

Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage

Élisabeth BAUTIER
Équipe ESSI-escol
Université de Paris 8

"Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard" - La Dispute, 2009 - GFEN

Depuis des décennies dans la littérature scientifique comme dans le discours des enseignants, la place centrale du langage et des ressources linguistiques des élèves dans la constitution des apprentissages scolaires différenciés est largement soulignée. Considérée comme cause des inégalités sociales dans l'école, la « maîtrise » de la langue et du langage (des langages à certains moments) est aussi depuis plus de dix ans au cœur des programmes scolaires. Cependant cette récurrence (cette constante) ne doit pas masquer des évolutions considérables dans les façons de poser le problème des différences linguistiques et langagières des élèves, tant du point de vue scientifique que du point de vue des pratiques et objectifs de l'école. Ces évolutions sont d'autant plus importantes qu'elles sont liées à des changements dans les conceptions mêmes du rôle du langage dans les apprentissages et la scolarisation ainsi qu'à des changements dans la place et les pratiques du langage dans les situations scolaires elles-mêmes.

1. D'une sociolinguistique scolaire à une sociologie des usages du langage

Dans les années 70-80, en faisant suite aux travaux de Bourdieu, de Bernstein, des sociolinguistes français, mais aussi des travaux des équipes de l'INRP de l'époque, plus près de l'enseignement du français, il s'est agi de mettre en évidence que les exigences scolaires mettent en difficulté les élèves de milieux populaires en particulier parce qu'elles les confrontent à des formes linguistiques normées par des groupes sociaux dominants, et ce faisant ne peuvent pas reconnaître les compétences dans le maniement du langage de ces élèves (position de W. Labov). Tout se passe alors comme s'il suffisait de reconnaître une pluralité de normes linguistiques pour résoudre la question de la difficulté scolaire, celle des inégalités d'apprentissage. Le débat ainsi posé dans les années soixante-dix est souvent plus idéologique et politique que scientifique et didactique (la didactique du français est alors émergente).

Parallèlement perdurent, le plus souvent au sein de l'univers scolaire, représentations et constats qui décrivent la langue et les usages langagiers des milieux populaires comme pauvres, inadaptés aux apprentissages scolaires, éloignés de la langue qui permet d'apprendre. Ces deux approches, pourtant éloignées l'une de l'autre, ont en commun le constat des différences linguistiques qui jouent au détriment des élèves de familles populaires quand il s'agit de répondre aux attentes scolaires. Si, progressivement, la reconnaissance plus grande de l'oral et de ses formes a favorisé les échanges au sein de la classe, force est de constater que les élèves en difficultés, en particulier de milieux populaires, le sont encore le plus souvent du fait de leurs activités langagières et de leurs réalisations, ce que montrent les évaluations nationales ; les travaux de recherche et les insistances des programmes sur cette question le mettent en évidence. L'acceptation par l'institution d'une pluralité de normes dans certains échanges oraux, et plus généralement une plus grande ouverture à des formes du français non standard, ne serait-ce que par le biais de l'introduction d'une pluralité de genres discursifs, ne résout en fait pas les difficultés plus grandes, plus profondes des élèves,

difficultés que l'attention aux formes masque et qui se situent dans les rapports entre pratiques langagières scolaires et apprentissages. En revanche, cette ouverture tend à délégitimer la fonction même du français standard, d'une langue grammatisée fondée dans l'écrit, nécessaire quand il s'agit d'apprendre et de s'approprier des savoirs dans une logique qui est celle de la littérature étendue.

Or, c'est justement l'exigence généralisée, à l'école comme dans la société, de cette littérature étendue, c'est-à-dire permettant de pratiquer l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire –et non réduite à du stockage d'information, de la transcription ou simple notation¹ qui est à l'origine de ces difficultés profondes. Construites dans une familiarité avec les usages langagiers fondés dans l'écrit, les pratiques littératiées sous-tendent l'ensemble des pratiques langagières scolaires, orales comme écrites. Ces usages littératiés, secondarisés² du langage, qui sont aussi des orientations socio-cognitives et socio-langagières, ne sont évidemment pas acquis indépendamment des modes de socialisation qui les construisent.

Dès lors, on peut d'une part considérer, comme P. Encrevé (2007) que l'École continue d'avoir en charge l'apprentissage par tous de la langue standard et qu'il n'est pas de l'ordre du débat scientifique ou pédagogique de remettre en question un choix qui relève de la représentation nationale. Mais, on peut, d'autre part –et il est nécessaire de le faire– poser la question autrement et situer les difficultés des élèves non seulement dans le peu de familiarité que certains élèves ont de ces usages, mais aussi dans la relation entre les ressources linguistiques dont ils disposent et le langage en tant que possibilités d'usages communicatifs, expressifs, et surtout ici élaboratifs, ressources et usages étant étroitement liés. Dans cette seconde perspective, il ne s'agit plus "seulement" de la langue standard plus ou moins "maîtrisée", mais de ce que l'École enseigne, suppose partagé, sollicite ou construit comme ressources et habitudes, a comme visées toujours simultanément cognitives et langagières, sociocognitives et sociolangagières, du fait même de la nature du langage. Il est alors davantage question des habitudes langagières des élèves, et de ce qu'elles mobilisent comme ressources linguistiques, et de la façon dont ces habitudes sont reprises, font écho ou sont non pertinentes dans le cadre scolaire. Plus précisément encore, puisqu'il s'agit fondamentalement d'usages langagiers fondés dans l'écrit, il est nécessaire de distinguer, comme le fait Y. Reuter (2006), les difficultés qui relèvent des éléments structuraux de l'écrit, de celles qui relèvent d'une méconnaissance de ses usages fondamentaux investis par une société donnée, de celles encore

