

NOTE DE SYNTHÈSE

Pratiques langagières et scolarisation

Élisabeth Bautier

INTRODUCTION

La question des relations entre le langage (ou la langue) des élèves et leur scolarisation, considérées du double point de vue de la conformité aux attentes scolaires et de la réussite des apprentissages, est posée depuis plusieurs décennies. C'est-à-dire depuis que le développement de la scolarisation des enfants de milieux populaires et la disparition progressive de filières distinctes de scolarisation ont confronté les enseignants à la différence linguistique et langagière entre les élèves, à l'écart entre les productions de certains d'entre eux et les attentes scolaires, aux difficultés scolaires de ceux-là mêmes. C'est à la description de cette confrontation, et le plus souvent dans une perspective de mise à jour des fonctionnements sélectifs du langage à l'école, que se sont développées les recherches, principalement en sociolinguistique et sociologie de l'éducation dès les années soixante. Comme la présente note va le mettre en évidence, si des recherches sur cette question continuent de se développer, elles ont changé de point de vue, d'objet, voire de finalité. Elles se trouvent ainsi aujourd'hui davantage inscrites dans une tentative de proposition de résolution des difficultés des élèves et des enseignants que dans une démarche de compréhension d'une situation aux dimensions simultanément linguistique, langagière, psychologique, sociologique.

Quarante ans après les premiers travaux sur cette question, la langue des élèves – principalement de milieux populaires – est toujours considérée, au moins par les enseignants et l'institution, comme très différente, déficiente et souvent comme à l'origine des difficultés scolaires des élèves. « Une idée courante est, pour le dire de façon polémique, que “les riches” ont “un langage riche” et que “les pauvres” ont un “langage pauvre” (...) Elle s'accompagne d'une autre idée parallèle : autrefois “on” savait le français, maintenant tout va mal : les enfants n'apprennent plus l'orthographe, on regarde la télévision... » (François, 1983).

Cette façon obstinée de la plupart des praticiens de l'école de poser la question en ces termes peut signifier que les « réponses » apportées par les recherches des années 60 et 70 relevant de la sociologie (la sociologie cri-

tique principalement), de la sociolinguistique, ou de sociologie du langage, n'ont pas été intégrées par l'institution scolaire. Peut-être, compte tenu justement de leur orientation critique et de la spécificité française des rapports entre langue et école (voir ci-après), ne sont-elles pas intégrables, ce qui expliquerait en partie au moins le déplacement des recherches sur ce thème du champ de la sociologie du langage et de l'école vers celui, ayant une visée d'efficacité, de la didactique de la langue maternelle. Mais on peut aussi faire l'hypothèse que la focalisation de l'attention sur le système linguistique – le lexique et la syntaxe – et ses variations sociales et situationnelles, plus que sur les pratiques et conduites langagières, domaines plus différenciateurs et intervenant davantage sur les apprentissages scolaires (même si ces domaines mobilisent forcément les éléments linguistiques, Baudry *et al.*, 1997), ne permet pas de penser la complexité des registres et domaines mis en cause dans le lien entre langage et école. La catégorie « langue » est insuffisante pour penser la complexité de phénomènes et processus qui sont en fait porteurs d'enjeux politiques et sociaux, subjectifs et cognitifs, bien au-delà donc de ce que certains identifient simplement à des manques, à du vocabulaire pauvre ou non normé (en particulier, non normé par un usage littéraire du langage, nous y reviendrons). La référence aux seules caractéristiques linguistiques est inadéquate pour désigner ce qui est compétence acquise et apprise, savoir, pratiques, habitus, rapports sociaux inscrits et construits dans le langage, alors même que ces désignations ne peuvent être mises en relation avec précision et stabilité avec un domaine particulier de compréhension et de production linguistique.

Une synthèse des recherches sur une question aussi large que celle des rapports entre langage, scolarisation et origine sociale des élèves est l'occasion, on l'espère, d'une mise en ordre dans un ensemble de travaux très hétérogènes (beaucoup plus hétérogènes aujourd'hui que ceux qui avaient donné lieu aux synthèses publiées ici même (Forquin, 1979, 1980 et 1982) (1). Tout semble s'être passé comme si les premières lignes de l'ouvrage de Stubbs (1983) étaient devenues un programme de recherches : « Il n'existe aucune unité de vue sur la relation entre "le langage" et "l'éducation". Comment le langage est-il lié aux apprentissages, par exemple ? Quel est le rapport, s'il y en a un, entre le langage de l'enfant et la réussite ou l'échec de celui-ci à l'école ? Est-il exact de qualifier le langage de certains enfants de "restreint" ? Quelle sorte de langage les enseignants et les élèves utilisent-ils dans la classe ? Le dialecte d'un enfant est-il une composante de ses possibilités scolaires ? Ces questions sont très importantes car elles renvoient au problème général de la place du langage dans le milieu scolaire et de la tolérance, ou de l'absence de tolérance, à l'égard des variations régionales et sociales du langage ». On retrouve en effet, tout au long de cette note, des travaux prenant en compte ces différentes questions qui correspondent en fait à des spécificités du langage et de la langue. Il sera donc question des rapports de domination construits dans le langage et dans l'école, des rapports entre langue et cognition (ou apprentissage), et, plus spécifiquement, parce qu'ils sont le lieu de différenciation sociale le plus évident, des rapports entre écrit, savoir et élaboration. On aurait d'ailleurs pu, compte tenu de l'identification possible entre école et écriture, école et littéracie (voir plus bas, section II.3.), centrer cette synthèse sur la question des pratiques d'écrit et des différences sociales et scolaires qui leur sont liées. Nous n'avons pas fait ce choix, même si nous accordons une place importante à cette pratique langagière particulière qu'est l'écriture à l'école, du fait

du nombre de recherches dans ce domaine et de la place, en effet centrale, que les rapports entre pratiques langagières, écriture et scolarité tiennent dans la problématique développée.

