

Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique

Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école
Élisabeth BAUTIER Université de Paris 8 Équipe ESSI-Escol
dans Frandji Daniel & Vitale Philippe (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, PUR, 2008, p. 133-151.

INTRODUCTION

Aujourd'hui, comme il y a 40 ans, les travaux de Bernstein constituent un éclairage essentiel à la compréhension des inégalités sociales à l'école ; aujourd'hui, plus encore qu'il y a quarante ans du fait des élaborations théoriques récentes qui construisent une mise en relation étroite du langage, dans la complexité de ses usages à l'école, avec les évolutions des conceptions dominantes des objectifs, des valeurs et des pratiques scolaires¹. Le double point de vue de Bernstein sur le langage, cognitif et sociologique, est nécessaire pour comprendre la façon dont l'école confronte les élèves de milieux populaires à des situations qui les gênent, voire les détournent des apprentissages, plus précisément les détournent des usages langagiers et linguistiques qui engagent et permettent des dispositions cognitives et des savoirs.

Avec le recul, il apparaît d'ailleurs surprenant que les débats suscités par le travail de Bernstein, travail de sociologie scolaire et du langage, n'aient que très peu porté sur la conception même du langage, particulièrement novatrice alors, au profit des aspects principalement idéologiques ; ou sur la critique assez secondaire, même si elle était souvent pertinente, des rapports établis dans la description des codes sociolinguistiques entre tels ou tels indices linguistiques et les opérations de pensée. Le langage en situation scolaire ne peut, en effet, se réduire ni à sa valeur d'instrument de domination et de marquage sociaux, ni à sa fonction d'"outil" symbolique et cognitif, inégalement mobilisable puisque largement lié à la socialisation primaire, non plus qu'à ses seules fonctions pragmatiques étudiées à travers les échanges conversationnels, même si la construction des savoirs dans la classe, compte tenu des modalités didactiques actuelles, passe par ces mêmes échanges. Mais, c'est en tenant ensemble ces différentes dimensions du langage, qui s'entremêlent constamment aujourd'hui dans l'école, qu'on peut saisir les processus par lesquels le langage joue un rôle des plus importants dans la construction de la difficulté scolaire. Au-delà, dans la construction de l'individuation des sujets que sont les élèves, si on considère, comme nous le faisons, que les possibilités énonciatives que peuvent avoir les élèves sont partie prenante de leur construction en tant que sujet, sujet social, sujet des apprentissages scolaires et non scolaire.

L'enjeu démocratique autant que de démocratisation de l'école et de l'accès aux savoirs est donc au cœur de la question posée ici : en quoi l'évolution des pratiques scolaires étudiées en contexte social et du point de vue de l'exercice du métier enseignant dans ce contexte, favorise ou non l'individuation et l'acculturation scolaire d'un sujet socialement situé ?

¹ On remarquera à ce propos que certaines des caractéristiques de l'enseignement scolaire anglo-saxon, qui le différenciaient justement du système scolaire français davantage centré sur les savoirs académiques disciplinaires, et qui ont permis les constructions et analyses de Bernstein, ont depuis largement imprégné les pratiques françaises. Nous revenons sur la diffusion et la prégnance des notions de compétences, de communication... ci-après.

Il est intéressant de mobiliser la proximité théorique des conceptions psychologiques des rapports du langage et de la pensée de Vygotski, avec celles, sociologiques, concernant le langage et ses usages liés aux modes de socialisation de Bernstein. Cette proximité ou cette mise en relation permet de penser la question des pratiques enseignantes et du discours pédagogique et des ressources qu'il pourrait construire. En particulier, comment à certaines conditions –voir ci-après-, les productions intersubjectives (le discours produit au sein de la classe entre ses différents acteurs) deviennent des ressources intra subjectives, donc des possibles langagiers et linguistiques, ce faisant cognitifs. Ce sont ces possibles dont l'élève a besoin pour apprendre, penser les savoirs et les apprentissages et produire un texte de savoir, un discours réflexif. Possibles qui ne peuvent relever, pour une partie de la population, d'une langue déjà connue dans l'ordinaire de la vie non scolaire. C'est cette proximité entre conceptions psychologiques et sociologiques, et ce qu'elle convoque comme conditions langagière et linguistique de travail scolaire, qui permet de comprendre pourquoi certaines pratiques de classe se révèlent inadéquates pour construire de nouvelles dispositions cognitives, langagières et linguistiques.

Les analyses et concepts de Bernstein permettent encore de penser et de tenir ensemble la mise en scène des savoirs, la forme de contrôle et donc de pédagogie, et le rôle du langage lié à la réalisation conjointe des deux domaines précédents. Plus précisément, le dernier ouvrage de Bernstein² met en évidence la cohérence des significations cognitives et sociales des dimensions ordinairement pensées séparément : les formes scolaires, la conception des savoirs (le passage de savoir à compétence, en particulier), la nature des discours "pédagogiques" produits et des types d'interaction... Cette mise en lien est novatrice et heuristique ; Bernstein permet de penser non seulement l'hétérogénéité des facteurs d'inégalités mais aussi, et surtout (?) la grande cohérence des formes et composantes de la situation pédagogique dans leurs effets de domination cognitive et culturelle, quand ces formes et composantes sont mises en œuvre avec des élèves de milieux populaires. Par cohérence, on entend ici le fait que les différents éléments que constituent les formes de discours, la classification, le cadrage, (en d'autres termes, la mise en forme des savoirs et les objets de savoirs eux-mêmes, les dispositifs dans lesquels ils sont donnés à voir et à travailler, les échanges langagiers qui les mettent en scène...) participent d'une même distance sociale à l'endroit des pratiques ordinaires d'une partie des élèves, les conduisent à construire des interprétations des situations proposées qui les éloignent des savoirs visés. L'opacité des situations, en tant que situations d'apprentissage ainsi construites, ne prend guère en compte les habitudes et attitudes cognitives et langagières de ces élèves, habitudes qui vont gêner les apprentissages et l'accès aux discours de savoir comme lieu "de l'impensable" (de ce qui n'est pas du "déjà là") et des possibles, comme lieu des nécessaires élaborations et réélaborations.