¹On peut noter ici que nombre d'activités d'écriture à l'école sont justement limitées à cette littérature réduite qui ne permet donc pas aux élèves d'accéder aux pratiques les plus transformatrices. Voir D. Perrier, *Les logiques de l'écriture scolaire*, Thèse de doctorat, université de Paris 8, 2006 (E. Bautier, directeur)

² Le terme et la notion de "secondarisation" trouvent leur origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994). Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place.

qui renvoient à ses pratiques et qui mobilisent simultanément les dimensions affectives, cognitives, sociales des sujets ; ces dernières étant construites dans leur histoire sociale, leurs expériences et en relation avec d'autres pratiques. Même si avec L.S. Vygotski³ on peut considérer l'écrit, la grammaire, comme transformateurs cognitifs permettant la prise de conscience et l'objectivation, force est de constater que la seule mise en présence avec les éléments structuraux, voire avec certains usages restreints de l'écrit, pour être nécessaire ne suffit pas à faire entrer tous les élèves dans la littérature étendue et ses effets cognitifs.

Nous adopterons ici cette dernière perspective car elle est permet de faire le lien entre les pratiques de classe actuellement répandues et de rendre raison d'un certain nombre d'inégalités dans les apprentissages.

Compte tenu des pratiques scolaires les plus contemporaines dans l'enseignement primaire et au collège en particulier, très largement fondées sur la valorisation de la construction des savoirs par les élèves dans des situations de travail et des échanges langagiers, mais aussi de la valorisation des échanges langagiers et des productions langagières orales des élèves (ce point est développé ci-après), il est devenu nécessaire de déplacer le point de vue porté sur le rôle du langage dans les difficultés d'apprentissage et scolaires des élèves. Il ne s'agit pas seulement d'analyser la langue des élèves en termes d'écart par rapport à des normes, mais d'identifier ce qui fait différences et difficultés pour certains au regard de ce que l'école requiert comme usages qu'elle n'enseigne pas toujours, parce que non consciente de la nécessité de le faire.

Il s'agit également de poser la question de la place du discours scolaire, celle du discours enseignant dans la façon dont peuvent (se) construire les ressources linguistiques, les pratiques langagières et cognitives dont les élèves ont besoin pour travailler, comprendre et apprendre, savoir élaborer et réélaborer à partir des situations et dispositifs de travail. Ils en ont d'autant plus besoin quand l'école est la seule situation de socialisation langagière à même de construire ces ressources. Il s'agit enfin d'interroger les productions langagières ordinaires de la classe, sollicitées et réalisées, pour identifier ce qu'elles présupposent d'habitude, de connivence, de savoir dans ce domaine des usages du langage, mais aussi de rapport au langage lui-même comme au monde dans sa dimension d'objets et de situation à apprendre, pour apprendre. C'est donc bien de sociologie du langage dont il est question ici, au sens travaillé par Bernstein dans sa conceptualisation du discours et des situations pédagogiques (2007). La perspective bernsteinienne, loin de réduire les difficultés à leur seule dimension cognitive ou subjective, quand elles sont pensées du point de vue des élèves (voire comme c'est également souvent le cas à des causes externes à l'école, c'est-à-dire aux situations familiales), ou à leur dimension didactique et pédagogique, quand elles sont regardées du point de vue des modes d'enseignement, permet de considérer les interactions scolaires bien au-delà de leur dimension strictement pragmatique ou didactique. Le discours pédagogique, les échanges dans la classe sont pensés en tant que construits sociaux en situation et ayant donc un enjeu sur le registre sociologique. C'est le point de vue d'une sociologie du langage, de ses pratiques socialement différenciées, qui est adopté ici, point de vue aujourd'hui largement minoré au profit d'une pragmatique généralisée, d'une analyse des échanges dans la classe qui en ignore le plus souvent les dimensions socialement différenciatrices. Analyser les échanges du point de vue de la construction de l'objet de savoir, de l'avancée didactique, évacue, masque trop souvent que des élèves ne participent pas à cette construction, n'identifient pas l'activité cognitivo-langagière en train de se dérouler, a fortiori sa finalité.

³L.S. Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, la Dispute, 1934/1997

2 .Visées et exigences scolaires :des pratiques langagières littératiées, une oralité fondée dans l'écrit pour apprendre et raisonner

L'oral, à la différence de la situation des années soixante et soixante-dix est ainsi devenu très présent dans les classes, mais l'accent mis sur les productions orales est loin de permettre plus d'égalité sociale à l'école. L'oral a en effet aujourd'hui une pluralité de fonctions qui brouille pour une partie des élèves au moins, les enjeux cognitifs des activités mises en place.