De la variation linguistique et langagière

Avant d'aller plus avant et afin de clarifier les questions qui organisent la présentation des recherches, il apparaît nécessaire de rappeler, en reprenant largement Boyer (1996), une distinction mise au jour par les premiers travaux d'inscription essentiellement sociolinguistique et sociologique, qui portaient sur la variation (socio)linguistique et sur la manière spécifiquement française de construire le rapport à cette variation. Les premiers travaux de sociolinguistique américaine, ceux du « premier » Labov en particulier, ont mis l'accent sur les liens stables entre éléments linguistiques (phonétiques) et appartenance à des groupes sociaux. En revanche, les recherches du « second Labov » font intervenir la question de la norme (Labov définit une communauté linguistique non pas par la langue utilisée et les usages mais par le partage des normes quant à la langue) et l'existence d'une norme dominante et de normes cachées qui « sous-tendent l'emploi du langage et protègent l'appartenance locale à un groupe. (...) Ce rapport à la norme permet de distinguer ce qui correspond aux pratiques langagières familières d'individus ou de groupes et ce qui correspond à des comportements ou attitudes langagière(s) en relation avec les normes sociales inscrites dans la langue, dans le lexique en particulier, mais aussi dans les formes syntaxiques ou la prononciation. Ainsi, les travaux sociolinguistiques ou de sociologie du langage de Bourdieu et de Labov, en particulier, ont pu mettre l'accent sur le fait que les locuteurs des classes sociales inférieures reconnaissent la norme dominante, l'expriment dans leur jugement, mais cela ne signifie pas qu'ils la partagent, ni qu'ils adhèrent aux valeurs sociales qui lui sont associées » (2). En effet, comme l'a souligné Bourdieu (1976), la norme dominante (et l'ensemble des éléments de culture et de valeurs qui vont avec) n'est pas partagée, elle est imposée, par un effet de violence symbolique, à l'ensemble des locuteurs d'une communauté, qu'ils s'y opposent comme les adolescents noirs de Harlem (ou comme certains jeunes de banlieue) ou qu'ils pratiquent à son égard une adhésion à éclipses (Hoggart, 1970). Notons que du point de vue des recherches, la sociolinguistique ne peut voir ce que la sociologie met en évidence en liant langue et comportements sociaux. Les cultures populaires et minoritaires sont en général sous-tendues par une très forte partition de l'univers social entre eux et nous. Si, comme le souligne Hoggart, « la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire un sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas « nous » (...) « Pour les classes populaires, le monde des « autres » se désigne d'un mot « eux » ». Le langage normé comme celui qui est dominant dans l'école est perçu comme le langage « du monde des eux » et les valeurs qui lui sont associées sont alternativement reconnues positivement et objet d'une défiance systématique par comparaison avec les valeurs sûres, fortes, de solidarité et de connivence qui tissent les relations de la vie quotidienne dans l'univers du « nous ». La variation apparaît alors non pas comme une simple conséquence de la différenciation sociale, mais comme un agent actif des antagonismes sociaux (Boyer-Prieur, 1996). Cette distinction entre attitudes à l'égard du langage et pratiques liées à des modes de socialisation dans l'utilisation du langage est utile pour étudier des phénomènes particulièrement actifs dans le cadre scolaire. Elle est

pertinente si on ne veut pas attribuer à ce qui relève d'attitudes face à la langue une incidence de nature cognitive sur les apprentissages.

Au demeurant, compte tenu de la spécificité française du rapport à la norme, de l'importance « du fétichisme de la langue et l'idéologie de l'unification linguistique » (Bourdieu et Boltanski, 1975), les productions linguistiques visant à une affirmation identitaire, voire à une opposition entre les « eux » et les « nous », ne sont certainement pas sans incidences sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves qui les produisent. Ces incidences peuvent se manifester par des comportements de stigmatisation, de moindre attention à ces élèves en termes d'aide aux apprentissages, voire d'exclusion. De plus, le lien historiquement établi par l'École entre langue et savoir conduit certains élèves à l'identification des savoirs eux-mêmes à la langue qui les construit et les véhicule, reportant ainsi sur les savoirs les valeurs souvent négatives qui sont attachées par ces mêmes élèves à la langue de l'école et des enseignants.

De l'institution du français à la question de la norme

En effet, du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française et dont l'école est porteuse (3), les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme et même plus, de l'unicité de la langue, idéal au double sens d'idée plus que de réalité, et renvoyant à une représentation dominante depuis la Révolution française qu'il est « dans la nature du français d'être Français et dans la nature du Français de ne parler que français » Vermès (1998b). Pour de très nombreux enseignants, il y a unicité de la langue et LA langue est celle qui est normée par l'écrit, même à l'oral, langue d'où les variantes dialectales sont exclues et les variantes populaires rejetées quand elles sont manifestées dans la syntaxe (Charmeux, 1990). On peut illustrer ces propos par les travaux de Boutan (1996), de Chervel (1977) et de Collinot (1999) sur l'institution de la langue. Ils éclairent sur la façon dont cette démarche d'institutionnalisation, proprement française peut être à l'origine, et de manière insue pour les enseignants, des difficultés de certains élèves. « Au sens passif, *l'institution de la langue* présente la langue comme une "chose instituée" (...) dans des lieux établis à cet effet. » Collinot cite ainsi l'Académie française, bien sûr, mais aussi l'Université et les IUFM. « Au sens actif, *l'institution de la langue* se définit comme l'acte de fonder un usage de la langue comme usage de référence. » Nous retiendrons de A. Collinot (1999) et de R. Balibar (1985) trois « événements » qui instaurent jusqu'à nos jours la langue écrite et sa syntaxe comme référence des usages scolaires et légitimes de la langue, créant ainsi ce que Renée Balibar (1974) a appelé un *Français fictif*. Le premier est le Mémoire de Condorcet par lequel le français *vulgaire* doit être abandonné au fur à mesure que l'enfant gravit les échelons scolaires et qu'il est confronté aux apprentissages scientifiques. Le second est l'institution de ce français comme accès à la citoyenneté. Le troisième est l'institution du français scolaire d'école primaire dans les années 1880 qui met en scène tout un appareillage pédagogique destiné à former les enfants de la République aux pratiques de l'écriture d'une langue. Un quatrième phénomène ne fait que renforcer ce mouvement, il est travaillé par Savatovsky (1999), il s'agit de l'instauration du français comme discipline scolaire avec la légitimation de sa grammaticalisation. Ces différents événements sonnent le glas de l'oral et du vernaculaire au sein de l'institution scolaire ; le « français-discipline » et le

français national institué dans et par l'école ne sont pas qu'émancipateurs et au fondement de nombre de savoirs, ils sont aussi instruments de domination et, ainsi, au fondement de difficultés pour certains élèves.

Coexistent donc dans la langue à l'école, domination symbolique par la langue, constitution et maintien de la culture commune et de l'unité nationale liée à la citoyenneté langagière et linguistique, et émancipation dans l'élaboration et la maîtrise des savoirs par la langue dominante scientifique.

Pour les raisons que nous venons de décrire, les recherches qui traitent de la norme, plus spécifiquement de la place de la norme linguistique et langagière dans l'école française et des effets du rapport à cette norme chez les enseignants au regard des pratiques langagières des élèves qui ne la partagent pas, se sont développées ; dans les années soixante-dix, elles s'articulaient sur le courant inspiré de la sociolinguistique variationniste américaine, déjà mentionnée. Ces travaux mettent l'accent sur la prégnance de la norme et ses effets socialement différenciateurs du fait des jugements de valeurs, négatifs, qui affectent certaines formes produites par les locuteurs de certains milieux sociaux et/ou de certaines régions (Marchand (1975), H. Boyer (1996), et plus centralement sur cette question de la norme et des attitudes scolaires qui lui sont liées l'ouvrage de G. Schœni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud, (1988)). Dans son introduction, Bronckart, afin de cerner « la vie » de la langue, distingue, comme Boyer (1996), « clairement deux niveaux : d'une part celui des pratiques langagières (socialement situées, socialement construites) proprement dites, et de leurs caractéristiques "objectives" : "(les pratiques langagières) sont fondamentalement diverses parce qu'elles sont intimement liées à des pratiques sociales elles-mêmes diverses ; le vocabulaire, les choix discursifs et les procédés de textualisation s'adaptent aux caractéristiques de l'interaction sociale" ; d'autre part, celui des jugements (nécessairement plus "subjectifs") portés sur ces pratiques ». Il distingue aussi les actions langagières des locuteurs, des formes dans lesquelles elles se réalisent. Trois domaines « normés » sont ainsi définis et analysés, ce qui permet de poser les « fondements d'une didactique de la norme » qui repose sur l'acceptation de « la nécessité d'une norme politique, c'est-à-dire d'une langue « standard » qui permette l'intercompréhension, afin de permettre à chacun « d'accéder à la maîtrise des genres conventionnels ». Bronckart ajoute des conditions à une telle didactique : la remise en cause du genre littéraire comme modèle unique et le choix de genres scolaires en fonction de leur pertinence sociale. L'orientation est donc très différente de celle des ouvrages de critique sociologique de la norme scolaire des années soixante-dix, dont les titres sont évocateurs : *Écris et tais-toi* (Fontaine, 1974), *Les enfants bâillonnés* (Dannequin, 1977), *J'cause français, non ?* (François, 1983). Mais cette orientation permet d'identifier la nature des jugements enseignants portés sur les productions des élèves et qui se situent souvent dans la confusion entre ces différents registres normatifs (Baggioni et Bianco, 1980).