On peut faire l'hypothèse, étayée par nos recherches sur les corpus étudiés, du rôle déterminant de cette cohérence dans la construction des inégalités.

Le cadre théorique que Bernstein a construit permet donc d'être au plus près des enjeux langagiers à - et de - l'école situés dans les interactions des registres cognitifs, sociologiques, et pédagogiques, et ainsi des enjeux de démocratisation. Les différents modèles qu'il élabore sont particulièrement éclairants quant à la

² B. Bernstein (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, P.U.L.

participation de l'école à la construction des inégalités sociales, l'école telle qu'elle se réalise au quotidien dans des pratiques de classe, et l'école en tant qu'institution portant des valeurs, diffusant des conceptions des sujets sociaux, des savoirs, des apprentissages, en particulier. Cette fonction heuristique des travaux de Bernstein est évidemment d'autant plus grande que les conceptions de ce qu'il nomme amélioration de la démocratie sont partagées : "l'amélioration n'est pas le droit d'être ou d'avoir plus sur le plan personnel, intellectuel ou matériel, mais celui d'avoir les moyens d'acquérir une compréhension plus critique et de nouvelles possibilités". Cette conception confère toute leur importance aux apprentissages scolaires, apprentissages de nouvelles dispositions langagières et cognitives ; et c'est à partir de cette fonction supposée de l'école que l'on comprendra les analyses qui suivent.

Toujours en introduction, nous voudrions souligner un autre apport de Bernstein, et non le moindre : la possibilité offerte par le cadre qu'il construit de donner une valeur générique aux descriptions effectuées sur des données recueillies en situation particulière. Cette dimension est rare dans le domaine des recherches en sciences humaines et sociales aujourd'hui. Les données de niveau "micro" (situationnelles) viennent ici s'inscrire dans un cadre macro-sociologique et les analyses trouvent alors la consistance que la très grande contextualisation des recherches qualitatives actuelles ont tendance à leur ôter. Le travail de Bernstein, dans son va et vient constant entre empirie et théorie est sans doute un exemple de ce à quoi les recherches en sciences humaines et sociales doivent aboutir aujourd'hui pour construire des connaissances cumulables sur le monde social et scolaire, en particulier.

Cette remarque épistémologique en entraîne une autre qui est un des intérêts majeurs du travail de Bernstein pour la question scolaire aujourd'hui en France : il permet de "resociologiser" les questions d'inégalité dans les processus de transmission et d'appropriation des savoirs. "Resociologiser", car si dans les années soixante-dix, les difficultés scolaires, inégalement réparties, étaient pensées après les travaux de Bourdieu et Passeron, en termes sociologiques, comme étant liées à la fonction de reproduction de l'école, depuis les années quatre-vingt, on assiste à une désociologisation au profit d'analyses qui mettent en avant des difficultés cognitives, le manque de motivation, des blocages psychologiques ; toutes raisons qui conduisent à individualiser les préventions ou les remédiations³. 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, aujourd'hui largement minorée au profit d'une pragmatique généralisée. La position de Bernstein conduit à considérer que les situations langagières et d'apprentissage sont des co-

³ Ce phénomène est dominant depuis plusieurs années en France quand il s'agit de penser l'aide aux élèves en difficultés. Le dispositif "PPRE", programme d'aide personnalisée de réussite éducative, en est un des plus récents avatars.

constructions liées aux adaptations réciproques des élèves et des enseignants et qui se font souvent aux dépens des élèves (voir ci-après).

Cette "resociologisation" conduit à penser ce qui se produit dans la classe, les échanges langagiers, les formes scolaires, et plus généralement les pratiques scolaires, comme un effet de conditions sociales et historiques. Dans la mesure où le cadre théorique, comme les descriptions empiriques de Bernstein, peuvent rendre compte de la situation scolaire française, (et au-delà d'autres situations européennes ou sud américaines), alors même que ces écoles ont des histoires et des environnements différents, cela signifie que cette école (ces écoles) n'échappe(nt) pas aux influences des valeurs et conceptions dominantes des contextes sociaux et politiques des pays dits développés, aux formes de rapport de pouvoir, de savoirs et de constitution des inégalités que celles-ci construisent. Cette remarque conforte l'idée selon laquelle les inégalités scolaires ne relèvent pas de "simples" questions pédagogiques ou didactiques, ce que les situations d'aide aux élèves continuent souvent de supposer. Dès lors, les analyses qui visent à comprendre les processus qui sous-tendent les inégalités et au-delà, les raisons pour lesquelles les pratiques qui peuvent y contribuer sont le plus souvent opaques en tant que telles aux enseignants comme aux élèves, se doivent de prendre en considération le contexte socio-historique qui constitue ces pratiques, non seulement en tant qu'évidences, mais souvent en tant que "bonnes pratiques" ; quand bien même elles sont préjudiciables aux élèves de milieux populaires. C'est ce que nous allons maintenant développer.