Un regard, même rapide, sur les programmes de l'école et du collège, a fortiori du lycée fait apparaître l'importance accordée aux usages du langage, un langage véritablement au service de la connaissance et des apprentissages. Si les usages sont, principalement, communicatifs et expressifs en maternelle, les textes institutionnels différencient le langage d'évocation, le langage en situation, et impliquent, dès les premiers moments de la scolarité, la transformation de l'expérience personnelle en discours distancié et objectivé, activité qui ne peut se réaliser que par l'intermédiaire du langage, plus précisément de pratiques spécifiques. On rencontre également dans les activités non centrées sur l'apprentissage du français standard, des usages cognitivo-langagiers littératiés de secondarisation⁴ de commentaires, d'analyse de documents, de significations nouvelles à construire. Toutes activités qui exigent de "parler sur" la situation, l'objet, le document, et au-delà, plutôt que de parler "de" quelque chose et "à propos", usage plus largement partagé.

Certes, on ne peut qu'approuver ce changement dans les habitudes langagières scolaires s'il est à comprendre comme la prise en compte de la dimension simultanément langagière et cognitive –et non strictement linguistique- des productions, de la volonté d'inscrire, dans les programmes, des usages du langage qui construisent les modes de pensée nécessaires dans une société d'échanges, de participation à la vie publique, dans une société de littératie étendue, une société du document (J. Goody, 2007). Mais, il est alors tout autant nécessaire de se demander quels obstacles, quelles difficultés, ces visées, ces exigences, constituent pour une partie de la population scolaire, plus particulièrement celle d'élèves d'origine populaire quand ces visées et exigences ne sont pas accompagnées des apprentissages scolaires correspondants. Nous ne donnerons ici rapidement que deux exemples de ces obstacles et difficultés. Que suppose comme savoirs langagiers et linguistiques, comme activités cognitives par exemple, et comme apprentissage, l'omniprésence du support écrit dès le début de la maternelle, sa « naturalisation », omniprésence qui empêche l'oral même de prendre place, de se développer ? Que se passe-t-il pour l'élève quand l'enseignant voit des mots, des éléments d'une combinatoire et que l'élève voit des « images » sans spécificité, ni appartenance à l'écrit ; quand l'enseignant peut penser que les élèves lisent ou écrivent la date alors qu'ils sont dans une manipulation d'étiquettes (M. Laparra, 2005, 2006) ? Un autre obstacle, dans d'autres classes, peut résider dans le passage d'un oral collectif riche d'échanges et de productions plus ou moins spontanées et hétérogènes, souvent réduits à un ou deux mots, à un écrit individuel. Les élèves sont-ils aidés dans cette activité langagière et linguistique de tissage de sources hétérogènes (productions orales de l'enseignant, écrits au tableau, oral des élèves, écrits divers, voire manipulation et observation de documents et d'objets...) pour construire un texte homogène relevant d'un genre discursif recevable et devant donc faire l'objet à la fois de reprises et de transformations -travail langagier de haut niveau et souvent ignoré comme tel- ? Comment les élèves se saisissent-ils de ces situations très complexes et pourtant souvent pensées comme évidentes (c'est-à-dire ne demandant pas d'apprentissages particuliers) dans les pratiques ordinaires de classe.

⁴É. Bautier (2005a), É. Bautier, J.-Y. Rochex 2004.

Revenons sur ce qui fait actuellement le quotidien des pratiques (langagières) scolaires au regard de leurs visées linguistiques et langagières ambitieuses avec cette question : dans quelle mesure ces pratiques ordinaires sont-elles à même d'aider les élèves à s'inscrire dans ces pratiques littéraires non partagées par tous et qu'il faut donc nécessairement apprendre ?

2.1. La classe collectif de travail ou communauté d'échanges

Pour plusieurs raisons, tout se passe depuis plus d'une dizaine d'années comme si les élèves après avoir été durant des décennies des élèves "écoutants", écoutant la parole transmissive de l'enseignant qui occupait la très grande partie du temps de parole étaient devenus, ou devaient devenir, des êtres scolaires de parole et d'énonciation à qui il est nécessaire d'accorder une place dans la classe.

Les élèves, de la maternelle à l'université, doivent désormais "participer". Mais, en référence aux valeurs contemporaines, et aux préconisations institutionnelles, cette parole est produite dans une pluralité d'objectifs : construire la classe comme communauté où chacun peut exister comme sujet (ce qui n'est pas équivalent à construire un collectif de travail), apprendre à prendre la parole en public, exprimer un sentiment, une opinion, commenter un document, enfin, s'approprier des savoirs des significations nouvelles (voir ci-après ; cependant, cette production langagière est le plus souvent sollicitée dans l'ambiguïté du registre cognitif et de travail attendu, ou son opacité. Le langage, dans ses différentes dimensions d'usage, la communication certes, mais aussi et surtout le langage à apprendre pour comprendre et pour apprendre, pour problématiser, pour débattre, pour expliquer, pour raconter, pour argumenter, pour représenter, évoquer... est au cœur des programmes et des préconisations d'activités dès la maternelle, au cœur des démarches didactiques comme l'attestent les numéros de revues qui développent des cadres théoriques didactiques, des analyses de pratiques, mais ces pratiques sont aussi les conditions des développements des élèves, développements qui sont toujours simultanément langagiers et cognitifs. « Cognitif » a donc ici un double sens de construction de nouveaux savoirs disciplinaires et de nouvelles modalités intellectuelles de raisonnement – logique et critique, en particulier-, de conceptualisation, d'élaboration réflexive. Ces objectifs émancipateurs, pour être atteints doivent être davantage pensés dans une progression et dans des mises en œuvre qui les visent spécifiquement non dans la seule sollicitation des pratiques langagières. Pourtant, dans ces classes "bavardes" où les élèves prennent la parole, (se) parlent à propos du travail en train de se faire, où l'enseignant parle à haute voix à chacun et à tous, la parole qui s'énonce, comme celle qui circule, ne fait que rarement objet d'un travail effectif qui permettrait des apprentissages linguistiques et langagiers identifiés et objectivés. Quand l'important est cette participation de tous, pour être sollicitée, la parole de l'élève n'est pas pour autant prise en considération dans sa dimension cognitive ou sociale, ni même pragmatique, elle est parole, expression "spontanée", ce qui ne signifie pas toujours pertinente par rapport à la situation, et à l'apprentissage.

