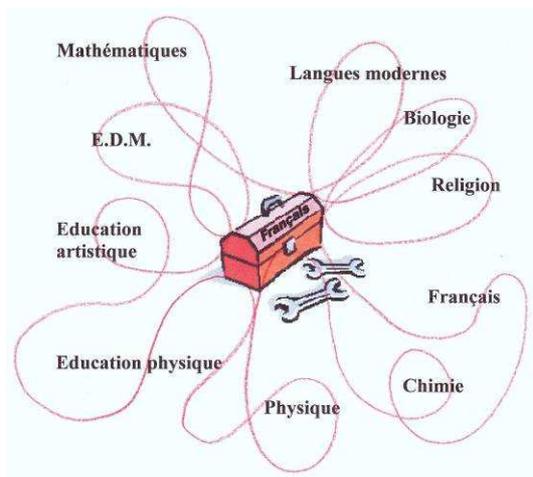


## Français, langue d'apprentissage : le chaînon manquant



Une évidence : le français est la langue à travers laquelle les apprentissages se réalisent dans toutes les disciplines scolaires.

Par ailleurs, on entend souvent dire que si tel élève est en difficulté en mathématiques, en sciences, en étude du milieu, c'est parce qu'il ne maîtrise pas bien le français. Et nous ne parlons pas ici des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ou qui ne le parlent que depuis peu (= élèves FLES, dont les difficultés sont d'un autre ordre), mais bien de la grande majorité d'entre eux, tous ceux pour qui le français est la langue maternelle ou la langue qu'ils utilisent quotidiennement à

l'école depuis l'âge de trois ans.

Ce français-là, ce français transversal parlé par l'école, c'est une des multiples variétés de français, celle qu'on appelle langue d'apprentissage ou de scolarité. Elle est complexe et spécifique. Elle semble « naturelle » aux enseignants parce qu'ils « baignent dedans », mais elle ressemble furieusement à une langue étrangère pour bon nombre d'élèves. Qui plus est, la plupart du temps, elle n'est pas enseignée. Une sorte de « **chaînon manquant** », un fossé souvent infranchissable entre l'élève et l'apprentissage.

Et si on intégrait son enseignement dans nos pratiques ?

1. les **professeurs de français**, d'une part, intégreraient davantage à leurs préoccupations l'enseignement explicite de cette variété de français.
2. les **professeurs des autres disciplines**, d'autre part, formeraient leurs élèves à sa maîtrise, puisque c'est à travers elle qu'ils accèdent aux connaissances et aux compétences en mathématiques, sciences, géographie, etc.

Pour être réellement efficace, cette approche suppose donc une réflexion et un **travail en équipe** éducative, une approche transdisciplinaire permettant à plusieurs enseignants d'un même degré d'unir leurs forces et d'œuvrer dans la même direction.

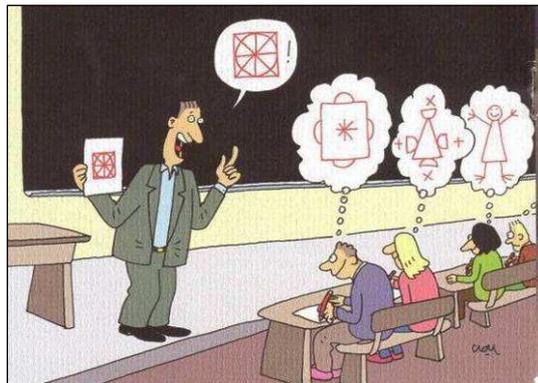
Cela suppose aussi d'**approfondir la connaissance de cette variété de français et des phénomènes de communication à l'œuvre dans la relation pédagogique**. C'est pourquoi les pages qui suivent tentent, très modestement, d'ébaucher quelques pistes dans ces deux directions. Elles font d'abord le point, schématiquement, sur des modèles de

communication pédagogique, puis envisagent le langage des consignes et l'écart irréductible entre le travail prescrit par l'enseignant et le travail compris par l'élève. Puis, après avoir analysé les caractéristiques du français de scolarité, elles attirent l'attention sur la complexité de l'acte de compréhension, à prendre en compte dans toute situation d'enseignement. Enfin, elles proposent quelques exercices concrets et quelques pratiques à mettre en œuvre.



