

# Les différentes dimensions de la maîtrise de la langue et leur évaluation

Elisabeth Bautier – équipe Escol – Université de Paris 8

[...]

Il ne s'agit donc pas de dire que le niveau baisse, que les élèves écrivent une langue de plus en plus fautive, mais de poser la question de ce qui est enseigné et comment (par, exemple, si l'orthographe des élèves est aujourd'hui, moins bonne, ne faut-il pas mettre ce constat en relation avec le temps passé à l'enseigner, les formes de cet enseignement et l'ensemble des savoirs que les élèves doivent aujourd'hui s'approprier ?) et de ce qui est effectivement approprié (automatisé) pour que les élèves puissent faire quelque chose avec ces savoirs linguistiques et langagiers. En effet, le fait qu'il y ait de moins en moins de systématisme, de récurrence dans les formes d'apprentissages, qu'un certain nombre de pratiques aient été abandonnées au profit d'une plus grande autonomie et créativité des élèves, laisse dans le flou la réalité des savoirs linguistiques et langagiers des élèves, ceux qui sont effectivement "routinisés" (et fondamentaux) au sens où ils sont mobilisables par les élèves, sans effort ni réflexion. Cette connaissance réelle des savoirs des élèves est aujourd'hui nécessaire, non pas seulement les savoirs déclaratifs (savoirs énoncés en réponse à des questions posées sur la langue ou à des demandes de repérage d'éléments dans des textes), mais aussi les savoirs en actes. Elle est l'aune à laquelle on peut définir objets et pratiques d'enseignement au risque de laisser perdurer une grande hétérogénéité dans les savoirs maîtrisés, hétérogénéité "inter-élèves" certes, mais aussi hétérogénéité "intra-élève", quand il manifeste des possibilités de réponse et de production à certaines questions ou tâches sans que ces possibilités soient activées à nouveau dans d'autres tâches et questions qui pourraient sembler similaires. Il ne s'agit pas simplement de lassitude ou d'inattention, mais, les savoirs "routinisés" sur et dans la langue n'étant pas en place, il suffit de changer le thème sur lequel porte la question, le support ..., pour qu'un élève qui était capable de répondre ne le soit plus. Si on apprend d'une manière peu systématique, peu récurrente, dans une diversité accrue des objets et des formes (parfois au motif, générique, de ne pas ennuyer les élèves), on peut conduire les élèves à être compétents dans des apprentissages liés à de petits objets, de petites tâches... Si, pour les élèves, les apprentissages effectués ne sont pas vécus comme des apprentissages hiérarchisés, généraux et incontournables, si "tout se vaut" et que le critère est l'intérêt porté, alors il est difficile de définir la notion de maîtrise de la langue en acte dans les classes.

Évaluer ce que sait faire (et ne pas faire) un élève donné de façon stable avec la langue est sans aucun doute une tâche difficile. Il s'agit de regarder au plus près ce qui ne fait pas problème (ou fait problème) et non la seule conformité (le seul écart) par rapport à la réponse attendue, en essayant de comprendre la nature de ce qu'il y a "derrière" la réponse (la bonne forme ou l'erreur), ce qui est une tâche complexe pour l'élève, et ce qui est du (non) savoir ou ce qui est dû à la confrontation à la langue grammatisée, à l'écrit, à la situation d'évaluation, à la tâche particulière dans ses dimensions formelles et/ou cognitives et/ou liée à des pratiques sociales familières ou non, etc. Ces distinctions, certes fines, permettent de mieux comprendre quels rapports entretiennent ces différents domaines dans la production des élèves (production ou compréhension de l'écrit). L'erreur, l'écart ne sont pas, la plupart du temps, réductibles à des questions de blocage, de psychologie ou d'handicap socioculturel, mais relèvent d'un non savoir (peut-être d'un non apprentissage parce que d'un non enseignement).

Avant de présenter une description de ce que semble faire difficulté pour les élèves de 6ème, il peut encore être intéressant de revenir sur ce qui est souvent confondu quand on parle de maîtrise de la langue parce que l'École, elle-même, est sans doute aujourd'hui le lieu d'une confusion concernant les objectifs de

l'enseignement du français. Ainsi, on peut distinguer l'objectif d'une maîtrise de la langue patrimoniale, qui est bien dans le rôle de l'École qui doit veiller à sa pérennité, y compris du fait de la dimension institutionnalisante de la langue : la langue (et non pas le langage et ses usages), le système linguistique, les règles qui régissent l'agencement des mots, est quelque chose dont on hérite, que l'on va transmettre et qui fait à la fois patrimoine, culture commune et loi, et à ce titre enrôle les enfants dans la loi (en tant que système de règles, dont il n'est pas possible de décider la validité par soi-même) et la collectivité nationale, mais qui est aussi lien intergénérationnel (sauf dans le cas, évidemment, d'une émigration). Cet objectif ne peut être confondu avec celui de la maîtrise de la langue nécessaire aux apprentissages disciplinaires, le français pour apprendre l'histoire, les mathématiques, etc. et il n'a pas grand-chose à voir non plus avec celui de la maîtrise de la langue pour communiquer dans un groupe de pairs, ou pour s'exprimer, ou pour participer des formes dominantes de la communication sociale actuelle. Cette dernière activité qui fait maintenant partie du programme devrait à son tour être analysée finement dans ses composantes plus cognitivo-langagières (tâches intellectuelles liées à la réalisation d'un exposé, d'une recherche d'informations, d'une synthèse de document...) à distinguer de ses composantes linguistiques et de genres, plus formelles qui sont elles-mêmes alimentées par une logique de nécessité de l'activité et du genre et par une logique plus arbitraire en ce que les formes sont en partie décidées par des contraintes de domination sociale. On le voit, sous l'expression "maîtrise de la langue" peuvent se dissimuler pour chacun, élèves et enseignants, des contenus et des enjeux très divers. Et, le travail d'un domaine n'a que peu d'incidences sur un autre, les enseignants le savent bien. En revanche, ce qui peut être pertinent, c'est le rapport entre les différents éléments distingués, comment ils s'influencent les uns les autres, s'interpénètrent, et comment l'apprentissage, par exemple, d'un genre, à des rebondissements sur la langue, et inversement.