Les choix opérés et les recherches retenues

Du fait de ce rapport à la langue spécifiquement français, construit d'ailleurs en grande partie dans l'histoire scolaire de la langue à l'école, elle aussi, spécifiquement française (voir ci-dessus), il nous a semblé pertinent de référer la question des rapports entre langage et scolarisation à une situation qu'il est nécessaire de penser socialement, scolairement et historiquement

comme un tout cohérent. En conséquence, les recherches auxquelles il sera fait référence seront très majoritairement celles qui traitent de la situation française (4). Ainsi, il n'est pas superflu de situer les orientations des recherches qui se sont développées depuis vingt ans en regard de l'évolution de la question scolaire elle-même. En effet, on ne peut faire comme si les questions langagières et linguistiques se posaient dans les mêmes termes avant et après l'instauration du collège unique. Avant et après l'élévation des exigences implicites concernant les écrits et les activités langagières au collège (Privat, 1993), dès lors que dans le monde social dans son ensemble, on peut observer une même élévation des exigences langagières pour tous, y compris pour les emplois faiblement qualifiés (savoir argumenter, expliquer, échanger sont devenues des compétences de base !). Mais aussi, dès lors que la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, adossée à la demande sociale de scolarisation et de diplômes, conduit la majorité des élèves au collège jusqu'à la troisième à vivre une scolarité qui les prépare au lycée, alors même que nombre d'entre eux peuvent se trouver dans une situation de conflit social à l'égard des normes et des ambitions langagières et de savoirs qui y sont pratiquées (voir ci-après). Une des conséquences de l'évolution des populations scolaires dans le second degré peut expliquer celle du vocabulaire utilisé pour parler des élèves. La massification est parlée en termes d'hétérogénéité des populations et de difficultés scolaires, et non plus en termes d'échec scolaire des milieux populaires, comme le souligne le titre des actes du colloque de la DFLM en 1992 : *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. En effet, cette évolution peut expliquer, au moins pour une part, le développement des recherches en didactique de la langue et la diminution, voire la très faible vigueur, des courants de recherche relevant de la sociologie du langage et de la confrontation des élèves de milieux populaires à l'école, pris comme tels. Ce mouvement semble aussi correspondre à une institutionnalisation de l'enseignement de certains usages du langage, à leur didactisation. Peut-on parler d'optimisme devant les possibilités d'enseigner ce que les sociologues du langage ont pu identifier comme des difficultés relevant des modes de socialisation et des habitudes langagières des enfants de milieux populaires, ou plus simplement d'une « désociologisation » d'une question initiée et longtemps pensée, on l'a dit, en termes de rapports de domination et de conflit de classe (notions aujourd'hui peu usitées) ? Il s'agirait alors d'une prise en charge par l'école de contenus d'apprentissage « nouveaux » : ceux qui relèvent des usages du langage considérés comme faisant partie de ce que toute personne doit aujourd'hui savoir faire. Certes, cette « didactisation » n'est pas chez tous les chercheurs en didactique du français également dépourvue de souci sociologique. Chiss (1995) voit dans la familiarisation avec le français scolaire des enjeux d'acculturation des non lettrés dans une société de lettrés : « Tout éloignement de la didactique du français des questions conjointes de la communication et de l'acculturation à l'écrit aurait pour effet de rendre socialement inaudibles les propositions qu'elle pourrait faire parce que ce sont ces deux terrains qui polarisent les débats sur les rapports de la démocratie et de l'école, ce qu'on a coutume d'appeler échec scolaire qui est moins un échec de la culture – et à travers elle de l'école – qu'un échec de la démocratie. ». Mais on le verra dans la dernière partie de cette note, cette déclaration d'un des présidents de la DFLM (5) laisse cependant la place à des démarches et des modélisations beaucoup plus « technicistes » et largement inspirées de la psychologie cognitive et des travaux qui en sont issus, sans

que le recours à la validation empirique de leur efficacité soit intégré aux recherches (Goigoux, 2001a).

Cette note vise non seulement un bilan des recherches sur le thème traité, mais aussi, en faisant le choix d'élargir le point de vue à l'ensemble des thèmes de recherche prenant le langage et l'école pour objet, nous espérons mettre un peu de clarté, sortir d'une ambiguïté, celle qui installe la confusion entre difficultés d'enseignement (de la langue, mais pas seulement) à des élèves qui ne partagent pas le français dit « standard » et difficultés d'apprentissages scolaires, en français et dans les autres disciplines. Se sont ajoutés à cette confusion, ces dernières années, deux phénomènes, celui désigné par le terme d'illettrisme des élèves et celui des élèves utilisant en classe, *a fortiori* dans les couloirs des établissements une langue fort peu normée par les exigences scolaires, comme si la situation scolaire n'était plus interprétée comme contraignant à l'emploi de certaines formes au détriment d'autres, ou comme si les élèves affirmaient leur opposition au monde scolaire et à ses acteurs de cette façon. Nous reviendrons également sur ce point.

Nous avons laissé de côté les recherches qui portent spécifiquement sur le problème des élèves enfants de migrants quand ceux-ci relèvent d'un bilinguisme déjà installé ou, au contraire, d'un français non encore appris, comme c'est le cas des primo-arrivants. En revanche, on pourra considérer qu'une partie des recherches traitant des rapports entre langue et identité, image de soi et école ont largement à voir avec les situations dites de diglossie. Cette notion a été utilisée par la sociolinguistique (Ferguson, 1959) pour décrire de façon dynamique les usages des deux langues des populations bilingues, usages distribués en variété haute et variété basse, une des langues se trouvant en situation de minorité linguistique, d'un usage d'une langue dominée, non légitime donc. Certains chercheurs comme Vermès font l'hypothèse que si des différences linguistiques fortes entre élèves et enseignants affectent la scolarité, c'est parce qu'elles symbolisent un conflit social et non parce qu'elles gêneraient les apprentissages de façon répressive. Au-delà de ce problème, c'est la question de la définition de ce que l'on peut considérer comme spécifique des élèves issus de la migration qui est posée : elle passe par la définition de cette population, définition qui aujourd'hui est encore bien floue (Vermès, 1997).

I. LA NOTION DE « PRATIQUES LANGAGIÈRES » : UNE ÉVOLUTION DANS LES CONCEPTIONS DU LANGAGE ET DANS LES RECHERCHES

« Il est nécessaire d'étudier les faits de langue non pas seulement à l'intérieur du système linguistique (comme le fait le linguiste) – *ou parfois l'enseignant* – mais aussi dans leurs rapports avec la pratique sociale. La langue participe de la culture même si elle y jouit d'un statut particulier » (Bernard, 1972).