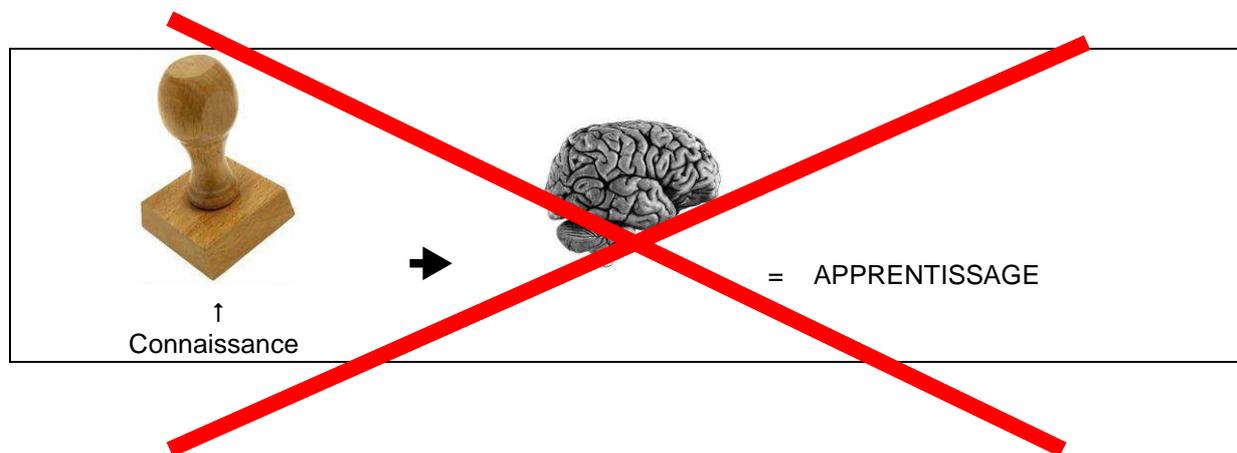
## 1. Le mythe de l'empreinte

1. « Il suffit que l'enseignant explique clairement pour que l'élève comprenne » = le mythe de l'empreinte... dont on a beaucoup de mal à se défaire...

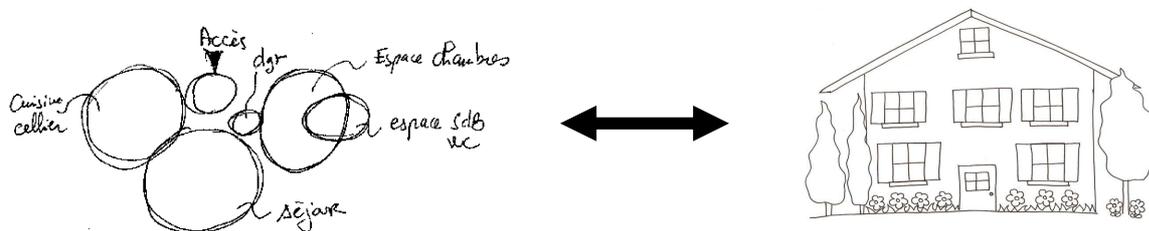


Entrées Libres n°29 – mai 2008

**NON**



**OUI**



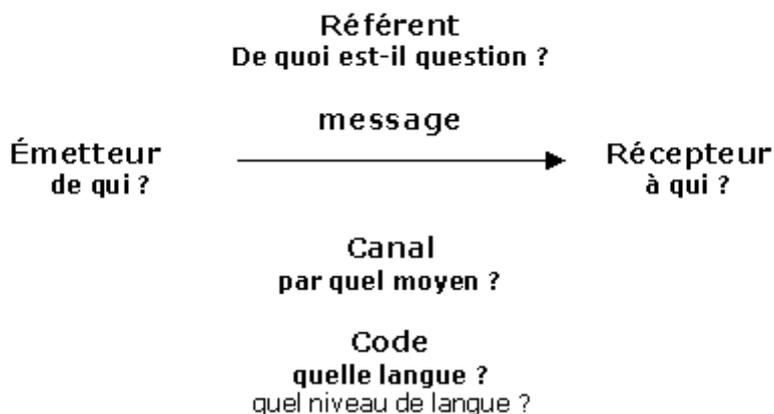
**DIALOGUE**

**= APPRENTISSAGE**

D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre

2. Cherchez les différences : un schéma de la communication... qui ne fonctionne pas...

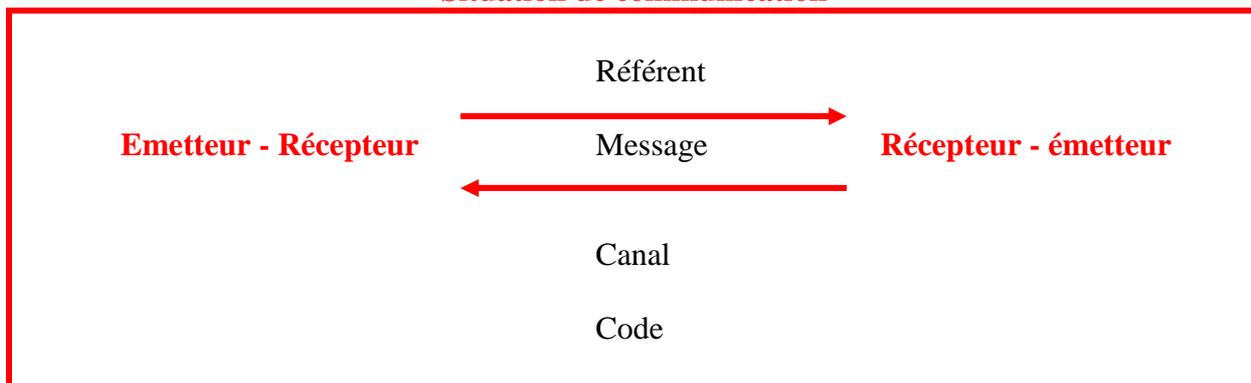
**NON**



... et un schéma de la communication qui fonctionne :