DE L'INFLUENCE DU GENRE DISCURSIF SCOLAIRE SUR LA CO-CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS

L'objet d'étude développé ci-après est celui de l'influence du genre discursif scolaire dominant actuellement, sur les inégalités d'apprentissage. Une telle influence est analysée à travers

- le fonctionnement d'un véritable genre discursif scolaire actuel (tel que décrit plus loin) constitué par ses formes, les places énonciatives construites, ses contenus et objets, et ce qu'il entraîne comme interprétation de la part des élèves concernant en particulier les enjeux de la situation de classe et de travail scolaire ;
- la conception de la place du langage dans les apprentissages, conception qui, par la nature des dispositifs mis en place, accorde justement aux échanges dans la classe une place prépondérante ;
- les incidences de ce discours en situation, produit à partir de tâches et de supports de travail, sur le registre de travail mobilisé par les élèves qui, ne mobilisant pas tous le même registre, construisent des apprentissages différenciés ;

Ce propos s'appuie sur des travaux de terrain conduits depuis plusieurs années au sein de l'équipe de recherche⁴, je ne donnerai que quelques brefs exemples : mon propos restera théorique, à la fois résultats et programme de recherche.

Deux phénomènes contemporains concomitants, et qui peuvent se cumuler, et entraîner une gêne des apprentissages légitimement institutionnellement et expliquent,

⁴ Il s'agit de l'équipe ESCOL de l'université de Paris 8, depuis 2005, de l'équipe ESSI-Escol et depuis plusieurs années par un réseau de chercheurs pluridisciplinaires, RESEIDA, qui travaille à différents niveaux de la scolarité, maternelle, primaire, collège.

la place prépondérante des échanges langagiers dans les classes et donc leur rôle dans l'inégalité des apprentissages.

Un de ces phénomènes est éventuellement une spécificité française et joue ici un rôle paradoxal. Depuis une quinzaine d'années, le langage, dans ses différentes dimensions d'usage, la communication mais aussi, le langage à apprendre et pour apprendre, pour débattre, pour expliquer, pour raconter, pour représenter, évoquer... est au cœur des programmes et des préconisations d'activités dès la maternelle. Tout se passe donc comme si les élèves français étaient devenus, ou devaient devenir, des êtres scolaires de parole et d'énonciation auxquels il est important d'accorder une place dans la classe. Une telle situation pourrait marquer une avancée vers un apprentissage et la formation d'un sujet démocratique, que Bernstein considère comme une visée positive de l'amélioration de l'école. Au demeurant, 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 donc à tous, la parole qui s'énonce, comme celle qui circule, ne fait pas objet de mises en situation spécifiques, d'un travail particulier qui permettrait des apprentissages linguistiques et langagiers identifiés et objectivés scolairement. 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" ("spontex", chez Bernstein), ce qui ne signifie pas toujours pertinente par rapport à la situation, loin s'en faut. Du fait de cette liberté même laissée aux élèves pour parler, cette parole laisse la place à de grandes différences entre élèves. Certains interviennent sur le registre de travail attendu ; d'autres, parce que la situation les autorise à être spontanés, s'expriment sans objectif de travail ; d'autres encore commentent la seule procédure d'effectuation du travail. L'inégalité se construit ainsi peu à peu ; les prises de parole erronées sur la forme ou sur le fond, ou non pertinentes quant à l'objectif cognitif de la situation, ne font que rarement l'objet d'une resaisie, d'une évaluation, d'une demande de correction, d'une justification. Ces interventions enseignantes pourraient d'ailleurs apparaître à leurs yeux hors de propos puisque les productions langagières ne sont pas objet d'un travail 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. 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 pour être élève et répondre aux attentes de l'enseignant, comme de l'institution⁵), voire de construire ainsi une atmosphère conviviale de travail.

Les apprentissages langagiers qui font partie des programmes de "français" (argumentation, débat, langage de représentation, d'évocation...) ne sont pas ceux qui sont volontairement sollicités dans les autres situations scolaires.

Le deuxième phénomène qui rend la production et la circulation du langage omniprésentes dans les classes est peu évoqué dans les travaux de Bernstein. Il s'agit de la place actuelle du langage dans les pratiques et conceptions dominantes d'apprentissage inspirées du socio-constructivisme et de la conception, dominante

⁵ S. Bonnéry (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, éd. La Dispute, 2007, 256 p., Préface É. Bautier .

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. Les élèves, par le biais des échanges en situation, sont censés participer de la construction des objets de savoir, ils sont censés apprendre dans des développements réflexifs sur ces objets. Une récente enquête du ministère de l'éducation nationale (DEPP)⁶ 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 manifestent d'ailleurs les évolutions souhaitées par l'institution : l'affaiblissement de ce que Bernstein 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.

Cette 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 (plus de mille), qu'il s'agisse d'amener les élèves à comprendre le monde, à construire un point de vue critique, à s'appropriier 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 ?