Champs de recherche et pratiques langagières

Nous avons déjà mentionné l'intérêt heuristique de la notion de pratique langagière (désormais PL) ; elle permet en effet d'identifier les composantes hétérogènes de l'activité langagière et rend ainsi possible une « déglobalisation » du rôle du langage dans les difficultés scolaires des élèves de milieux

populaires. Elle permet aussi une meilleure identification et compréhension des phénomènes en cause. Mais le choix de référer les recherches des vingt dernières années à cette notion correspond aussi à une évolution marquée par une autre façon de penser la question de la différenciation linguistique que celle qui sous-tend les recherches des périodes précédentes, évolution qui correspond à la prise en considération, sous différents avatars, de la notion théorisée de PL (Bautier, 1989, 1995, 1997c). Plusieurs champs de recherche sont concernés par les relations entre langage, appartenance sociale et situation scolaire : la sociologie du langage, la sociolinguistique, la psychologie du langage, la sociologie de l'éducation (6) et, depuis une quinzaine d'années, ces différents champs ont évolué dans le même sens. En psychologie du langage, ce sont les conceptions mêmes du langage, des modalités de son acquisition et de ses utilisations qui ont évolué dans le sens d'une prise en compte des caractéristiques situationnelles des acquisitions étudiées. En sociologie, du langage comme de l'éducation, les références aux grands déterminismes sociaux ne sont plus considérées comme suffisantes pour rendre compte des différences d'apprentissage ; sans doute, parce qu'elles sont considérées comme un acquis des premières recherches, les corrélations globalisantes entre formes linguistiques et langagières et appartenance sociale n'apparaissent plus suffisantes pour rendre raison d'un phénomène très complexe (7). La connaissance d'indices fins apparaît nécessaire à la compréhension des pratiques sociales langagières et non langagières recueillies en situation « ordinaire » scolaire ou non, et analysées qualitativement. Malgré ces évolutions convergentes, les travaux disciplinaires restent le plus souvent étanches les uns aux autres comme l'attestent les bibliographies des recherches, alors même que leurs conclusions attestent pareillement de l'intérêt, voire de la nécessité de leur mise en relation. Dans les faits, les recherches ayant pour objet le lien entre des perspectives sociologiques et psychologiques sont rares (Esperet, 1979 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier, 1995 ; Bautier, Rochex, 1998), pour des raisons institutionnelles de cloisonnement des champs disciplinaires, mais aussi pour des raisons méthodologiques de construction et d'analyse d'un objet ni simple, ni homogène, et d'un cadre théorique pour le penser.

Nous avons également choisi de traiter, même brièvement, des recherches récentes relevant le plus souvent de la sociolinguistique, qui mettent l'accent sur le rapport identitaire des jeunes au langage, alors même que ces recherches s'intéressent peu aux incidences de ce rapport sur les apprentissages scolaires, au-delà des attitudes et conflits qui peuvent naître dans les classes du fait de l'utilisation de formes emblématiques d'appartenance à des groupes souvent considérés par leur membres comme antagonistes (ces membres pouvant être des enseignants ou des élèves). Enfin, très rares encore sont les recherches qui réfèrent les conduites langagières des élèves socialement situés à un cadre qui permet d'analyser la question des conduites langagières d'un point de vue psychanalytique (Biarnès, 1999) ; elles ne seront pas développées ici.

On trouvera donc dans cette note la référence à des recherches qui relèvent des différents champs évoqués. Le fait de situer la question des pratiques langagières socialement différenciées dans le cadre scolaire conduit à ne pas ignorer les rapports entre éducation, culture, habitude d'apprendre et langage, c'est ce qui justifie la référence précédente aux travaux historiques, également présente dans les travaux de Lahire (1993), ou à des travaux anthropologiques et de psychologie culturelle, tels que ceux de Bruner

(1996), Olson (1998). Une culture se définit, en effet, par l'ensemble des savoirs et des outils qui donnent prise sur ces savoirs et les forgent. Ainsi, pour la psychologie (inter)culturelle, les techniques intellectuelles forgées dans l'histoire par une culture donnent forme à la pensée (pour une revue de la question, Vermès, 1997). Les recherches de ce champ ont particulièrement porté sur l'importance de l'écrit et de l'écriture. Cependant nous avons choisi de développer davantage les recherches liées aux rapports entre écrit, socialisation familiale et école, les travaux anthropologiques et de psychologie culturelle développant peu la question scolaire (voir II.3).

De la langue des élèves à leurs pratiques langagières

Étudier la différenciation sociale, langagière et scolaire à la lumière de PL a l'intérêt, nous l'avons évoqué, de permettre de comprendre dans quelle mesure des problèmes scolaires, identifiés souvent comme problèmes de « langue », parce qu'ils s'accompagnent de la production par les élèves de formes linguistiques particulières et d'un usage du langage non normé par les formes écrites légitimes ou ne relevant pas des attentes scolaires, ont leur origine dans des domaines qui se situent ailleurs que dans la maîtrise du système linguistique, même si c'est en relation avec elle. Comme de nombreuses recherches présentées ci-après l'ont mis en évidence, les domaines en cause peuvent être liés à l'interprétation que les élèves font des situations scolaires, des tâches qui leur sont proposées et des enjeux qu'ils leur confèrent, aux situations familières d'utilisation du langage qui sont les leurs, aux savoirs en jeu, mais aussi aux interactions des registres cognitifs et affectifs mobilisés par l'élève (comme par n'importe quel locuteur d'ailleurs), aux valeurs et représentations qui accompagnent l'usage du langage. Si on définit les PL comme étant des usages du langage socialement construits, on peut considérer, là encore du fait de nombreuses recherches, que les usages familiaux familiers du langage, en ce qu'ils concourent à la socialisation, participent des conceptions que les enfants ont ainsi construites dans les différents domaines des interactions, de la vérité, du rôle du langage pour apprendre, pour faire, pour être avec d'autres... En retour ces conceptions « norment » les pratiques langagières utilisées par les élèves qui se trouvent donc, éventuellement, en décalage avec les attentes et les normes scolaires.

Trois orientations peuvent être distinguées comme sous-tendant les conceptions des PL et les recherches qui en découlent. D'une part, on peut identifier une filiation plus sociolinguistique qui conduit à mettre l'accent sur les variations liées aux individus, aux situations, aux groupes, aux institutions, qu'il s'agisse des variations lexicales ou syntaxiques. D'autre part, une filiation relevant de la « sociologie du langage » (8) où se situent les travaux initiateurs tels que ceux de Bautier (1981), Boutet (1980), Dabène (1987) ; ces travaux valorisent la dimension pratique au sens d'un faire langagier dans une inscription sociale (socio-historique), d'une activité langagière comme activité sociale inscrite, dépendante des structures sociales dans lesquelles le langage est utilisé (9). « L'utilisation (de la notion de pratique langagière) se justifie par l'insistance ainsi mise sur l'idée de pratique ; le langage étant fondamentalement une pratique et de plus une pratique sociale. Dans le champ de la linguistique, l'effacement de la réalité des pratiques langagières, diverses et différenciées, par les concepts unifiants de langue ou de compétence, n'est pas sans rappeler, dans le champ du politique, l'effacement de la réalité des sociétés, divisées par des rapports de force (...). L'objet d'une

sociologie du langage est ainsi de décrire ces pratiques langagières (PL) en tant qu'elles sont marquées par des rapports de force, de domination et d'exclusion, et qu'elles doivent donc être considérées comme des pratiques antagonistes » (Boutet, 1980). Dans cette même perspective, Bautier (1995) parle d'asepsie sociale à propos de la notion de registre de langue, adaptation scolaire des variations sociolinguistiques sociales de la langue qui ignore les enjeux sociaux de ces variations. Cette double filiation permet de penser les difficultés scolaires en termes d'usages du langage et de diglossie qui gêneraient les élèves, et non en termes de formes linguistiques fautives, inadéquates ou manquantes (voir ci-après). Enfin, une troisième orientation relève d'une orientation plus linguistique (Adam, 1999) et psycholinguistique (Bronckart, 1996) dans la mesure où les travaux qui en relèvent sont ceux qui correspondent à une linguistique des genres discursifs qui elle-même s'origine ailleurs, chez Bakhtine (1977, 1978, 1984 (note 10)) et de l'activité de production de ces genres (qui est d'ailleurs plus souvent une linguistique, puis une didactique du *texte* lorsqu'elle est investie par une préoccupation d'enseignement – le récit ou la description, par exemple) et qui analyse les productions des élèves à partir de cette dimension textuelle ou de génétique textuelle. Les PL peuvent donc être analysées en tant que telles, référées au sens qu'elles peuvent avoir pour leur locuteur ; mais on peut aussi analyser des PL spécifiques dans leurs incidences ou conséquences quand elles sont confrontées aux demandes et pratiques scolaires. Nous verrons les deux types de recherches.