**OUI**

**Situation de communication**



⇒ Les questions à se poser pour garantir une bonne communication

- **Référent** commun ?



ou

- **Canal** commun ?



ou



ou



- **Code** commun ?

J'te kiffe à donf

ou

Je t'adore

ou

I love you

- **Message** ouvert, libre, riche ?

oui/non

ou

Pourrions-nous envisager...

- **Situation** de communication qui a du sens ?



ou



## **2. Lire - comprendre une consigne**

La consigne constitue un genre de textes particulier qui, comme tous les genres de textes, présente des caractéristiques spécifiques. Pour un élève, il faut donc apprendre à lire ce genre, d'autant plus important qu'il se retrouve dans tous les cours...

Pour l'enseigner, le professeur (de français et des autres disciplines) est donc amené à :

1. comprendre finement lui-même comment ce genre de textes fonctionne
2. enseigner explicitement aux élèves à bien lire les consignes
3. veiller à formuler ses consignes de façon claire et précise.

Des exercices conviennent particulièrement bien pour atteindre ces objectifs avec les élèves :

- associer consignes et réponses
- faire composer aux élèves la consigne qui pourrait convenir à la réponse fournie.

### **A. Caractéristiques des consignes**

#### **1. Définition et fonction**

La consigne est une instruction qui veut faire agir celle ou celui à qui elle est destinée. Elle est constituée d'un ensemble d'informations. Elle attend une réponse précise en fonction de ces informations.

La compréhension d'une consigne est déterminante pour la réussite d'un travail ou d'une interrogation.

#### **2. Pour lire correctement les consignes**

1. Dans un examen ou une interrogation, commencer par lire l'ensemble des consignes. Cela permet d'évaluer le travail total à accomplir et ainsi de répartir son temps.
2. Pour chacune des consignes :
  - a) Repérer le **thème** précis de la consigne : de quoi parle-t-elle ?
  - b) Repérer les **verbes** de la consigne (conjugués à l'impératif, à l'infinitif ou à l'indicatif présent et futur simple). Ils indiquent les actions à accomplir.
  - c) Identifier le **nombre** d'actions à accomplir ; pour cela, repérer les signes de ponctuation (virgules...) ou les mots de liaison (conjonctions de coordination *et, ou, ni...*) situés entre les verbes de la consigne.
  - d) Identifier clairement le **sens** de chacun des verbes de la consigne : par exemple, *citer* demande une réponse différente de *expliquer* ou de *justifier*.
  - e) Déterminer les **limites** de la consigne, c'est-à-dire la façon d'exécuter l'action exprimée par le verbe (exemple : expliquer *en 5 lignes*, dégager l'*essentiel*...)

*in Repérages 1, Van In, 2004.*

1. Thème ?



3. Nombre de verbes ?

2. Verbes ?



4. Sens des verbes ?



5. Limites des verbes ?

## B. Formuler une consigne pour se donner un maximum de chances qu'elle soit comprise

### 1. Contenu : 3QOCP

3Q



Qui ? ... fait ...



Quoi ?



Quand ?

O

Où ?

C

Comment ?

P

Pour quoi ? (= dans quel but ?)

2. Versant abstrait + versant concret (exemple)

3. Distinction claire entre informations et consignes

4. Etapes clairement distinguées

5. Vocabulaire précis, adapté ou expliqué

6. Attention apportée à la dimension non verbale du document : langage verbal et non verbal

7. Choisir une forme : question ou injonction.



## C. Communiquer une consigne aux élèves en se donnant un maximum de chances qu'elle soit comprise

AVANT : Réaliser soi-même la tâche demandée

PENDANT : Reprendre/capter l'attention de tous et chacun

Eviter de communiquer la consigne à un moment qui ne convient pas (par exemple, les 2 dernières minutes du cours)

Communiquer la consigne oralement et par écrit

S'assurer de sa compréhension en faisant reformuler

Autoriser les questions.

### 3. Le travail, écart irréductible entre le prescrit et le réel

Mais suffit-il de donner de bonnes consignes pour que l'élève apprenne ? Le texte qui suit fournit quelques réponses intéressantes à la question. Et si ce qu'il explique pouvait s'appliquer au travail scolaire ? Quelles réflexions / quelles conclusions peut-on formuler en ce qui concerne la pratique d'enseignant(e) ?