À partir de nos recherches, il a été possible de constater une contradiction, au moins apparente, entre les savoirs et dispositions nouvelles à construire et les règles du discours pédagogique, règles discursives et de contrôle, qui organisent cette construction. Pour reprendre les termes de Bernstein, alors que la visée décrite ci-dessus dans les termes de l'enquête, et qui est celle qui domine actuellement dans le système éducatif dès les classes élémentaires, est celle d'une identité prospective des futurs adultes, conçue en termes de socialisation cognitive qui valorise les constructions de démarches, de raisonnements logiques, d'habitudes réflexives, plus que de savoirs constitués, le discours pédagogique censé accompagner et construire cette socialisation cognitive comme les échanges dans la classe se réalisent le plus souvent et de plus en plus, dans la langue des interactions quotidiennes non scolaires. On retrouve ainsi la question des ressources que la situation scolaire élabore ou non pour les élèves, d'une part, par le biais de la construction des catégories de pensée produite par la langue, d'autre part par le biais des formes de pensée appropriées dans la familiarité avec des formes discursives, dans le passage des échanges intersubjectifs à des ressources intra-subjectives mobilisables dans les activités scolaires au-delà la situation. Les classes observées, le grand nombre d'heures d'enseignement enregistrées donnent à voir fort peu d'élaboration de

⁶ Note d'information 07-27, mai 2007

ressources, le plus souvent, au nom de la conception du langage de la communication scolaire déjà évoquée.

C'est cette contradiction, non consciente chez les enseignants comme chez les élèves, et qui pénalise les élèves de milieux populaires du fait du répertoire langagier et linguistique qu'ils peuvent mobiliser, que les concepts bernsteiniens permettent de mettre au jour et d'analyser du point de vue sociologique, comme du point de vue des évolutions concernant le curriculum et les conceptions censées le mettre en œuvre. Il en est ainsi de la notion de compétence, actuellement invasive des situations d'éducation comme de travail.

Bernstein et la question des compétences

Les conceptions socio constructivistes, comme l'accent porté sur le langage et ses usages dans la classe dès la maternelle, pour être éventuellement légitimes dans des théories du développement et de la construction des savoirs, s'accompagnent le plus souvent dans leur mise en œuvre de l'évidence des compétences acquises dans ce domaine des interactions d'apprentissage ou d'effectuation des tâches. Il est important de comprendre ce qui sous-tend la prégnance actuelle de la notion de compétence d'un côté comme de l'autre de l'Atlantique : elle sous-tend la réforme des études primaires au Québec, elle figure dans les livrets d'évaluation dès la maternelle en France et est un critère d'évaluation de la pertinence et de l'efficacité des systèmes éducatifs et de formation. Il est tout aussi nécessaire de comprendre de quelle façon elle participe des inégalités scolaires, en ce sens, l'analyse que fait Bernstein de la logique sociale du modèle de compétence est éclairante. Elle met au jour les dimensions idéologiques sous-jacentes, comme les présupposés théoriques "détournés" qui rendent compréhensibles les contradictions évoquées ci-dessus. Je vais donc citer l'analyse de la logique sociale de la compétence de Bernstein ; "celle-ci révèle

1. l'annonce d'une démocratie universelle de l'acquisition. Tout être humain est intrinsèquement compétent ; nous possédons tous des procédures communes. Il n'existe pas de déficit.
2. le sujet est actif et créatif dans la construction d'un monde valide de significations et de pratique. Ici, on trouve des différences, mais pas de déficits. Référons-nous à la créativité dans la production de langage (Chomsky), la créativité dans le processus d'accommodation (Piaget), le bricoleur chez Lévy-Strauss, les aptitudes pratiques d'un membre (Garfinkel) ;
3. l'insistance sur le sujet comme capable d'autorégulation, de développement sans intervention extérieure. La poursuite de ce développement, son élargissement ne progressent pas par l'instruction formelle. Des intervenants sociaux officiels sont suspects, car l'acquisition de ces procédures est un acte tacite, invisible, qui ne peut être soumis à une régulation publique ;
4. un jugement critique, empreint de scepticisme, sur les relations hiérarchiques. Conséquence logique de (3) puisque dans certaines théories, la fonction des intervenants sociaux (**ici les enseignants**) ne devrait pas aller au-delà de la facilitation, de l'accommodation, et de la gestion du contexte (**c'est bien la fonction que s'attribuent nombre d'enseignants aujourd'hui : mettre en place des dispositifs à l'aide desquels les élèves peuvent apprendre**). Les théories de la compétence ont un parfum émancipateur. De fait, chez Chomsky et Piaget, la créativité est placée hors de la culture. Elle est intrinsèque au fonctionnement de l'esprit ;
5. le glissement de la perspective temporelle vers le présent. C'est à partir du moment de réalisation de la compétence que le temps devient pertinent, car c'est ce moment qui révèle le passé et préfigure l'avenir. En résumé, et de façon assez générale, selon les théories de la compétence il y a une démocratie procédurale innée, une créativité innée, une autorégulation vertueuse innée. Et si elle n'est pas innée, les procédures naissent de la pratique sociale et y contribuent, avec un potentiel créatif. Cependant, cet idéalisme de la compétence, célébration de ce que nous étions par contraste avec ce que nous sommes devenus, se paie un certain prix : le prix de l'abstraction de l'individu de l'analyse

des distributions du pouvoir et des principes de contrôle qui spécialisent sélectivement les modes d'acquisition et leurs réalisations."