Si donc le choix que nous avons fait, à l'occasion de cette troisième note de synthèse dans cette revue sur la question des rapports entre langue, appartenance sociale et école, en faveur des recherches qui relèvent de l'épistémologie, ou plus simplement du cadre des PL, est justifié par le fait qu'il est plus opératoire pour penser les questions de différenciation sociale à l'école (notons tout de même que la notion de pratiques langagières met en question la notion pourtant produite par l'institution scolaire comme par les enseignants de « maîtrise de la langue »), il l'est tout autant par l'importance quantitative des recherches qui en relèvent et donc de la nécessité de prendre acte du développement de cette notion et de ses avatars durant les vingt dernières années. Nous définirons cette notion de PL en la cernant de plusieurs manières.

– a) *Les effets de la diglossie*. Labov (1978) dans ses travaux sur les jeunes parlant le VNA, comme Vermès (1997) ou Bautier (1995), montrent que malgré les erreurs des élèves concernant le système linguistique standard de l'école, ces erreurs ne peuvent expliquer leurs difficultés scolaires, leurs difficultés à entrer dans l'écrit en particulier. Peut être alors utilisée à des fins explicatives la situation de diglossie, de minoration linguistique et sociale, dans laquelle se trouvent les enfants de milieux populaires ou issus de la migration (11). Cette situation peut avoir des effets sur les deux registres distingués précédemment, celui des attitudes à l'égard de la langue et de certains de ses usages et celui de la mobilisation même de certains usages.

– b) *L'hétérogénéité des composantes des PL*. Penser la langue et le langage en termes de pratiques langagières, que celles-ci soient scolaires ou non scolaires, signifie ne pas réduire l'activité langagière, de production comme de compréhension, à une maîtrise de la langue et des formes textuelles, ni à une compétence de communication et d'expression réalisée par des « actes de langage », sauf à ôter la spécificité de cette notion de pra-

tiques et à identifier la production langagière à certains de ses aspects, les plus formels, les plus linguistiquement descriptibles.

La notion de PL conduit à penser le langage non seulement en tant qu'activité toujours simultanément cognitive, sociale, subjective, et bien sûr linguistique (puisqu'elle s'accompagne de la mobilisation et de l'élaboration de formes lexicales, syntaxiques, textuelles) et langagière, mais aussi en tant que production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et, de ce fait, normées.

Réduire les pratiques langagières à leurs seuls aspects de « compétence » et de « savoir-faire » de la mise en mots et en texte, c'est masquer que les autres aspects, les autres enjeux sont toujours signifiants pour les élèves comme pour les enseignants en ce qu'ils ont à voir avec leurs expériences et leurs constructions identitaires et cognitives. C'est d'ailleurs pourquoi la notion de pratiques socio-langagières est souvent, aujourd'hui, complétée par celle encore aujourd'hui très floue, mais heuristique, de « rapport au langage », « c'est-à-dire la conception et les représentations que les sujets se font de ce à quoi le langage peut être utilisé. Ce rapport au langage se construit dans l'histoire des sujets, leurs expériences et peut être mis en relation avec ses autres pratiques sociales. En ce sens, travailler sur les pratiques sociales des sujets (qui peuvent être des élèves, l'enseignant ou tout autre locuteur) conduit à questionner leurs identités toujours sociales, mais toujours singulières » (Bautier, 1995).

La référence à des « pratiques langagières » a des conséquences possibles au-delà des recherches. Elle pourrait obliger à déplacer le point de vue habituel sur la langue en classe pour introduire de la diversité dans les points de vue comme dans les savoirs, c'est-à-dire, prendre en considération les dimensions qui relèvent des rapports entre le sujet et le monde social, des élaborations identitaires de celui-ci, et même les connaissances sur les différentes instances productrices des pratiques dominantes et de référence. Si la notion de PL, telle qu'elle vient d'être définie, est encore peu en usage chez les praticiens de l'éducation (Bautier, 1997c), elle s'est diffusée largement, en particulier dans les travaux didactiques, sous certains de ses avatars, comme celui des représentations sociales du langage, de l'écrit, de la lecture...

c) *PL et codes sociolinguistiques*. La notion de PL se distingue aussi de celle de code (social) utilisée par Bernstein, tout au moins dans la vulgate qui circule et telle qu'elle a été interrogée et mise en cause (Stubbs, 1983 ; François, 1980a), voir ci-après, II.1. Elle évite de poser la question assez insoluble de ce qui fait rupture ou continuité entre les pratiques de locuteurs socialement différenciés, sauf à faire référence aux ruptures produites par l'école elle-même et qui ne sont pas réductibles à des ruptures langagières, ou aux ruptures et des oppositions que « volontairement » les locuteurs installent dans certaines situations (Willis, 1978). Le terme de code, outre le caractère non fondé, sans doute, de la réalité qu'il désigne a non seulement le défaut de laisser supposer une assignation possible des locuteurs à des formes linguistiques, mais aussi d'autoriser à penser les conduites langagières et cognitives des élèves en termes de déficit potentiel global ; le terme de PL met l'accent sur l'importance de la tâche langagière à réaliser comme facteur de différenciation et de difficulté (elle permet de comprendre, par exemple, qu'il n'y a pas de maîtrise générale de l'écriture, on peut savoir écrire une dis-

sertation et pas un roman, une lettre à un intime et pas au percepteur...). L'approche par les PL, en tant qu'usages et fonctions du langage, permet également de penser en termes de moment dans le développement langagier différenciateur de l'enfant. Ainsi, si les « fonctions d'identification sociale de la langue et du langage sont acquises très tôt par les enfants, les autres niveaux liés aux genres et aux usages ne sont pas investis aux mêmes âges dans leur fonction socio-différenciatrice. » (Nonnon, 1986).

