme expression de la subjectivité.***

Enfin, le langage manifeste l’identité du locuteur, vécue à la fois sur le registre individuel et en référence au groupe auquel il souhaite s’identifier, manifestant ainsi une sorte d’adhérence à soi.

* **A l’inverse, l’école suppose des pratiques langagières spécifiques et différentes.**

On peut en mentionner quelques caractéristiques :

* Les mots sont précis et choisis en fonction du domaine de connaissance qui leur donne une acception spécifique.
* Le langage utilisé est mis à distance, retravaillé, objet de reformulations successives qui permettent l’élaboration de la pensée.
* Il se situe dans la généralité et l’abstraction (même si les marques linguistiques en sont peu visibles).
* Il doit établir des liens entre le quotidien, le visible, le sensible, d’une part, et les lois générales fondées sur des théories et des concepts, d’autre part.
* Il s’apparente à l’univers de l’écrit, supposant un discours décontextualisé de son élaboration et recontextualisé en fonction du domaine de connaissance (exemple en mathématiques, on ne dit pas « prends ton compas et pose la pointe sur le papier », mais on dit « Soit un cercle de centre O ».
* Il s’inscrit, comme toute activité humaine dans des genres de discours codés, soit en fonction du domaine de référence de la discipline choisie, soit en fonction de l’histoire de la discipline.
* Il est censé exprimer un point de vue assumé et argumenté appuyé sur des références culturelles reconnues par l’institution.
* **On comprend que ce n’est pas la langue qui est, comme on l’a souvent dit, défectueuse, mais le rapport au langage et son rôle dans les apprentissages.**

En fait, les formes linguistiques ne sont que les traces de l’interprétation que le locuteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve qui, ne lui étant pas familière, le conduit à construire des énoncés inadéquats, conscient qu’est l’élève de devoir modifier son langage habituel, mais incapable, faute d’explicitation, d’entrer spontanément dans le langage de l’école.

Ainsi beaucoup d’élèves pensent avoir accompli ce qu’on leur demandait en apprenant, par cœur, une leçon alors que l’essentiel de ce que souhaite l’école tient dans la compréhension des notions évoquées dans la leçon, de leur mise en relation et de l’appropriation de l’ensemble des propriétés données, les faits décrits n’étant qu’illustrations de ces notions. Ces malentendus se traduisent soit par des réponses erronées soit par l’emploi de termes inadaptés.

**Il s’agit alors de travailler non pas sur les formes linguistiques, mais sur ce qui les motive, sur l’interprétation que l’élève donne de ce qu’on attend de lui comme activité intellectuelle, attitude impliquée par la discipline, objets de savoir visés. C’est donc la didactique et l’épistémologie même des disciplines qui sont en jeu, visant à faire évoluer l’élève dans sa représentation du monde et l’interprétation des tâches qu’on lui propose**.

**Ces oppositions conduisent à repenser les façons de faire en classe**. Parce que les conceptions des élèves sont incorporées et qu’elles ne peuvent être verbalisées, il est nécessaire de travailler au niveau des conceptions et non des traces linguistiques. Pour ce faire, on ne peut que les amener à vivre, tout au long de leur scolarité, des **expériences langagières** différentes qui élargiront et modifieront leurs pratiques. C’est sur les conceptions mêmes, en articulation avec le langage en acte des élèves que pourront se faire les apprentissages.

**Schéma : le langage un « système symbolique de significations » soumis à des règles.**

**Individu**

pour

Lire le monde

Agir sur le monde

Construire un point de vue sur le monde

**Utilise, se sert de**

**Mobilise, se réfère à, s’inscrit dans**

**Met en œuvre**

* **Accompagner les élèves : créer des situations d’apprentissages langagières.**

**Accompagner les élèves signifie ici leur permettre de vivre des expériences, des situations langagières différentes qui élargiront, modifieront leurs pratiques**. Ainsi les pratiques langagières sont au cœur des apprentissages.

C’est en interprétant correctement la situation d’apprentissage (c’est à dire les pratiques langagières qu’elle est censée mobilisée) que l’élève va être capable de mobiliser des activités langagières adaptées et requises.

**On visera donc à multiplier les pratiques d’écriture.**

En effet, écrire suppose qu’à tous moments des choix sont faits dans la façon de nommer ce dont on parle, de l’organiser, de se situer par rapport à ce qui est dit, de choisir un point de vue. C’est dans ces choix mêmes (associés aux contraintes linguistiques) travaillés au fil des réécritures que se construit la pensée.

Il est alors important de *faire varier les situations d’écriture* :

* **Pour élaborer et structurer sa pensée :**

Ainsi on pourra utiliser des listes, des tableaux, des schémas, des croquis (écrits intermédiaires et brouillons).

Chez certains élèves, ce genre d’écrit permet, d’identifier et de distinguer les éléments pour dégager des interrelations et des liens de cause à effet, et de hiérarchiser leurs connaissances. Le schéma devient alors un outil personnel de compréhension, de mémorisation et d’explication. Le schéma leur permet de traiter et de transformer les informations du document, en fonction du questionnement. Par la mise en organigramme de

la réflexion, les élèves dépassent le simple langage descriptif, organisent et caractérisent les informations relevées.

Il s’agit là d’aider l’élève à se forger son propre langage écrit, à se construire à travers son écrit. Récrire pour cerner le genre attendu dans la discipline.