Du fait de cette liberté même laissée aux élèves pour parler, cette parole spontanée laisse la place à de grandes différences entre élèves, différences qu'il est souvent difficile aux enseignants de percevoir et d'analyser dans la dynamique de la situation. Ainsi, certains interviennent sur le registre de travail attendu (construction d'un objet, problématisation, controverse...) ; d'autres, parce que la situation les autorise à être spontanés, s'expriment sans objectif de travail⁵ ; d'autres encore commentent la seule procédure d'effectuation du travail. L'inégalité se construit ainsi peu à peu ; les prises de parole problématiques sur la forme ou

⁵Un exemple de ce phénomène est développé dans É. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n°111, 2005.

sur le fond, ou non pertinentes quant à l'objectif cognitif de la situation, ne font que *rarement*⁶ l'objet d'une ressaie par l'enseignant, a fortiori d'un travail collectif, d'une évaluation, d'une demande de correction, d'une justification, d'une exploration des implications de telle ou telle formulation. Ces interventions enseignantes pourraient d'ailleurs apparaître à leurs propres yeux hors de propos puisque les productions langagières ne sont pas pensées comme objet d'un travail systématique ou d'une évaluation qui mettrait en évidence la nécessité de faire appel à, et donc de construire, des ressources linguistiques spécifiques à la situation, mais aussi au-delà d'elle-même pour construire un nouvel apprentissage. Il s'agit davantage de permettre à chacun de prendre la parole dans le groupe, de s'y éprouver comme membre participant (ce que certains élèves croient d'ailleurs suffisant et répondre aux attentes de l'enseignant, comme de l'institution, S. Bonnéry, 2007), voire de construire ainsi une atmosphère conviviale de travail. Cette orientation peut avoir trouvé son origine dans la reconnaissance de l'élève comme sujet global et se trouve confortée par la mise en cause actuelle de la conception, inhérente à la forme scolaire traditionnelle, de l'impersonnalisation des relations au sein de l'École (G. Vincent et alii, 1994).

2.2. Le langage pour apprendre

Un autre phénomène rend la production et la circulation du langage omniprésentes dans les classes. Il correspond à la place actuelle du langage dans les pratiques et conceptions dominantes d'apprentissage inspirées par plusieurs courants théoriques : celui du socio-constructivisme, mais aussi de la conception, dominante également, selon laquelle il est important de faire énoncer aux élèves leurs connaissances et représentations initiales des objets de savoir avant que la séquence d'enseignement ne commence. Il s'agit encore de l'importance accordée dans la plupart des disciplines à la problématisation considérée après Bachelard et Dewey au fondement même de l'activité cognitive à laquelle les élèves doivent être initiés⁷ pour parvenir à un rapport distancié au savoir et à l'expérience. Cette notion, développée par la philosophie n'est mise en œuvre que dans et par l'activité langagière, mais son origine montre l'exigence qui la sous-tend, la complexité des processus qui la réalisent. Les élèves, par le biais des échanges en situation, d'échanges oraux seuls, d'échanges oraux à partir d'écrits de travail sont censés participer de la construction des objets de savoir, ils sont censés apprendre dans des développements réflexifs sur ces objets. Les modalités de raisonnement, la mise au jour des processus, les mises en relation, les problématisations et conceptualisations supplantent les contenus de savoirs disciplinaires, elles sont donc ainsi mises en avant, pointées comme prioritaires ; mais soulignons que ces activités correspondent aux usages du langage d'élaboration des significations universalistes et littératiées décrites par B. Bernstein (1975). Et il s'agit donc de ce qui correspond également à des pratiques non partagées par tous et ce faisant profondément inégalitaires quand elles sont sollicitées chez les élèves sans avoir fait l'objet d'une appropriation dans les situations scolaires. Ces pratiques langagières restent ainsi ce qui fait difficulté y compris à l'université...