d) *PL, genres discursifs et interprétation*. Le dépassement que la notion de PL opère par rapport à la simple production de phrases ou d'énoncés, parce qu'elle englobe celle de discours et d'usage du langage, conduit à la situer en étroite relation avec la notion de genre, ce faisant avec celle d'interprétation des situations langagières par les locuteurs. « Ces interprétations dépendent de l'identité sociale des acteurs et des représentations qu'ils ont des usages possibles du langage et des fonctions qu'ils privilégient vu leur trajectoire. En ce sens, les pratiques langagières sont le lieu du social dans le langage » (Bautier, 1995). Pour Schneuwly et Dolz (1997), l'articulation entre PL et genre est évidente puisque les genres sont le lieu d'incarnation (et d'analyse) des PL, en effet suivant Bakhtine (1984) note 10, on peut définir les genres comme des formes relativement stables, des entités culturelles intermédiaires permettant de reconnaître et d'inscrire un événement langagier. « Celui-ci fonctionne donc comme un modèle commun, comme une représentation intégrante qui détermine un horizon d'attente pour les membres d'une communauté » (Canvat, 1996). Les genres sont en effet, pour une communauté, le produit de son histoire culturelle et sociale et la référence à la notion de genre permet l'inscription du locuteur dans une histoire et un monde socialement constitués (Bautier, 1998) – ce que ne fait pas la référence à la production de type de texte qui est une compétence linguistique particulière. Inscrire les recherches dans la logique des PL, c'est donc aussi ne pas accepter les processus de compréhension comme se réduisant à la saisie-traitement de données linguistiques, mais situer ces processus comme faisant partie d'un phénomène plus large non réductible au seul domaine linguistique, venant mobiliser les usages familiers du langage compris comme relevant tout autant des valeurs qui sous-tendent la socialisation langagière et non langagière que des productions langagières *stricto sensu*.

La notion de PL permet ainsi de penser également l'école comme lieu de PL (et de genres) spécifiques, et pas seulement d'une langue plus soignée ou plus écrite, dans lesquelles les élèves peuvent plus ou moins facilement s'inscrire. Des recherches à visée explicative des difficultés scolaires de certains élèves se sont inscrites dans cette perspective.

Si l'on souhaite modéliser l'hétérogénéité des composantes socioculturelles de l'activité langagière, on peut reprendre le tableau que Pontecorvo (1990) propose pour organiser l'influence des facteurs socioculturels sur l'apprentissage de l'écriture chez les élèves. Elle distingue trois types de facteurs : A, la dimension historique (histoire des apprentissages de l'écriture dans le temps et dans les différents milieux culturels) ; B, B1 la détermination socioculturelle de la socialisation linguistique de l'enfant ; B2, les représentations sociales des fonctions de la langue (écrite) ; C, les pratiques sociales de l'apprentissage de l'écriture. Comme nous le verrons, on retrouve ces différents facteurs comme modalités de classement des recherches dont nous ferons état ci-après.

II. LES RECHERCHES

Les différents points évoqués en I montrent que la question traitée ici ne peut échapper à son inscription dans le champ du politique, de l'idéologique, des représentations sociales des auteurs, des acteurs de l'éducation et même des médias. Cette place particulière de la langue et du langage (et de l'école) dans les enjeux socio-politiques conduit à la production de nombreux textes qui n'ont que peu à voir avec de la recherche. Ils sont davantage des manifestes, des prises de position plus ou moins polémiques, des injonctions, des panoramas généraux et généreux (Geneste, 1998), des constats les plus souvent attristés, révoltés ou lamentatoires (Bentolila, 1996, 2000). Nombreuses aussi sont les descriptions de pratiques d'enseignement venant étayer telle ou telle position (Séguin et Teilhard, 1996, par exemple). Notons encore que dans ce domaine (mais il n'est pas le seul), même les recherches à caractère scientifique ne peuvent s'exempter du cadre idéologique qui les oriente. Bautier et Rochex (1998), Cèbe (2000), par exemple, inscrivent leurs travaux dans la problématique de la démocratisation de l'enseignement et de la compréhension des processus qui sous-tendent les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires. Cette tendance n'est pas récente, on peut citer les travaux des années 70 en France. Par exemple, Baudelot et Establet (1971, 1975), Snyders (1976) affirment que le langage est le moyen de faire barrage aux élèves de milieux populaires, d'éliminer leur quotidien, de leur enlever la parole. On peut encore citer le débat très idéologique Labov-Bernstein, débat qui a empêché et empêche encore de voir l'intérêt des approches de Bernstein pour n'en retenir que les termes emblématiques de code restreint et élaboré et en faire une lecture substantialiste injustifiée (Bautier, 1995 ; Ramognino, 1999 et ci-après).

Quand on tente une synthèse des recherches sur un tel sujet, la question se pose donc de définir ce que l'on va retenir comme recherche, le foisonnement des écrits de tous ordres étant très important. Nous avons retenu les recherches pertinentes en fonction des critères suivants : la mise en relation ou au moins la prise en compte du langagier, du scolaire et du social, la centration sur l'élève et ses productions et non sur l'enseignement de la langue et ses difficultés (ce qui a conduit à n'aborder les recherches en didactique de la langue maternelle qu'en conclusion). Ainsi, même si à certains moments, nous citons certains auteurs dont les propos sont davantage des prises de position que des conclusions de recherches, c'est pour faire état justement des injonctions et confusions de registres entre chercheur, expert ou politique que s'autorisent certains auteurs, y compris au sein d'un même ouvrage. Compte tenu de ce que nous avons dit de la pertinence à inscrire ces questions, dont les enjeux sont depuis plus de deux siècles socio-politiques, et pas seulement scolaires ou didactiques, dans le contexte socio-historique et scolaire spécifique de la France, nous avons centré notre travail sur les recherches françaises. Cependant, pour des raisons qui tiennent à l'histoire de la problématique, plus largement de ce type de questionnement, il a fallu prendre en compte l'influence initiale des recherches anglo-saxonnes. Notons à ce propos que la diminution notable des recherches en sociologie du langage, voire en sociolinguistique, ne fait que renforcer le poids des productions qui se situent entre recherche et injonction, soit concernant le « faire » scolaire, soit l'attitude sociale à avoir au regard de la question des pratiques langagières des jeunes à l'école. Ces productions ne disent en général que peu de choses de leur méthode de recherche (recueil

de données, analyses), de leur inscription théorique, et ne se réfèrent guère aux travaux qui les ont précédés.