Intervention de Christophe DEJOURS, psychodynamicien du *travail* (20 octobre 2009 – dailymotion).

Le travail, dans les sciences du travail, ça se définit fondamentalement par cet écart qu'il y a d'un côté entre les prescriptions, les procédures, les règlements, les modes opératoires qui sont prescrits par l'organisation du travail, par les ingénieurs des méthodes, par les managers, par les gestionnaires qui prescrivent un certain nombre de tâches sous forme d'objectifs à atteindre, qui non seulement prescrivent l'objectif mais aussi le chemin qu'il faut suivre pour atteindre cet objectif. En réalité, ce qu'on découvre, c'est que tous les gens qui travaillent ne respectent pas tous les procédures, ne respectent pas les prescriptions et font donc autre chose, qu'on appelle le travail effectif. Le travail, c'est cet écart-là entre les deux. Pourquoi cet écart est irréductible, c'est-à-dire qu'il faut d'une certaine manière l'assumer, c'est parce que si les gens exécutent strictement les consignes, eh bien ça ne marche pas ! On peut montrer depuis plus de 40 ans qu'aucun travailleur sérieux, compétent, habile ne respecte les ordres qui lui sont donnés. A ce point que si les gens font un effort pour respecter scrupuleusement ce qui est prescrit, cela revient à faire la grève du zèle. Ça veut dire inmanquablement soit l'arrêt de la production, la mise en panne des installations, des instruments de travail, ou alors, plus gravement, dans certains cas, si les gens cessent de faire du zèle, on risque les accidents. Donc le travail et le zèle sont indissociables.

Travailler en somme, c'est combler l'écart entre ce qui est prescrit et ce qu'il faut faire pour réussir à atteindre, au mieux, les objectifs qui ont été fixés. En gros, c'est ce qu'il faut ajouter

aux prescriptions pour que ça marche. (.../...) Fondamentalement, on ne peut pas se passer du « travail vivant ».



Une deuxième notion à introduire est le « réel du travail » : c'est ce qui se fait connaître à celui qui travaille par sa résistance, justement, au mode opératoire, aux habiletés professionnelles, au savoir-faire, par sa résistance à la maîtrise. Alors que je continue à travailler en fonction de ce que je connais, de ce que je fais de bien, en dépit de cette maîtrise que j'ai habituellement, de temps en temps, je suis en échec. Et donc travailler, fondamentalement, c'est faire cette expérience de l'échec. Et curieusement, paradoxalement, le réel se fait connaître sous la forme d'un

échec : c'est au moment même où la maîtrise se dérobe qu'alors, assurément, je suis en face du réel.

Donc, travailler, c'est tenter de combler cet écart entre le prescrit et le réel, c'est aussi faire cette expérience du réel et c'est, troisièmement, être capable d'endurer cette expérience de l'échec, le temps qu'il faudra jusqu'à ce que je trouve la solution qui me permettra de le surmonter.

L'expérience du réel, c'est une expérience affective, et donc le réel se fait connaître à celui qui travaille, je parle de quelqu'un qui a l'habitude, d'un travailleur non seulement zélé mais qui possède déjà une formation, une expérience, un savoir-faire et donc qui est un travailleur habile, sur un mode fondamentalement affectif : l'échec. Qui engendre d'autres états affectifs : la surprise d'abord, mais après, se heurter à nouveau à cet échec génère chez celui qui travaille un sentiment d'irritation, de colère quelquefois, quand ça dure trop longtemps, de déception, de découragement. Des fois, ça va encore beaucoup plus loin : c'est avoir l'impression que je suis incompetent, que ce n'est pas normal que je n'y arrive pas, jusqu'à présent j'y arrivais, puis là, ça ne marche plus. Il y a l'interrogation, il y a la circonspection, il y a le doute, le doute sur soi-même.

Là commence l'endurance, la capacité de tolérer l'échec, et l'obstination, le fait de ne pas lâcher. Et donc, quelquefois, ça va prendre quelques minutes, quelques jours, quelques semaines : on recommence à retravailler, à refaire l'opération, et ça ne marche toujours pas. Là où c'est le plus évident, c'est dans le travail de la recherche, où on peut parfois échouer pendant des années, et le bon chercheur sera celui qui aura l'obstination de continuer, alors même qu'il n'arrive pas à démontrer ce qu'il cherche à attraper.