Ces démarches sont particulièrement présentes dans le domaine de l'enseignement scientifique (ASTER n° 33 et 37, par exemple), elles le sont également en mathématiques, également en français, en géographie ou en histoire et constituent bien une visée de l'enseignement. Une

⁶Il ne s'agit pas ici de stigmatiser certaines pratiques ou de faire l'hypothèse que des pratiques productives d'apprentissages n'existent pas, mais de souligner que dans l'ordinaire des classes, l'ambiguïté des situations langagières est fréquente ne serait-ce que parce qu'il y a toujours quelques élèves qui interprètent les situations sur le registre de travail attendu.

⁷Voir la revue *Aster* n°40, 2005 ou *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°3, 2005.

récente enquête du ministère de l'éducation nationale (DEPP)⁸ auprès des enseignants d'histoire, de géographie et d'instruction civique illustre de façon significative cette évolution. Si les pratiques transmissives existent toujours, elles sont considérées par les enseignants eux-mêmes comme d'un autre temps ; 91,4% des enseignants d'histoire disent "mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents" et ils ne sont que 43% à dire transmettre les connaissances à acquérir. L'orientation des commentaires des résultats de cette enquête dans cette note ministérielle manifeste d'ailleurs les évolutions souhaitées par l'institution : l'affaiblissement de ce que B. Bernstein (2007a) nomme le discours instructeur (le discours d'enseignement) au profit du discours régulateur des dispositifs de travail et des interventions des élèves dans la construction des savoirs. Cependant, *"on peut même défendre que le développement actuel des formes pédagogiques dialoguées renforce les implicites plus qu'il ne les lève et développe ce que B. Bernstein a nommé des pédagogies invisibles"* (ASTER 37, p.123).

De plus, l'importance accordée à la construction des savoirs par les élèves pose centralement la question de la nature même des savoirs construits en relation avec le type de discours disponible et produit en classe. Que ces savoirs soient formulés en termes de contenus de connaissances (formulation actuellement minoritaire), ou, comme le disent les enseignants interrogés dans l'enquête citée (plus de mille), qu'il s'agisse d'amener les élèves à comprendre le monde, à construire un point de vue critique, à s'approprier des concepts, ou encore, ce qui jugé très difficile par 60,6% des enseignants, savoir mettre en relation des documents, la question se pose de savoir avec quelle langue et quels discours les élèves peuvent produire les savoirs et opérations de pensée attendus ? Qui produit les ressources linguistiques et discursives à même de les aider dans ces opérations de pensée qui ne relèvent pas des usages ordinaires non scolaires de tous les élèves ? Comment construire les situations d'étude qui contraignent, au-delà du seul énoncé de la consigne de travail à un usage langagier pertinent qui permet construction, déplacement quand l'habitude de l'élève est davantage la communication pragmatique ou expressive, qu'il est pris dans oral de connivence (H. Adami, 2007) et que le langage du genre second de l'objectivation, de l'inscription dans une "communauté discursive" d'étude lui est peu familier, voire inconnu. Car c'est bien de situations contraignantes et de cadrage serré travaillés avec et par l'enseignant qu'il est nécessaire de mettre en place, puisqu'il n'est possible d'enseigner des modes de faire langagiers "clés en main". À défaut, les échanges sont spontanés et justement peu travaillés : c'est ainsi qu'il est nécessaire de distinguer les classes dialoguées des classes où se construisent des significations nouvelles et des savoirs, des classes centrées sur le bon fonctionnement du dialogue de celles qui prennent le dialogue collectif (*Aster* n°33, 2001). Laisser le dispositif pédagogique fonctionner seul ne semble pas produire les effets escomptés (C. Orange, 2005).

Les développements qui précèdent visaient à montrer que les pratiques langagières sollicitées, attendues, celles qui sous-tendent de nombreuses activités scolaires sont en fait des pratiques langagières et cognitives de haut niveau, ambitieuses, mais qui sont aussi au principe même des difficultés des élèves. Elles peuvent viser à une réelle démocratisation, nous l'avons dit, mais à condition que les situations pédagogiques les mettent en place et aident les élèves à se les approprier ; dans le cas contraire, les visées actuelles sont au contraire élitistes. Il ne s'agit donc pas ici de remettre en cause les principes et des objectifs qui sont au fondement même des démarches progressistes, comme au fondement des exigences du monde social contemporain, ils sont ambitieux parce qu'émancipateurs. Il s'agit bien plutôt de soulever la

⁸Note d'information 07-27, mai 2007

question des conditions, des situations d'études, qui réalisent effectivement cette ambition, d'une part, d'autre part de prendre en considération les difficultés de ces pratiques quand des élèves qui en sont peu familiers s'y confrontent dans l'ambiguïté des exigences telles qu'elles sont mises en scène dans les pratiques ordinaires, et non dans les pratiques réussies, sans doute minoritaires tant elles sont exigeantes en préparation, comme en vigilance lors de leur réalisation en classe et auxquelles les enseignants sont peu formés.