Si l'on regarde du point de vue méthodologique, la nature des méthodes n'est pas un critère pertinent de distinction des recherches entre elles. Certes, on peut rencontrer des méthodes plus quantitatives chez les psychologues en général (Florin, Cèbe), plus qualitatives dans les autres champs de recherche. Cependant, même les approches quantitatives passent aujourd'hui par un moment interprétatif qualitatif des données, et inversement, des démarches qualitatives peuvent être accompagnées d'une exploration quantitative. En tout état de cause, le temps n'est plus où, comme dans les recherches de Bernstein, les éléments linguistiques étant considérés comme ayant une valeur stable et fonctionnant comme indice également stable de complexité, de relâchement ou de non maîtrise de la langue en soi, ils pouvaient autoriser un recensement et une interprétation indépendante du discours dans lequel ils figurent, du contexte et du sens de la tâche langagière construite par le locuteur. Cette conception est aujourd'hui très minoritaire. Les approches de la sociologie qualitative et celles de l'analyse qualitative des discours comme de la compréhension du fonctionnement du langage (en tant que PL justement) ont conduit à des recherches majoritairement qualitatives, dans un premier temps au moins, à des analyses extrêmement fines de productions langagières en situation (Nonnon, 1998b, par exemple). L'évolution dans les conceptions du langage, évoquée précédemment (prise de conscience de l'importance du contexte, de l'interprétation nécessaire de celui-ci par les locuteurs comme facteur de différenciation dans les productions langagières), a conduit à pratiquement abandonner les recherches expérimentales ou les recueils de données *ad hoc* (ce qui était le cas des recherches de Bernstein), sauf chez certains psychologues du langage, en faveur du travail en situation scolaire quotidienne, sur des données relevant de la production scolaire ordinaire. On observe, depuis une dizaine d'années, l'importance grandissante des données recueillies par entretiens cliniques ou semi-directifs auprès des élèves ou des enfants ; cette méthodologie est celle qui est privilégiée par les travaux sur ce que nous avons évoqué précédemment sous le vocable d'avatar des PL, c'est-à-dire l'analyse des représentations et du « rapport » au langage des élèves. Cette évolution correspond, dans le domaine du langage, au passage d'une étude et conception des pratiques sociales définies en termes de norme et d'adéquation ou d'écart par rapport à celle-ci, à une conception en termes de sens pour l'acteur et d'interprétation (*cf. Repères*, 15). Elle épouse celle, plus large, des sciences sociales, en ce qu'elle peut être mise en relation avec le développement du mouvement d'individualisation dans la manière de penser et de vivre le monde social. Ce mouvement n'est pas sans poser problème au sens d'une institution comme l'école quand il s'agit de choisir de valoriser et de développer des pratiques langagières : comment rendre cohérentes pour les élèves les pratiques d'expression de soi, celles de l'apprentissage de pratiques communes de communication et du partage d'univers et de genres discursifs. On peut évoquer ici rapidement la valorisation actuelle, au sein de l'école, des pratiques langagières d'expression personnelle, où il s'agit de faire entendre sa voix propre quand, pour certains groupes sociaux, cette valorisation ne va pas de soi, ne fait pas partie des habitudes langagières et des valeurs construites. Chiss (1998), comme Bautier et Rochex (1997), souligne ce paradoxe dans lequel se trouvent aujourd'hui l'élève et l'école qui conduit à vouloir tout à la fois développer les pratiques d'expression personnelle et à inscrire les élèves dans la langue et les usages discursifs nationaux.

Un autre élément pourrait également servir de critère pour différencier les recherches, c'est celui de l'âge des élèves ou enfants concernés, mais il nous apparaît plus intéressant d'utiliser les recherches en ce qu'elles problématisent la question posée, ce que ne fait pas l'âge des élèves concernés. On peut donc simplement dire ici que les recherches des psychologues portent le plus souvent sur de jeunes enfants quand celles des sociologues s'intéressent à des âges plus avancés.

Compte tenu de ce contexte, nous avons classé les recherches en fonction de l'objet et du point de vue privilégiés, qu'elles relèvent du champ psychologique ou sociologique ou langagier a été considéré comme secondaire. Nous avons retenu les thèmes suivants : l'influence de la socialisation langagière familiale, les pratiques scolaires qui pénalisent les élèves de milieux populaires, les « erreurs » d'interprétation de la situation de travail scolaire en tant qu'elles peuvent être référées aux pratiques langagières des élèves, l'écrit à l'école ou la question de la littéracie, les pratiques langagières des jeunes.

L'influence de la socialisation langagière familiale

Il semble aujourd'hui acquis que les habitudes et valeurs culturelles liées au mode de socialisation familiale, et à la socialisation linguistique en particulier, ont une influence sur les pratiques langagières de l'enfant et, ce faisant, sur ses apprentissages scolaires en ce qu'ils mobilisent une dimension linguistique : « il est indispensable de rappeler que la famille et le milieu ambiant, dans lequel se déroule la vie de l'enfant avant et après la scolarité maternelle et primaire, ont une influence directe sur le type de socialisation linguistique qu'il reçoit, tant pour le langage parlé qu'écrit, que sur l'apprentissage préalable des règles sociales qui sont présumées dans le fonctionnement normal de l'école » (Pontecorvo, 1990). Dans la mesure où il s'agit d'un acquis, et que ce sont des recherches déjà anciennes qui ont conduit à une telle conception, nous ne ferons donc ici que rappeler ces travaux qui restent initiateurs des recherches ultérieures.

On trouve une bonne revue de la question dans Forquin (1980) et Esperet (1987 et 1979 pour les premiers travaux), en particulier du point de vue épistémologique et théorique. Esperet, faisant le bilan des recherches en psycholinguistique différentielle du langage, ou plutôt de la langue (recherches qui portent sur les différences linguistiques d'enfants appartenant à des milieux sociaux différents) met l'accent sur deux points sur lesquels il est important de revenir, car ils sont au fondement de l'intérêt pour les pratiques langagières. D'une part, les recherches, pour la plupart quantitatives, mettent en évidence qu'il n'y a pas de caractéristiques linguistiques stables, c'est-à-dire indépendantes des situations de production, qui sont en général des situations expérimentales ou au moins des situations de test, de plus, les écarts constatés sont toujours des écarts par rapport à une norme qui est le plus souvent la langue scolairement normée (et non une analyse des caractéristiques des productions en tant que renvoyant à un système spécifique). D'autre part, l'emploi des formes linguistiques semble ainsi davantage être l'effet d'une représentation que les sujets ont des situations plutôt que d'une quelconque compétence linguistique stable. En conséquence, Brossard (1972) souligne qu'on ne peut interpréter les indices linguistiques comme un reflet stable d'hypothétiques opérations cognitives. Dès lors, les différences linguistiques constatées, et qui sont au demeurant

réelles, peuvent être renvoyées au rapport des locuteurs au langage et aux situations. Les travaux fondateurs de cette orientation restent ceux de Bernstein. Nous ne nous attarderons pas sur ceux-ci tant ils ont fait l'objet de reprises, de critiques aussi, des critiques idéologiques sans doute au tournant des années 70 où l'hypothèse d'un déficit des milieux populaires était rejetée au profit de l'approche strictement différentielle de Labov. En effet, après 1968, il était difficilement acceptable de supposer que les enfants de milieu défavorisé, du fait des modalités langagières de leur éducation, se trouvaient en quelque sorte « handicapés » par rapport aux autres enfants parce que ces modalités construisent non seulement des façons de parler, mais aussi des façons de penser qui ne permettent pas les mêmes appropriations des savoirs et les mêmes façons de répondre aux exigences scolaires que celles des enfants de milieu favorisé. Les travaux de Bernstein (1973, 1975, 1986, 1990) sur l'école qui mettaient en cause le fonctionnement scolaire dans ses incidences sur la mise en difficulté des élèves ont toujours été des travaux beaucoup moins connus que ceux qui portent sur les rapports entre langage et classes sociales et qui sont apparus comme situant essentiellement du côté des élèves les causes de l'écart entre les attentes réciproques des élèves et des enseignants. À côté des critiques qui ont conduit à voir dans Bernstein l'initiateur du courant du « handicap socio-culturel », ce dont il s'est défendu explicitement, on trouve aussi des critiques méthodologiques et linguistiques, ces critiques ont été développées par François (1980).