Donc, travailler, c'est non seulement faire l'expérience du réel, c'est faire l'expérience de l'obstination et de l'endurance, et après, il y a encore d'autres choses qui sont plus compliquées, c'est que j'accepte de me laisser habiter peu à peu, coloniser presque, par cette expérience de ce qui s'oppose à ma maîtrise, et c'est quelquefois en l'emportant chez moi, c'est-à-dire dans ma tête, peut-être en ayant des insomnies à cause de ce qu'implique ce rapport au réel qui me résiste, peut-être que je vais en rêver la nuit, et puis peut-être qu'un beau matin, tout à coup me vient une idée qui va me permettre de faire le détour grâce auquel

je vais trouver la solution, ou peut-être d'inventer une nouvelle « ficelle du métier », une ficelle pour moi, qui peut être plus universelle que ça, mais qui vaut d'abord pour moi.

Ce qu'il est important de comprendre maintenant, c'est que cette souffrance n'est pas seulement une conséquence regrettable du travail, c'est le travail même ! Puisque c'est de cette endurance à la souffrance et à ce qui me résiste que finalement viendra l'idée. Autrement dit, c'est la souffrance qui guide l'intelligence et qui en même temps la provoque. La souffrance n'est pas la fin du processus, elle en est le début. Cette souffrance me pousse à trouver la solution qui me permettra de surmonter non seulement l'obstacle du réel, mais aussi ma frustration et peut-être, pour le coup, de transformer cette souffrance en plaisir : le plaisir d'une conquête, d'une victoire, d'une découverte. Tous les processus qui sont engagés dans ce rapport d'intimité avec la tâche, avec la matière, avec l'outil, mobilisent, en réalité, toute la personnalité.

#### 4. Le français, langue d'apprentissage (ou français de scolarité)

Le film *Saint-Jacques-La Mecque*, de Coline SERREAU, contient des dialogues extraordinaires de justesse, notamment celui-ci entre Ramzi, 15 ans, qui ne sait pas lire et veut apprendre, et son professeur. Suggestion : regarder cet extrait du film et analyser le dialogue en classe pour amener les élèves à intégrer la notion de « français, langue d'apprentissage », appelée ici « français numéro 2 ».

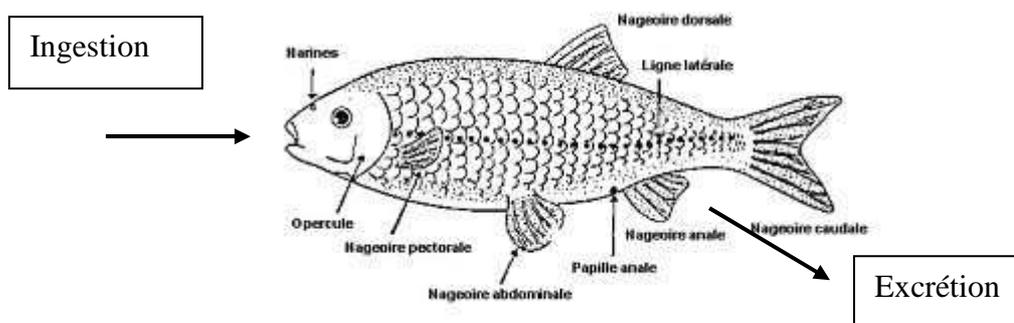
P : Est-ce que tu es bête, Ramzi ?  
 R : Oui.  
 P : Est-ce que tu es bête, Ramzi ?  
 R : Oui.  
 P : Est-ce que tu es bête, Ramzi ?  
 R : Non.  
 P : Voilà. T'es pas bête. T'es pas bête du tout. Moi, j'pense pas du tout qu't'es bête, d'accord ? Alors, puisque tu n'es pas bête, on va pouvoir commencer. Est-ce que tu sais parler le français numéro 2 ?  
 R : C'est quoi ?  
 P : Le français numéro un, c'est pour parler chez toi, avec tes copains, dans la rue, tout ça. Le français numéro 2, c'est pour trouver du travail, pour écrire, pour parler à la télévision. C'est le français des riches pour dire : « On est mieux que les pauvres ». Faut que tu l'apprennes un peu.  
 R : J'saurai pas...  
 P : Eh oui, t'es trop sous-développé...  
 R : Mais non, j'suis pas sous-développé !  
 P : T'es pas sous-développé ?  
 R : Non.  
 P : D'accord, tu n'es pas sous-développé. Donc, tu peux apprendre le français numéro 2 pour niquer ceux qui disent : « On est mieux que les pauvres ».  
 R : En français numéro 2, on dit pas « niquer »...  
 P : T'as raison, je m'excuse, je ne dirai plus jamais « niquer » pendant nos leçons.  
 R : On dit : « Je veux apprendre le français numéro 2 pour ... embêter ceux qui disent : « On est mieux que les pauvres ».  
 P : Oui, mais « embêter », c'est moins bien que « niquer » comme mot. Il faudrait trouver un mot qui soit aussi bien que « niquer », mais qui soit dans le numéro 2...  
 R : Pour ... « emmerder » ? Non, ça, c'est du numéro 1. Fâcher ?  
 P : (pas convaincue) : Si, si, c'est très bien, c'est du numéro 1.  
 R : euh...  
 P : Pour contrarier, agacer, irriter, énerver, tourmenter, taquiner, excéder, déplaire, combattre, asticoter... Il y en a beaucoup, de mots. Lequel préfères-tu, dans tous ceux-là ?  
 R : Je préfères-tu « combattre » !  
 P : On ne dit pas « Je préfères-tu », Ramzi !  
 R : Eh, je sais, c'est pour rigoler...  
 P : D'accord, bon, alors ... « combattre ». Ça fait quoi, la phrase ?  
 R : Je vais apprendre le français numéro 2 pour combattre ceux qui disent : « On est mieux que les pauvres » !  
 P : Impeccable !