Supposer qu'une participation au dialogue pédagogique et aux échanges est possible pour tous sur le registre de travail attendu, pour relever de cette théorie "démocratique" et généreuse (chacun possède en lui-même des ressources qu'il lui suffirait de mobiliser en situation) participe de fait de l'exclusion de certains élèves, exclusion langagière, donc exclusion cognitive. En effet, il ne suffit pas de solliciter des usages langagiers pour que ceux-ci soient réalisés, soient réalisables.

Soulignons avec Bernstein, qui évoque "le prix de l'abstraction du sujet", que cette théorie dominante des compétences participe de la désociologisation évoquée précédemment. Les interventions des élèves ne sont pas analysées dans leur dimension différenciatrice, ou au moins comme indice d'un travail différencié.

Si tout se passe dans les classes comme si les élèves étaient spontanément compétents pour participer à la constitution du texte de savoir, ce n'est pas le cas pour plusieurs raisons que l'on peut analyser à partir des concepts de Bernstein qui permettent de décrire le genre scolaire dominant et son rôle. J'emprunterai donc encore à Bernstein ses descriptions des incidences de la logique de compétences sur les formes (modèle, chez l'auteur) pédagogiques, car elles mettent en évidence la cohérence sociale et cognitive qu'elle entraîne et donc le cumul de difficultés évoqué au début de cette contribution.

Bernstein oppose le modèle de compétence au modèle de performance⁷ ("*En résumé, un modèle de performance de pratique et de contexte pédagogiques met l'accent sur une production spécifique de l'apprenant, sur un texte particulier qu'il doit produire et sur les savoir-faire spécialisés nécessaires à la production de ce résultat spécifique, texte ou produit*") à partir de leurs différentes composantes que sont les catégories de temps, d'espace et de discours, l'évaluation, le contrôle, le texte pédagogique, l'autonomie et l'économie pédagogiques. Je m'attacherai ici évidemment au discours, à l'évaluation et au contrôle qui mettent centralement en jeu le langage. Les descriptions ci-après rendent raison des caractéristiques dominantes des pratiques scolaires, en particulier dans le primaire et paradoxalement, compte tenu des conséquences, dans les établissements où les élèves de milieux populaires sont majoritaires. Le paradoxe n'est qu'apparent puisque les pratiques sont en conformité avec les présupposés idéologiques ou les conceptions énoncés ci-dessus.

Dans les pratiques se référant à la notion de compétence, "*le discours pédagogique apparaît sous la forme de projets, de thèmes, de champs d'expérience, d'une base de groupe, dans lesquels les apprenants ont apparemment une part importante de contrôle sur le choix, l'enchaînement, le rythme d'acquisition. Les règles de la reconnaissance et de la réalisation de textes légitimes sont implicites. On insiste surtout sur la réalisation de compétences que les apprenants possèdent déjà, ou sont censés posséder. Les différences entre eux modifient leur stratification (...)*". Dans le modèle de performance "*le discours pédagogique apparaît sous la forme de la spécialisation des sujets, des savoir-faire, des procédures qui sont clairement précisées relativement à la forme et à la fonction. Les règles de reconnaissance et de réalisation des textes légitimes sont explicites. Les apprenants ont relativement moins de contrôle sur le choix, le séquençage et le rythme d'acquisition. Les textes des apprenants (performances) sont notés (...)*".

Concernant l'évaluation dans les pratiques référées à la notion de compétence,

⁷ On peut sans doute rapprocher le modèle de performance du modèle "productif" avec lequel Éric Plaisance désigne l'école maternelle avant sa transformation par le modèle expressif, Plaisance, É., *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986.

"L'important est ce qui est présent dans la production de l'apprenant. Imaginez une classe de compétence dans laquelle un apprenant a fait une image. Le professeur va probablement dire « quelle jolie image, dites-moi ce qu'elle représente » . Les critères d'évaluation dans le discours instructeur seront probablement implicites et vagues. Cependant, les critères du discours régulateur (critères de conduite et d'attitude, et relationnels) seront probablement plus explicites.

Dans les modèles de performance, on insiste sur ce qui manque à la production. Imaginez une classe de performance dans laquelle l'apprenant a terminé un tableau représentant une maison. Le professeur dira probablement « quelle jolie maison, mais où est la cheminée ? ». Ou si l'apprenant a dessiné une silhouette, le commentaire pourra être « c'est bien, mais ton bonhomme a seulement trois doigts ! ». Si ce qui importe est ce qui manque dans la production, alors les apprenants seront informés de la manière de reconnaître et de réaliser le texte légitime"(p.83).

Les modes de contrôle exercés par l'enseignant sont également un objet d'analyse significatif pour notre propos car ils se manifestent souvent verbalement. Le mode de contrôle qui va de pair avec le modèle de compétence est personnalisé, individualisé, il met l'accent sur l'intention de l'élève, ses dispositions, sa réflexivité. Dans le modèle de performance, le contrôle se situe dans le discours instructeur même, il est contraignant et souligne explicitement les "déviations" et se réfère donc à une norme collective et externe à la tâche elle-même.

Dans le modèle de compétence, dominant dans de nombreuses classes, le contrôle se confond ainsi avec le discours régulateur, en d'autres termes, avec une gestion plus relationnelle que cognitive du travail des élèves. Cette confusion pénalise les élèves qui valorisent justement le mode relationnel dans l'apprentissage, mais aussi à son détriment.