3. Des dispositifs de travail susceptibles de leurrer les élèves

C'est ainsi que les conceptions précédemment développées sont le plus souvent mises en œuvre dans des dispositifs de travail qui ont des caractéristiques langagières et cognitives qui, si l'on n'y prend garde, sont a contrario susceptibles d'éloigner des apprentissages cognitifs les élèves qui ne partagent pas les socialisations langagières qu'ils supposent. Ces dispositifs ont des traits communs quel que soit le niveau scolaire, les variations portent principalement sur le temps consacré aux différents moments. Un moment d'échanges sur la tâche à effectuer initie le travail ; ces échanges peuvent correspondre à une formulation des "représentations" spontanées des élèves à propos des objets proposés à la problématisation ou plus simplement à une large exploration, voire à la verbalisation des procédures nécessaires à la réalisation de la tâche. Ce moment langagier, plus ou moins long, est suivi de la mise au travail de chacun, fréquemment dans un travail "autonome" à partir d'un support écrit, l'enseignant ayant alors pour fonction d'accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche, de réguler son travail ; enfin, un moment de mise en commun qui est, selon les cas encore, moment de correction ou d'institutionnalisation des savoirs que les moments précédents ont dû permettre aux élèves de construire. Pour des raisons de temps, ce moment est le plus souvent réduit et ne permet que rarement la mise en débat, la confrontation ou le travail de formalisation linguistique et discursive qui exigerait une élaboration langagière collective et dans une langue standard et disciplinaire.

Cette description, pour être caricaturale, permet de mettre au jour des caractéristiques d'un discours scolaire que l'on trouve de la maternelle au lycée qui risquent de produire des effets fortement différenciateurs des élèves dans leurs apprentissages langagiers et cognitifs. Les échanges dans la classe, parce qu'ils ont la pluralité de fonctions évoquée précédemment, qu'ils conduisent dans le second moment à des relations d'aide ou d'accompagnement individualisées, se situent le plus souvent dans une langue orale ordinaire, de la vie quotidienne, qui affaiblit le cadrage et la classification explicite des savoirs de référence, ou en construction, et qui parce qu'il est forcément produit en situation a les caractéristiques du langage implicite de la quotidienneté, voire d'un oral de connivence et de significations locales. Cet oral même qui pour être en phase avec les pratiques familières de certains élèves et leur permettre ainsi de participer à la classe, risque aussi dans le même temps de les induire en erreur sur le registre de travail à convoquer. C'est également un oral qui ne construit pas les ressources dont ces mêmes élèves ont besoin en termes de français standard et grammatisé comme en termes de langue disciplinaire. B. Bernstein (2007b) nomme cette forme actuelle du discours scolaire, Discours Horizontal, par distinction et même opposition avec le Discours Vertical d'un enseignement des savoirs explicite centré sur les contenus disciplinaires, donc à forte classification et cadrage fort. Le Discours Horizontal est un discours local, enraciné dans les procédures pratiques, très contextualisé, oral qui traite les savoirs de façon segmentée, c'est-à-dire en situation et liés à une tâche particulière :

"L'organisation des savoirs dans DH conduit à des acquisitions segmentées...(cette) pédagogie s'exerce généralement dans des relations de face à face, fortement chargées affectivement (...), la pédagogie peut être complètement épuisée par le contexte de la mise en

œuvre ou peut être réitérée jusqu'à ce que la compétence (et non le savoir, ndlr) soit acquise, cette pédagogie porte davantage sur une compétence ordinaire plutôt que sur une "acquisition" classificatrice."

Cette citation décrit les situations ordinaires des classes observées alors même que ce type de pédagogie, il faut le souligner, est illustré chez B. Bernstein par des situations d'apprentissage de la vie quotidienne. Son application à la situation scolaire est mentionnée et assimilée à un processus d'adaptation de l'enseignement au public et B. Bernstein de souligner les difficultés que rencontrent les étudiants autorisés à produire cette langue spontanée des échanges en situation pour le travail de recontextualisation : "une compétence segmentaire acquise par l'entremise du discours horizontal peut ne pas être activée dans une recontextualisation dans un discours vertical". Pour Bernstein, le recours au Discours Horizontal, dans sa dimension de vie quotidienne peut, certes, aider, mais il peut s'agir aussi d'un populisme pédagogique..., sans doute involontaire chez la plupart des enseignants.

Les recherches en didactique des sciences (Aster 33, 37 et 40) et nos propres recherches (É. Bautier, 2004, 2005(a),(b),(c), É. Bautier, J.-Y. Rochex, 2004, É. Bautier (dr.), 2006, S. Bonnéry, 2007) mettent en évidence ce phénomène langagier qui a donc des incidences cognitives puisqu'il peut méprendre les élèves sur l'enjeu même du travail scolaire. Tout se passe comme si, alors même que, nous l'avons précédemment souligné, les ambitions cognitives et langagières actuelles sont grandes et légitimes, les situations et dispositifs ordinaires de la classe, en particulier dans les classes où les élèves sont majoritairement en difficultés et de milieu populaire, sont accompagnés de pratiques langagières qui vont à l'encontre même des objectifs visés. Le Discours Horizontal est en effet peu littéracié, il relève peu de l'univers discursif de l'écrit, il présente la syntaxe, le lexique et les formes linguistiques souvent inachevées de la vie quotidienne. Les élèves ne peuvent y trouver les ressources nécessaires à la production du texte de savoir, pas davantage la socialisation cognitive qui est aujourd'hui attendue ; lorsqu'ils y parviennent, c'est alors moins par l'appropriation de nouvelles formes de socialisation que très ponctuellement et sur un registre procédural.