## Français, langue d'apprentissage : un exemple parlant ...

emprunté à Luc COLLÈS

### Français numéro 2

*Chez le poisson, l'ingestion des aliments s'effectue par l'orifice buccal alors que leur excrétion s'opère par l'orifice anal.*



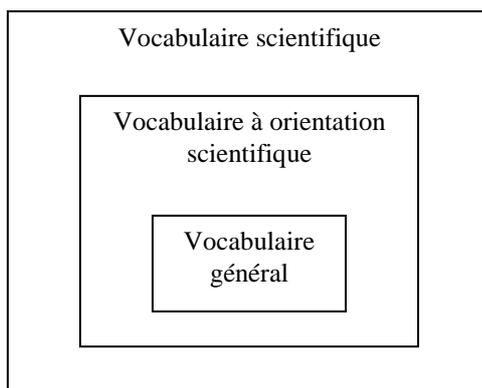
### Français numéro 1

*Ça entre par là et ça sort par là.*

## Analyse

### Français numéro 2

1. *Chez le poisson* (= *chez tous les poissons*) : généralisation
2. *l'ingestion / l'excrétion* : nominalisation (une action se fige en un nom)
3. *s'effectue / s'opère / orifice* : mots appartenant au « vocabulaire à orientation scientifique »



4. *ingestion / excrétion / anal / buccal* : vocabulaire scientifique, spécialisé : nombreux mots de formation savante (affixes + radical)
5. *leur* : utilisation de substituts grammaticaux demandant une recherche de l'antécédent.
6. *alors que* : utilisation de liens logiques

## Français numéro 1

1. « Ici et maintenant », concret, nécessitant le support du dessin : *ça / là*
2. vocabulaire simple / général : *entre / sort*
3. lien temporel de succession : *et*

⇒ Amener peu à peu les élèves à passer du français numéro 1 au français numéro 2, du concret à l'abstrait, pour les rendre capables de parler « de ce qui n'est pas là, ici et maintenant » et accéder ainsi à la pensée formelle qui autorise le raisonnement (= devenir intelligent (inter-ligere : faire des liens entre des notions)).

### Des exercices pour amener l'élève à percevoir les difficultés

#### a) Des « ratés » de la communication

*Que s'est-il passé qui a fait que l'élève a mal compris ?*

1. En remédiation : « *Madame, je n'ai pas compris le schéma arc-en-ciel\*...* »

2. Dans un test de biologie, en début de 1<sup>re</sup> année : « *Il y a 3 royaumes\*\* : le royaume animal, le royaume végétal et le royaume minéral* »

\* actantiel / \*\* règnes

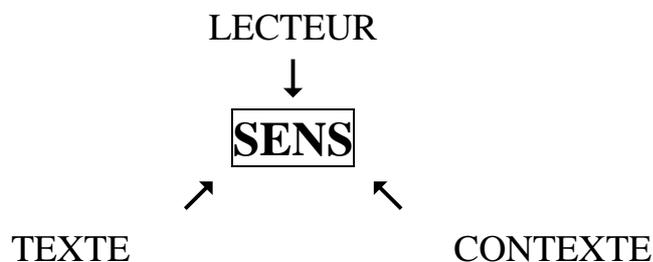
#### b) Choisir un extrait du cours et le traduire d'une variété de français à l'autre