*Exemple : traces écrites en Histoire et en Géographie stage de liaison 2005 Académie de Créteil*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Des traces écrites en Histoire et en géographie** | | |
| **Type** | **Démarche** | **Intérêt et utilisation** |
| Le résumé rédigé | On évitera le résumé préparé par le professeur et livré clés en main aux élèves ;  Il est élaboré sous la conduite du professeur soit progressivement durant la séquence soit en fin de séquence.  Il peut être construit en collectif (oral de confrontation et d’exploration) ou individuellement.  Il peut faire l’objet d’une réécriture.  Il fait l’objet d’une progression tout au long de la scolarité de l’élève : d’une simple phrase au paragraphe. | Faire mémoriser des connaissances.  Permettre de se repérer dans les informations et de les hiérarchiser.  Faire acquérir des méthodes nécessaires à la réalisation du paragraphe argumenté en 6ème.  Travailler les démarches historiques et géographiques : la description, le récit et l’explication. |
| La carte  le croquis | La carte de localisation simple à compléter et à mémoriser n’est pas à écarter dan le cadre de l’acquisition de repères fondamentaux.  Initiation au langage cartographique et à la démarche géographique : élaboration guidée et progressive d’une légende organisée. | Un outil de mémorisation  Une autre forme de langage (langage cartographique)  Un outil de raisonnement géographique (organisation spatiale) |
| Le schéma fléché | Prévoir la première fois le cadre matériel du schéma pour éviter les difficultés de réalisation.  Le réaliser au fur et à mesure du cours pour lui conserver son aspect dynamique.  Le complexifier progressivement. | Identifier les différentes informations  Mettre en évidence les causalités, les interactions. |
| L’organigramme | Le réaliser au fur et à mesure du cours pour lui conserver son aspect dynamique.  Le complexifier progressivement. | Identifier les différentes informations  Classer et hiérarchiser les informations. |
| Le tableau | Le réaliser au fur et à mesure du cours pour lui conserver son aspect dynamique.  Pour un tableau à double entrée, identifier au préalable les critères de comparaison. | Trier et classer des informations  Comparer des informations |
| La liste | Les éléments de la définition sont sélectionnés, classés et hiérarchisés au fur et à mesure.  On cherche ensuite à les caractériser. | Mettre en relation des informations.  Catégoriser.  Construire une définition. |
| Le croquis et le schéma de paysage | On repère les différentes unités paysagères.  On recherche les liens qui existent entre elles pour expliquer le paysage.  On recherche les explications dans d’autres documents (hors champ) | Identifier les éléments d’un paysage pour le caractériser.  Analyser un paysage et une organisation spatiale. |
| La frise chronologique | Elle est construite avec l’élève.  Elle est complexifiée au fur et à mesure de la scolarité. | Mémorisation des repères chronologiques.  Outil de raisonnement. |
| **Stage de liaison CM2 6eme académie de Créteil 2005** | | |

* **Pour s’impliquer :**

Il s’agit ici de permettre à l’élève d’être en situation d’auteur ; de s’emparer d’un texte et le réécrire, de réécrire son propre texte, d’utiliser, d’entrelacer les écrits des autres.

On peut par exemple leur demander de quelles façons ils aborderaient un même texte dans différentes disciplines. C’est l ‘occasion de leur rappeler quels sont les objets disciplinaires. On l’aura compris, il s’agit ici de placer d’emblée le questionnement au centre de la discipline. Le document est posé comme source d’informations à traiter, et non pas comme la connaissance qui n’apparaîtra que lorsque ces informations seront traitées. De la même façon, les faits que révèle le document n’existent qu’en fonction de systèmes d’interprétation.

A ce stade, les élèves sont amenés à produire un questionnement qui permettra de s’emparer des informations du document (conçues comme des matériaux) pour les transformer en documents et productions.

* **Pour verbaliser les apprentissages :**

On cherchera à construire avec les élèves des moments de pause réflexive visant à établir les liens entre les divers moments vécus de l’apprentissage. Ces liens ont pour fonction de permettre à l’élève de se construire comme sujet de ses apprentissages en identifiant les objets d’apprentissage visés par les diverses activités proposées, en analysant les démarches utilisées etc. Dans cette perspective, il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais un moment donné où l’élève est conduit à faire le point sur ce qu’il a vécu et ce qu’il en a retiré.

Il s’agit de leur proposer à chaque fois oralement ou par des « bilans de savoir » personnels, de réfléchir à « comment ils ont fait » pour comprendre au fond « pourquoi ils l’ont fait », autrement dit à identifier les objets d’apprentissage. Cet exercice permet de mieux gérer et contrôler leur façon de penser et d’apprendre et facilite le fonctionnement des apprentissages dans d’autres situations, face à des problèmes nouveaux en évitant que le savoir reste prisonnier du contexte d’apprentissage. Il s’agit donc là,demettre en place des situations qui permettent à l’élève d’élaborer des processus de réflexion sur la démarche sans que cela soit dit explicitement ou de rendre explicite ce qui est implicite c’est à dire de reconstruire ce qui est expérience personnelle en objet de réflexion et d’élaboration.

Marie-Laure Gache

I.A-I.P. R Histoire Géographie Académie de Nice

Novembre 2017

D’après des notes prises au cours du séminaire interdisciplinaire « langue langages et apprentissage » sous la conduite d’Elisabeth Bautier 1999-2003

Et stage inter-degré 2003.

1. ESCOL éducation et scolarisation. Groupe de recherche fondé en 1987, aujourd’hui sous la responsabilité d’Elisabeth Bautier et d’Yves Rochex. [↑](#footnote-ref-1)