Dans le même sens, il est également devenu courant dans les pratiques ordinaires de classe, mais aussi dans les préconisations ministérielles, de supposer que les élèves –en tant qu'ils sont identifiés à leur parole, à leurs expériences et leurs intérêts- seront d'autant plus respectés, plus motivés, les significations leur seront d'autant plus faciles à construire que les objets et savoirs seront en prise avec un univers (quotidien) de référence qui les valorise et les reconnaît, d'autant plus facile que le curriculum s'appuiera sur les expériences et les objets de la quotidienneté et permettra la connivence déjà mentionnée. Cependant, ces expériences, ces objets contribuent largement à la production de la langue qui les a fait vivre et construire initialement, langue quotidienne, langue de la connivence et des implicites, celle-là même qui risque d'enfermer les élèves dans ce qui est justement à la source de leurs difficultés d'apprentissage (Adami 2006, Bautier *ibid*, 2005 (a), (b), (c))⁹.

4. Conclusion

⁹On trouvera un développement plus large des conceptualisations de Bernstein (notion de cadrage, de classification des savoirs, DH et DV) en ce qu'elles apportent de l'intelligibilité aux évolutions actuelles des pratiques langagières scolaires dans Bautier É., *Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école*, in D. Frandji, P. Vitale, Enjeux sociaux, savoirs et pédagogie. Actualité et fécondité de l'œuvre de Bernstein, Rennes, P.U.R., 2008.

Cette contribution a eu pour objectif d'éclairer les raisons pour lesquelles malgré l'accent porté sur la maîtrise de la langue et du langage depuis plusieurs années, les difficultés des élèves s'accroissent puisque les objets d'apprentissage dans ce domaine ne sont pas ceux dont les élèves ont besoin pour faire face aux activités langagières qui leur sont demandées. Celles-ci sont désormais d'un niveau cognitif, linguistique et langagier correspondant à une familiarité avec les univers relevant d'une littéracie étendue et sont nécessaires dans les différents apprentissages disciplinaires, a fortiori quand ces apprentissages sont interdisciplinaires. Ce dont il est question, c'est bien du langage pour apprendre, raisonner, réfléchir, mettre en relation, qui plus est des objets linguistiques et langagiers ou construits dans du langage, autant que des objets « réels »... activités spécifiques donc d'un mode de socialisation plus que d'apprentissages disciplinaires spécifiques. C'est ainsi que l'on peut interpréter l'évaluation de la littéracie telle qu'elle est mise en œuvre dans PISA¹⁰ ou dans certaines des compétences du socle commun ; il ne s'agit ici ni spécifiquement d'écrit ou d'oral mais de propriétés du langage que les usages de l'écrit, en particulier, ont largement contribué à développer. Cette sorte d'indistinction entre oral et écrit au niveau des activités cognitivo-langagières n'est pas sans présenter des difficultés pour certains élèves alors même que les réalisations des productions orales et écrites sont elles-mêmes justement très différenciées. Cependant, les activités langagières afférentes ne sont pas analysées en tant que telles par nombre d'enseignants, elles ne font dès lors pas l'objet d'un travail spécifique. Paradoxalement, elles semblent même en faire d'autant moins l'objet que les élèves sont issus de milieux populaires et/ou sont en difficulté. Dans ces classes, les situations de travail proposées évacuent, volontairement –au motif de ne pas mettre les élèves en situation d'échec- ou non, le travail langagier susceptible de construire les éléments d'identification de nouvelles pratiques langagières au service des raisonnements et des apprentissages et à même de construire les ressources linguistiques qui les mettent en œuvre.

L'objectif et la mise en œuvre de situations de discours scolaires plus démocratiques, plus participatifs, plus respectueux des identités individuelles, du fait de la possibilité pour chacun d'intervenir, peuvent donc simultanément s'inscrire dans une situation langagière qui prive les élèves de la familiarisation avec les ressources de l'écrit, les mots d'un savoir décontextualisé, celui-là même qui reste attendu dans l'institution scolaire. Dès lors, si l'on n'y prend garde, alors même que l'attention au langage apparaît centrale, les pratiques et le discours pédagogiques, dans une démagogie qui s'ignore elle-même creuse les écarts entre élèves. En effet, nous l'avons dit, ce genre convivial dissimule ainsi une inégalité profonde de registre de participation des élèves lors des activités ; registre cognitif pour ceux qui identifient la tâche cognitive et langagière derrière le registre conversationnel des classes où l'on échange, des classes où le discours enseignant rebondit sur l'intervention de chacun au risque de perdre l'objet et l'objectif même qui l'ont initié et de les rendre opaques à ceux qui privilégient le registre communicatif et expressif, au mieux procédural.

Ces échanges langagiers très présents correspondent également à une évolution des conceptions de l'apprentissage et du métier enseignant qui valorise la mise en place de dispositifs de travail, de mise en activité autonome des élèves, où chacun doit puiser dans ses propres « compétences ». Cette mise en scène des apprentissages va ainsi de pair avec la quasi-disparition dans certaines classes en milieu populaire, de la production d'un texte formalisant le travail langagier et cognitif, au profit d'un discours majoritairement régulateur de l'activité. Au profit également de l'aide à l'avancée dans l'effectuation de la tâche au pas à

¹⁰PISA : programme international pour le suivi des acquis des acquis des élèves (de quinze ans), OCDE 2001, par exemple..

pas de celle-ci dans une forme d'intervention ponctuelle très (trop ?) individualisée pour permettre des usages du langage qui construisent des savoirs génériques et collectifs.