Français numéro 1	Français numéro 2

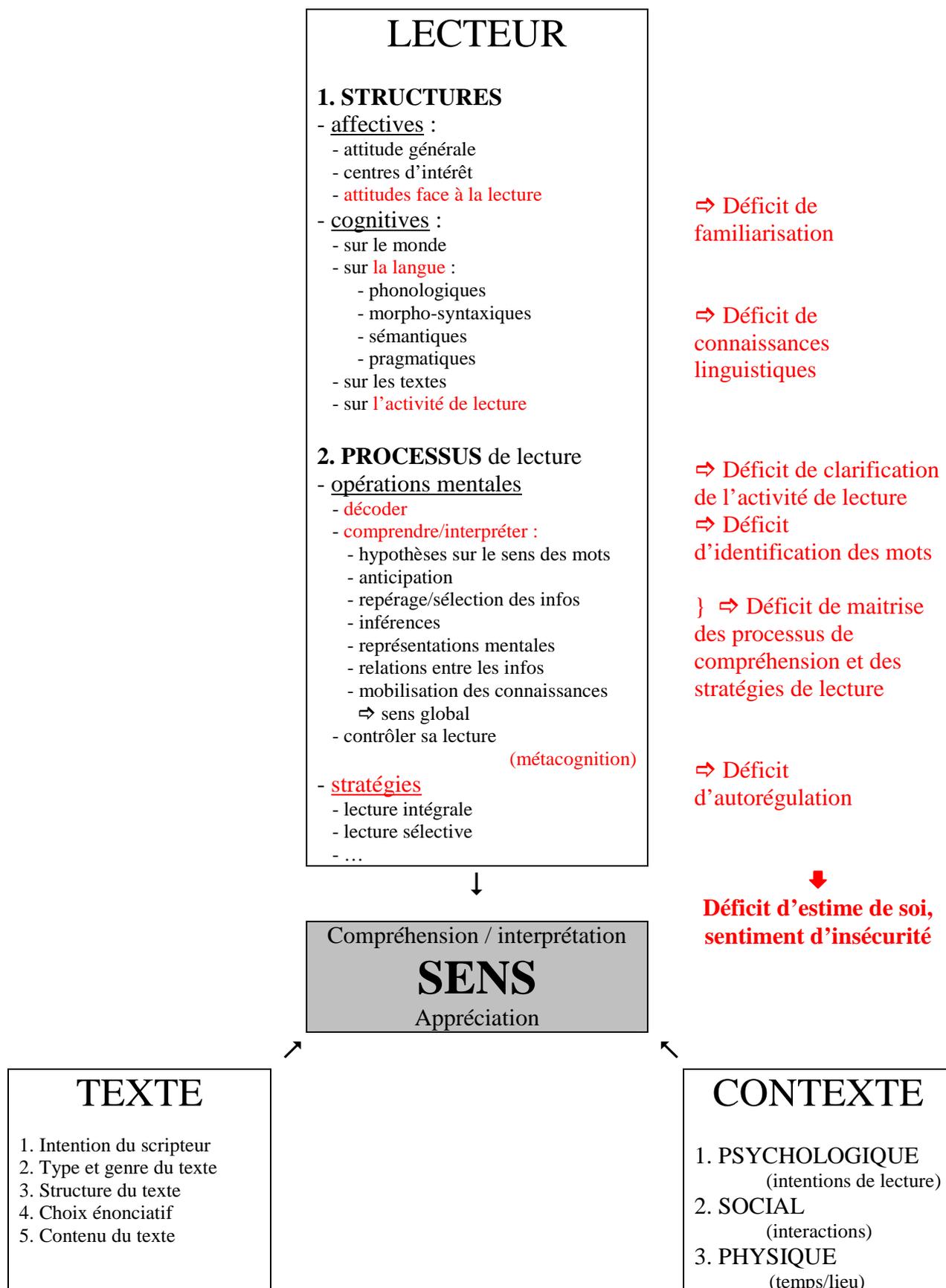
Mais il ne suffit pas de connaître le français langue d'apprentissage pour comprendre... Comprendre est un acte extrêmement complexe.

### **5. Comprendre, un acte (extrêmement) complexe**

Trois « forces » interviennent dans l'accès au sens (= la compréhension) d'un texte (oral ou écrit) : le texte, le contexte et le lecteur/auditeur.



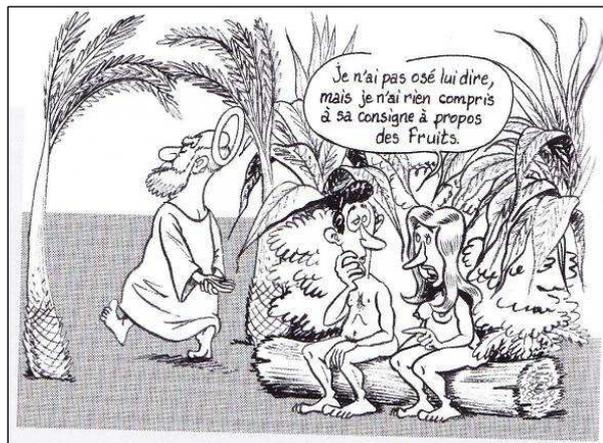
On le voit, le sens n'est pas seulement dans le texte ! Et si l'on développe ce schéma (page suivante), on comprendra que les facteurs de mécompréhension peuvent se situer à de multiples « endroits ».