Retour sur le genre discursif scolaire dominant (au double sens d'évident aujourd'hui et de participant à la domination)

Les concepts de discours pédagogique, vertical et horizontal, de contrôle, de classification apparaissent donc sur la question qui nous occupe -le rôle de la nature des échanges langagiers dans la classe et ses conséquences sur les apprentissages-, particulièrement heuristiques. En effet, malgré les déplacements d'objets opérés par Bernstein (les socialisations langagière et cognitive différenciées des élèves ne sont plus plus au centre des travaux ici en référence), le discours en tant que construction sociale (et non le langage en tant que capacité humaine, c'est une "nuance" d'importance) et la langue qui le réalise dans la contrainte que le genre discursif impose, sont bien au centre de sa construction théorique.

Le discours pédagogique, et plus largement scolaire, est défini par ce qu'il

- construit des significations, des savoirs par le biais des recontextualisations nécessairement opérées langagièrement ;
- construit des rapports de domination et de contrôle ;
- construit la nature des échanges (discours horizontal vs vertical) et sa fonction (discours instructeur vs régulateur),
- et par là, les savoirs qui s'y construisent et leurs conditions de réalisation.

La configuration pédagogique issue de ces différentes dimensions du discours de la classe permet d'identifier ce qui fait genre discursif scolaire dominant, en zone d'éducation prioritaire (ZEP) en particulier, genre discursif en relation étroite avec les pratiques et dispositifs scolaires qu'il construit et accompagne, et produit les cumuls de difficulté pour certains élèves. Le genre dominant, j'y ai fait allusion, est lié à

l'évolution générale des conceptions et idéologies éducatives, dont la logique sociale de la compétence est partie prenante. Il est également lié à la conception des élèves et de ce qui fait savoir aujourd'hui. Les dispositifs et les supports de travail participent également de la nature du genre discursif produit en situation de travail scolaire. Ce genre se réalise dans ses formes plus radicales et avec les conséquences différenciatrices en présence d'élèves de milieux populaires et dans l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire ; il y produit auprès des jeunes élèves une véritable socialisation scolaire ayant un effet durable dans le domaine de leur interprétation des attentes scolaires. Il ne s'agit évidemment pas de supposer a priori un discours pédagogique homogène dans ses fonctions et ses caractéristiques ; le discours de la classe est le plus souvent hétérogène, il montre des passages constants –et nécessaires- entre régulation et instruction, entre langue des échanges ordinaires et des savoirs. Au demeurant, le discours pédagogique manifeste néanmoins des caractéristiques dominantes, d'une part, d'autre part, son hétérogénéité même pose question du fait des implicites et du brouillage potentiel qu'elle véhicule, en particulier pour les élèves de milieux populaires qui ne repèrent pas toujours ces passages ou ne retiennent de ces changements de registre que ce qui leur est familier.

Il est intéressant et nécessaire ici de réintégrer dans cette configuration théorique comme empirique la distinction qu'avait élaborée Bernstein entre code élaboré et code restreint (CE et CR), et que la réflexion théorique et épistémologique actuelle n'invalide d'ailleurs pas. Dans leur mise en relation avec les oppositions précédentes de compétence vs performance, de discours instructeur vs régulateur, horizontal vs vertical, les notions de CE et CR, en tant que la familiarité des élèves avec l'un et/ou avec l'autre des codes et des situations qui les suscitent, est le produit des socialisations non scolaires, permettent de comprendre les difficultés de certains élèves, de milieu populaire, en particulier.

Grâce à ces notions, il est possible de montrer comment le genre dominant actuel leurre (involontairement sans doute) les élèves sur la nature des attentes de l'institution, comment il n'élabore ni les savoirs, ni les ressources nécessaires pour construire les dispositions attendues, voire les détourne de la construction des savoirs. Les travaux que nous menons depuis plusieurs années, grâce à la constitution d'un corpus de centaines d'heures d'observation de classe, permettent de catégoriser en termes génériques des modes de faire scolaires actuellement dominants. Ils correspondent largement à l'évolution sociale et pédagogique décrite par Bernstein.

Malgré les évolutions du discours scolaire déjà évoquées, l'école d'aujourd'hui repose toujours sur le code élaboré ; qu'il s'agisse de la réalisation attendue des textes de savoir (textes écrits dans la logique de la culture écrite) ou des dispositions et significations cognitives qu'il permet de mettre en œuvre. Cependant, les discours pédagogiques et les échanges qui cadrent les situations de travail, classent les savoirs, accompagnent les tâches et les modes d'organisation du travail relèvent du code restreint et des significations locales qu'il construit, celui de la quotidienneté des échanges de connivence ou en Discours Horizontal, tel que le définit Bernstein (2007). Le Discours Horizontal est un discours local, enraciné dans les procédures pratiques, totalement contextualisé, oral qui traite les savoirs de façon segmentée, c'est-à-dire en situation, contextualisés, 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 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 :

"Dans l'effort pour rendre les savoirs spécialisés plus accessibles aux jeunes, des segments du discours horizontal sont recontextualisés dans les contenus des disciplines scolaires" (p.249), et Bernstein de souligner les difficultés que rencontrent les étudiants autorisés à produire du "Spontex" 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...

Plusieurs facteurs engagent la production du Discours Horizontal comme discours dominant, j'en avais évoqué quelques-uns au début de cette intervention, en particulier l'accent porté sur la nécessité de constituer le groupe de travail sur le registre de la convivialité et de l'échange participatif où chacun peut (s'autoriser à) prendre la parole. D'autres causes concourent à la production de ce genre discursif chez l'enseignant comme chez les élèves, même si le discours scolaire est hétérogène.