BIBLIOGRAPHIE

Adami H. (2007) "La maîtrise de la langue", *VEI Diversité* n°151.

Bautier É. (2005a) "Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale", in N. Ramognino et P. Vergès (ed.), *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*, Publications de l'Université de Provence.

Bautier É. (2005b) "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation" , *Langage et société*.

Bautier É. (2005c) "Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école", in M.M Bertucci et V. Houdart-Merot (eds) *Situations de banlieues*, Paris, L'Harmattan-INRP.

Bautier É. et Goigoux R. (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 87-97.

Bautier É. et Rochex J.-Y. (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons éducatives*, n° 8, *Situation éducative et significations*, De Bœck Université, 199-220.

Bautier É, Crinon J, Rayou P, Rochex J.-Y. (2006) " Performances en littéracie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyse secondaire de l'enquête PISA 2000. *Revue Française de Pédagogie*, n°157, 85-101.

Bautier É (ed) (2006) *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

Backthine M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Bernstein B. (1975a) *Langage et classes sociales*. Paris , Éd. de Minuit.

Bernstein B. (1975b, 2007a). "Classes et pédagogies : visibles et invisibles" in J Deauvieau, J.-P. Terrail (eds.) *Les sociologues et la transmission des savoirs. Présentation et choix de textes*. Paris, La Dispute Paris

Bernstein (B) (2007b) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, P.U.L.

Bonnéry S. (2002) « Malentendus et usages langagiers des élèves en grandes difficultés

scolaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, 152-162.

Bonnéry S. (2007) *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

Encrevé P. (2007) "À propos des droits linguistiques de l'homme et du citoyen", *VEI Diversité* n°151.

Goody J. (2007) *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

Laparra M. (2005) "L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive" in N. Ramognino, P Vergès (eds) *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue scolaire. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, PUP, Aix-en-Provence.

Laparra M. (2006) "La Grande section de maternelle et la « raison graphique »", *Pratiques*, n°131-132.

Orange C. (2005) "Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique", *Aster*, n°40.

Reuter Y. (2006) "À propos des usages de Goody en didactique", *Pratiques*, n°131-132.

Vincent G, Lahire B, Thin D (1994) "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire" in G. Vincent (ed) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisations dans les sociétés industrialisées*, P.U.L. Lyon.

Complément d'informations sur l'auteur

Elisabeth Bautier est professeur à l'université de Paris 8, équipe ESSI-Escol. Elle privilégie l'entrée langagière pour étudier les questions de différenciation sociale, d'apprentissage, d'enseignement (de la langue maternelle mais aussi des différentes disciplines), des enjeux identitaires et de pouvoir, de la construction des savoirs. Elle travaille également à la compréhension de l'évolution de l'école, de ses formes et de ses pratiques, de ses valeurs et du curriculum et à ses incidences sur les inégalités.

Repères bibliographiques :

BAUTIER (É), sous la direction scientifique de É. Bautier, *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, contributeurs : É. Bautier, O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny, Lyon, Chronique sociale, 2006.

BAUTIER (É), ROCHEX (J.-Y.), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris, A. Colin, 1998.

BAUTIER (É), ROCHEX (J.-Y.), "Activité conjointe ne signifie pas significations partagées", in C. Moro et R. Rickenmann (eds), *Situation éducative et significations*, Raisons Éducatives, Bruxelles, De Boeck, 2004.

BAUTIER (É), "L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?" in L. Talbot (dr), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Erès, Toulouse, 2005.

BAUTIER (É), "Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale", in N. Ramognino, P. Vergès, (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence, 2005.

BAUTIER (É), "Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école", in M.M Bertucci et V. Houdart-Merot (eds) *Situations de banlieues*, Paris, L'Harmattan-INRP, 2005.

BAUTIER (É), P. RAYOU, " Ce qu'évalue vraiment PISA. Littéracie et univers de référence des élèves" in D. Groux, J. Helmchen, É. Flitner (eds) *L'école comparée, regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, 2006.

BAUTIER (É), « Pratiques scolaires et difficultés des élèves », in G. Toupiol, ed., *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Retz, FNAME, 2007.

BAUTIER (É), GOIGOUX (R), "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle", *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, p.89-100.

BAUTIER (É), "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation", *Langage et société*, n°111, 2005, p. 51-72.

BAUTIER (É), "Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves", *Recherche et Formation*, mars 2006, p105-118.

BAUTIER (É), CRINON (J), RAYOU (P), ROCHEX (J.-Y.), " Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves, *Cadmo*, Université de Rome III, 2005, p.43-64.

BAUTIER (É), CRINON (J), RAYOU (P), ROCHEX (J.-Y.), "Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000", *Revue Française de pédagogie*, n°157, 2006, p.85-101.

BAUTIER (É), "Langue et discours : lieux de tension et d'analyse des ambiguïtés actuelles de l'école et de l'enseignement en direction des milieux populaires", *Le français aujourd'hui*, mars 2007.