En d'autres termes, si un élève ne comprend pas, cela peut être lié à la difficulté du texte qui lui est soumis, mais aussi au contexte de la tâche à accomplir, ou encore à ses capacités

*D'un prof... à l'autre D'un prof... à l'autre D'un prof... à l'autre D'un prof... à l'autre D'un prof... à*

personnelles qui peuvent présenter de multiples déficits : l'élève peut ne pas connaître la signification des mots du texte, ou ne pas pouvoir construire l'implicite du texte, ou encore ne pas être capable d'identifier ce qu'il ne comprend pas, etc.



## 6. Concrètement, que faire quand les élèves ne comprennent pas ?

### Exemple :

- « La figure 1 présente les changements de niveau du lac Tchad entre 12 000 ans avant et 2000 ans après Jésus-Christ. La figure 2 représente l'art rupestre saharien (c'est-à-dire les peintures préhistoriques trouvées sur les parois des cavernes) et l'évolution de la faune sur cette même période. Comment les deux figures peuvent-elles expliquer la disparition des hippopotames et des aurochs de l'art rupestre saharien ? »

- J'ai pas compris !

### Que faire ?

#### A. Ce qui ne fonctionne pas du tout ou pas très bien :

1. Répéter tout ce qu'on vient de dire depuis le début, plus lentement ou plus fort.
2. « C'est avant qu'il fallait poser des questions ! »
3. « Excusez-moi, je n'étais pas clair, vous avez raison »
4.
  - Vous n'avez pas compris ?
  - Oui, on n'a pas compris !
  - Vous n'avez pas compris quoi ?
  - On n'a rien compris !
  - Mais qu'est-ce que vous n'avez pas compris ?
  - On n'a pas compris tout !

#### B. Ce qui peut fonctionner nettement mieux : demander des questions !

- Tu n'as pas compris quoi ?
- J'ai rien compris
- **Pose une question !**
- Il faut faire quoi ?
- Il faut expliquer la disparition des hippopotames et des aurochs

D'un prof... à l'autre D'un prof... à l'autre

- *C'est quoi des aurochs ?*
- *Bonne question : comment saura-t-on ce que sont les aurochs ?*
- *etc.*

⇒ *Vous n'avez pas compris tout ? D'accord ! Alors, posez-moi une question ! Vous êtes dans la confusion ? Je ne vous demande pas d'en sortir seuls, mais de chercher ce que vous pourriez me dire qui m'aiderait (un peu) à venir vers vous.*

### ⇒ intercompréhension<sup>6</sup>

#### C. Faire écrire les questions et les réponses par les élèves<sup>7</sup>

Les élèves (par exemple organisés en sous-groupes) proposent des questions pour l'évaluation et leurs réponses. Le professeur et le groupe choisissent les questions à retenir pour l'évaluation et valident les réponses.

##### Bénéfices :

- Entraînés à rédiger eux-mêmes les consignes, les élèves en acquièrent mieux le vocabulaire ou la syntaxe, et parfois les simplifient par rapport à l'adulte.
- C'est donc aussi très riche pour l'enseignant pour rédiger de façon plus compréhensible ses évaluations classiques.
- Le système instaure une relation quasi certaine entre le travail de l'élève et la bonne note (Fini les « *Mais j'avais appris la leçon et j'ai eu une mauvaise note !* »)

#### D. Faire composer un paragraphe réflexif après le travail<sup>8</sup>

Exemple : Travail d'écriture. Après la lecture et l'analyse détaillée des procédés rhétoriques d'une épigramme de Martial, commençant par « *Pour le pauvre, pas moyen, à la ville de méditer ni de dormir* », le professeur donne à ses élèves la consigne suivante :  
« *Rédigez une épigramme commençant par « Pour le jeune, pas moyen de s'amuser à la campagne », et développez la critique inverse de celle de Martial. Réutilisez au maximum les procédés identifiés dans le texte de celui-ci.* »

Une fois le travail achevé, les élèves doivent répondre à ces 4 questions :

- Qu'est-ce qui a été facile dans ce travail ?
- Qu'est-ce qui a été difficile ?
- Qu'avez-vous réutilisé du texte de Martial ?
- Qu'avez-vous changé par rapport à votre premier jet ?

Extrait d'une réponse (travail décevant car faible présence de procédés chez cette bonne élève) :

*Je ne me suis pas vraiment inspirée du texte de Martial de peur que ce soit identique.*

<sup>6</sup> O. Maulini, *Vous n'avez pas compris ? Alors, posez-moi une question !* in Cahiers pédagogiques n°483.

<sup>7</sup> V. GUÉDÉ, *Miser sur la confiance plutôt que sur le piège* in Cahiers pédagogiques n°483.

<sup>8</sup> H. EVELEIGH, *Quand la consigne se heurte aux représentations* in Cahiers pédagogiques n°483.