-L'individualisation des tâches par le biais de fiches individuelles à remplir ou le travail en petit groupe⁸ favorise un discours enseignant au plus près du support et de l'instant de l'effectuation. Ainsi, les déictiques se substituent au langage formel et évacuent les mots du savoir, comme les mots qui définissent l'orientation précise des tâches et qui n'ont pas de référent sensible dans le monde. Les mots et expressions qui situent dans l'espace et dans le temps, en particulier, et qui sont justement ceux que les jeunes élèves ont à apprendre pour comprendre le travail cognitif à effectuer (dessus, dessous, au-dessus...sont ainsi remplacés par ici, là... dans le code restreint).

-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, que le curriculum en milieu populaire s'appuiera sur les expériences et les objets de la quotidienneté. 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, code restreint aussi.

Malgré ces présupposés, si la recontextualisation de ces savoirs segmentés, d'expérience ou de situation et la transformation du Discours Horizontal en Discours

⁸ Voir des descriptions spécifiques dans *Apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, sous la direction d'É. Bautier, Chronique sociale, Lyon, 2006.

Vertical et discours de savoir, plus général et générique, ne sont pas mises en œuvre dans un accompagnement scolaire "serré" visant les apprentissages de cet usage langagier, de cette disposition à l'égard des savoirs, les élèves, contrairement à la logique sociale des compétences, n'y parviennent pas seuls⁹..

DISCOURS HORIZONTAL ET CONSTRUCTIONS DES INEGALITES

La co-construction des inégalités se situe dans la logique de ces processus. La notion de socialisation, plus précisément de la socialisation cognitive et langagière, est ici nécessaire et correspond à la notion d'orientation cognitive construite dans les habitudes langagières, développée dans les premiers travaux de Bernstein. Quelle socialisation, quelles habitudes de travail et d'usages langagiers, construit l'école pour les élèves ? On peut faire l'hypothèse que si les situations construites en classe ne contribuent pas à de nouvelles socialisations cognitives et langagières permettant les dispositions supposées par l'école, les élèves de milieux populaires peuvent "tomber dans le piège" du Discours Horizontal (DH) et des passages implicites et rapides, quand ils existent entre DH et DVertical. Le DH, par ses aspects affectif et communautaire, en adéquation avec la langue spontanée, celle de la vie ordinaire, quotidienne donne l'impression d'une participation possible et égale pour tous au dialogue scolaire, pour construire le discours de savoir. Cependant, ces échanges oraux produits en code restreint sont un leurre pour plusieurs raisons.

- Des registres d'énonciation et de travail des élèves très différenciés

Les échanges langagiers dans la classe ont l'apparence d'un genre conversationnel : langue quotidienne non scolaire – mots et discours du savoir rares, rare discours explicatif -, échanges rapides de personne à personne sans que les échanges construisent un nouveau savoir et soient repris, travaillés pour qu'il y ait cette construction, sans que la langue soit objet de travail à des fins d'élaborations nouvelles. Nous l'avons dit, ce genre convivial dissimule ainsi une inégalité profonde de registre de participation, communicatif et expressif pour les uns, cognitif pour d'autres. De plus la très grande localisation et segmentation des savoirs correspondant à ce Discours Horizontal qui accompagne et régule généralement ces tâches et savoirs ponctuels et procéduraux, les rendent éphémères pour les élèves. Ce discours annule la hiérarchisation des savoirs, a fortiori leur cumul. Il masque dans la logique des compétences, les exigences cognitives, attendues et réalisées d'ailleurs par certains. Il masque que celles-ci ne se réduisent pas à des échanges contextualisés et segmentés, mais que doivent ainsi se construire soit des savoirs de démarches, de réflexivité et de raisonnement, soit des savoirs généraux et organisés qui relèvent d'une logique verticale et disciplinaire. Les élèves ne peuvent pas davantage recontextualiser les savoirs acquis en situation pour les inscrire dans un Discours Vertical, dès lors que les caractéristiques linguistiques et langagières ne leur sont pas des ressources familières.

⁹ Soulignons ici rapidement la proximité des oppositions DH/DV et celle que l'on rencontre chez Bakhtine entre genre premier et genre second, le genre second obligeant, dans l'exercice de production d'un texte du savoir, une recontextualisation des productions langagières orales en genre premier, comme chez Bernstein. 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.

-Un Discours Horizontal qui ne peut construire les ressources pour penser et produire le texte de savoirs

L'objectif et la mise en œuvre d'un discours plus démocratique, plus participatif, plus respectueux des identités individuelles, du fait de la possibilité pour chacun d'intervenir, et dont on peut, avec Bernstein, se féliciter, peut donc s'inscrire dans une situation langagière qui prive les élèves de la familiarisation avec les caractéristiques du Discours Vertical : les ressources de l'écrit, les mots du savoir. Le Discours Horizontal est en effet peu littéracisé, 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 (ou discours de réalisation et de l'accès à l'impensable, l'inattendu, chez Bernstein), 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 (ce que Bernstein a d'ailleurs souligné).

Un discours de contrôle sur le registre moral et affectif

Le Discours Horizontal conduit à introduire un autre concept bernsteinien, celui de contrôle. Dès lors que les échanges se construisent de personne à personne, dans des échanges qui peuvent garder l'apparence de la quotidienneté conversationnelle, y compris s'ils portent sur du savoir, le cadrage se présente sous forme souple et les critères se révèlent principalement sur le registre moral, comportemental, social plus que cognitif (la propreté du travail paraît avec certains élèves en difficulté et/ou de milieu populaire, plus importante que sa pertinence cognitive).

Les places de chacun et ce faisant, les places énonciatives en particulier, sont construites de façon floue par rapport à la légitimité des discours de vérité ou de savoir. Ainsi, le choix de certains thèmes de travail (de savoir ?) peut être effectué à partir d'un vote des élèves, de leur choix et motivation individuels et ne relève dès lors pas d'une progression ou d'une pertinence au regard d'un objectif d'apprentissage. L'enseignant lui-même, parlant au nom d'un "nous", peut se présenter comme participant du groupe de travail et non comme ayant une légitimité spécifique, celle que les savoirs qu'il serait seul à posséder, lui confèrent ; il peut même revendiquer de ne pas savoir, sollicitant ainsi le travail de construction des savoirs chez les élèves. Dans l'enseignement primaire au moins, les discours pédagogiques produits au nom de ce "nous" sont fréquents : "nous allons construire une histoire", "nous allons essayer de résoudre ce problème". Cette collectivité de la classe –à distinguer d'un collectif d'apprentissage- neutralise volontairement les places énonciatives asymétriques de l'enseignant et des élèves.

Un Discours Horizontal qui va de pair avec un discours régulateur plus qu'instructeur

Dans la mesure où le Discours horizontal correspond 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 des élèves, il va donc de pair avec la quasi-disparition revendiquée, dans certaines classes en milieu populaire, du discours instructeur (du discours de savoirs) au profit du discours régulateur, régulateur de l'activité, de l'avancée du travail scolaire.

CONCLUSION

Le modèle de Bernstein permet de comprendre ce qui sous-tend la situation scolaire (et langagière) paradoxale en ZEP. Pour reprendre sa formalisation, c'est dans ces classes, dans ces établissements, que le modèle DH+, DR+, CAD- (cadrage) et Contrôle cognitif-, pour être caractéristique du modèle pédagogique actuel, y compris dans les visées de construction identitaire, est le plus saturé dans ses réalisations. Cela ne serait pas une cause d'inégalité si tous les élèves étaient à même de reconnaître les mêmes enjeux de savoirs et de dispositions cognitives derrière les formes discursives qui ne les présentent pas. Les élèves de parents fortement scolarisés identifient l'existence du Discours Vertical "derrière" le Discours Horizontal ou dans ses brèves et partielles réalisations, mais nos travaux mettent au jour des différences ici radicales. En effet, nous l'avons évoqué, les modalités langagières qui sollicitent les interventions vont dans le sens d'un "être soi" auto-fondé, compétent de façon innée, où chacun serait à même de puiser dans ses propres ressources. L'école ignore ainsi la spécificité de la socialisation cognitive et plus largement culturelle qui sous-tend les logiques de l'action et du discours scolaires.

La relativité actuelle des savoirs, comme la nécessité de construire une socialisation "sociale", plus que cognitive, de l'élève dans certains établissements au moins conduisent à tolérer des différences majeures quant au registre de travail des élèves : certains intervenant sur le registre du "ça me fait penser à et j'ai envie de le dire à la classe", quand d'autres élaborent un nouveau texte de savoir, activité qui les transforme et les développe.

Il ne s'agit pas d'être nostalgique d'un Discours Vertical contraignant, impositif et tout autant inégalitaire dans son appropriation ; mais si le Discours Horizontal est un moyen de respecter l'élève, de le faire entrer plus aisément dans l'univers des savoirs et de dispositions supposés par les sociétés littéraciées actuelles, alors il est nécessaire de le former pour cela. Tel n'est pas le cas actuellement quand l'école en ZEP peut aller jusqu'à l'imposture d'une socialisation cognitive et langagière qui minore justement les savoirs et la position critique, comme l'apprentissage de la recontextualisation, et où la reconnaissance de chacun est plus importante que ce qu'il a à connaître.

Dès lors, et c'est bien un paradoxe, l'exclusion des élèves est plus grande : les élèves, comme le souligne Bernstein, peuvent "reconnaître" le Discours Vertical mais ne peuvent le réaliser, privés de l'accès aux ressources par un Discours Horizontal omniprésent. Certes, comme le souligne Claude Grignon ici même, la marge de manœuvre est étroite entre un point de vue qui hiérarchise les savoirs et le langage qui les construit dans une reprise des catégories dominantes et un relativisme qui ignore la fonction d'instrument et de construction de la pensée de la langue et nie que les différents usages langagiers ne mettent pas à disposition les mêmes ressources pour les élèves. Le Discours Horizontal, quand il fait écho à un code restreint familial et familial, risque, pour reprendre le propos de Claude Grignon, au contraire de ce que les pratiques supposent, de restreindre la capacité d'expression et donc de liberté des élèves.

Si la vigilance s'impose donc, il s'agit d'une vigilance autant pédagogique qu'idéologique. En effet ce que Bernstein montre, comme d'ailleurs nos propres travaux, c'est le caractère indissociable du langage et des dispositifs pédagogiques mis en œuvre, eux-mêmes sous-tendus par des conceptions spécifiques qui

supposent des évolutions radicales des visées éducatives des systèmes scolaires contemporains.