L'analyse critique d'Esperet (1987) étant une des plus complètes, elle peut servir de référence au lecteur intéressé. Cependant au-delà des critiques, des incompréhensions et des débats suscités, les travaux de Bernstein (1975) ne peuvent être balayés : ils ont ouvert des courants de recherches aujourd'hui encore très vivants et on peut dire que, de façon plus ou moins subreptice, ce sont des conceptions qu'il a contribué à installer qui sont aujourd'hui productrices. Il en est ainsi, par exemple, du rapport entre la socialisation langagière et la nature des significations privilégiées par les élèves, plus génériques ou plus spécifiques, de l'interprétation des situations langagières comme éléments explicatifs des différences d'usages du langage à l'école. Paradoxalement, Bernstein a sans doute insuffisamment tenu compte des situations de recueil des données sur lesquelles il fonde ses analyses et ses conclusions. La neutralisation du rapport socialement différencié aux situations et aux tâches langagières rend certainement caduques certaines des interprétations des productions linguistiques des enfants de milieux défavorisés. De plus, les indices linguistiques retenus pour caractériser les modes d'expression et leur traitement quantitatif s'opposent aux analyses linguistiques empiriques qui mettent en évidence la variabilité des codages en fonction de la situation et donc l'impossibilité de leur affecter un sens stable, a fortiori une interprétation cognitive. Enfin, nous y avons fait allusion plus haut, Bernstein décrit les modes cognitivo-langagiers préférentiels des deux groupes sociaux identifiés en termes de codes et, qui plus est, de code restreint et de code élaboré. F. François insiste sur le problème posé par la dichotomisation des usages et leur affectation socialement différenciée qui s'opposent à la réalité de la complexité et de la variabilité des usages du langage. La notion de code construit, « contre » la conception même de Bernstein (1990), une conception du langage comme se réduisant à un répertoire fini de formes stables, ce qui ne correspond pas à la réalité du fonctionnement langagier et linguistique.

Ces différentes critiques, pour pertinentes qu'elles soient, n'invalident pas l'hypothèse de Bernstein d'un lien entre trois dimensions du sujet, les dimensions cognitive, sociologique et linguistique. Contrairement à ce qu'on lui a fait dire, « il n'était pas question de caractériser les élèves par leur compétence linguistique mais par les usages différenciés de la langue » (Ramognino, 1999). En d'autres termes, il est possible de penser que les situations langagières les plus familières participent de la socialisation des enfants et du fait des usages du langage, des formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage. Comme on le voit, et malgré les formulations de Bernstein en code restreint et code élaboré, une telle hypothèse éloigne d'une conception déficitaire de la langue des sujets issus de milieux défavorisés, pour la penser en termes de familiarité avec des situations de langage et de rapport à celui-ci et continue d'interroger l'institution scolaire sur la nature de ses exigences. C'est d'ailleurs ce qui fait l'intérêt, encore aujourd'hui, de la problématique bernsteinienne qui, comme le souligne également Esperet (1987), se développe à plusieurs niveaux d'analyse qui peuvent se penser ensemble : sociologique, psychologique, linguistique et institutionnel : « Les différents modes de communication attachés à chaque classe sociale correspondent fonctionnellement à des principes dominants d'interprétation (des « codes » – qui donc ne sont pas « seulement » linguistiques NDLR –) situés à un niveau sémantique profond ; ainsi, selon leur appartenance sociale, deux individus ne percevront pas de la même façon un événement identique », ne s'orienteront pas vers la construction des mêmes significations (significations générales, indépendantes du contexte, ou significations particularistes fondées sur l'expérience personnelle ou celle du groupe). On l'aura compris, dans cette perspective, un enseignement compensatoire strictement centré sur les éléments linguistiques « est aussi sans effet, puisque ce qui est en cause, ce n'est pas la compétence linguistique en tant que telle, c'est le type de contexte d'apprentissage qu'offre l'école et qui devrait prendre en compte ce qui est significatif pour les enfants » de milieux populaires. On s'approche ici de la notion de préférence fonctionnelle développée dans les années 70 par le linguiste Halliday et de laquelle celle de pratiques langagières n'est pas totalement éloignée. « Les différences fondamentales entre les individus ou entre groupes sociaux ne sont donc pas relatives aux formes maîtrisées (le degré de compétence), mais aux fonctions préférentielles mises en œuvre ; les différences de formes ne sont qu'une conséquence des orientations fonctionnelles adoptées » (Esperet, 1987). Une telle conceptualisation n'est pas sans intérêt pour comprendre les difficultés de certains élèves en milieu scolaire.

Si on accepte cette conception des rapports entre langage et socio-cognition (au sens de signification privilégiée construite, des usages cognitifs du langage), la question qui se pose alors dans le domaine des rapports entre langage et apprentissage scolaire est la suivante : tous les usages du langage se valent-ils quand il s'agit des mobilisations cognitivo-langagières nécessaires aux appropriations des savoirs, en particulier des savoirs scolaires ? Les recherches concernant la prégnance de l'écriture et du rapport à la langue comme objet conduisent à répondre par la négative.

Les recherches en psychologie du langage et de son acquisition portent souvent également sur les conditions familiales de cette acquisition, en

conséquence sur les styles d'interaction et d'étayage adulte-enfant. Elles mettent en évidence que « si l'idée de correspondance entre classe sociale et code langagier est désormais abandonnée, il est clair que les modes de socialisation de l'enfant jouent un rôle dans les différences individuelles de maîtrise de la langue. » (Florin, 1999). En effet, « Le déterminisme direct étant remis en cause, il faut donc postuler une chaîne plus longue et plus complexe entre l'existence éventuelle de variétés d'usage du langage au niveau de la société et l'appropriation de l'une d'elles par un individu (...). ». Un schéma hypothétique est proposé par Esperet (1987) : dès le début de la communication (donc pratiquement dès la naissance), chaque milieu familial va imprimer une coloration spécifique aux échanges avec l'enfant qui vont construire chez lui une représentation des différentes conduites langagières et des formes linguistiques qui lui sont liées. On retrouve une telle orientation chez Lanoë et Florin (2000). « Si un enfant ne sait pas répondre à une demande (de conduite langagière particulière), ce n'est pas forcément qu'il ne possède pas les éléments linguistiques nécessaires, c'est que ceux-ci ne sont pas régulés, appelés, par une représentation suffisamment disponible des contraintes inhérentes à ce type de situation. »

Lanoë (1999), analysant finement les interactions parents-enfants dans leur influence sur le développement langagier, montre que le rôle du milieu socio-culturel pris comme variable différenciatrice s'efface au profit des théories implicites parentales et plus particulièrement de la fonction que les parents accordent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : soit une fonction scolaire pour laquelle les parents privilégient les exercices d'écriture et de lecture, soit une fonction orientée vers le plaisir, la sensibilisation précoce avec les livres et les lectures conjointes. Les parents qui envisagent une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture orientée vers les contacts précoces et fréquents avec les livres favorisent le développement des compétences scolaires et langagières de leur enfant. Le système de croyance semble être la clé de voûte pour comprendre les différences individuelles dans le développement langagier. Mais on peut y ajouter la familiarité des parents avec la littérature enfantine (y compris comme prédicteur des scores des enfants d'âge scolaire (voir aussi Sénéchal *et al.*, 1996 et Stanovitch *et al.*, 1989).

Les recherches de Heath (1983) relatives à trois communautés de Caroline (USA), très différenciées sur le plan culturel, les unes rurales et traditionnelles, l'autre urbaine et centrée sur la réussite scolaire, restent exemplaires de ce type de démarche qui vise à étudier finement les modes de socialisation différenciés et leurs consonance ou dissonance avec les attentes scolaires. Elle étudie la nature des relations enfants-adultes et l'acquisition du langage qui en découle. Alors que les enfants de milieu rural sont très rarement destinataires des productions verbales et apprennent le langage en écoutant les adultes parler entre eux, les enfants citadins font l'objet d'échanges langagiers fréquents avec les adultes qui attirent l'attention de l'enfant sur le nom des choses et des événements, racontent, de façon répétitive, des contes à forte cohérence interne, relient les événements entre eux. Heath voit dans ces dernières pratiques une familiarisation avec la maîtrise de la représentation symbolique et de l'analyse liée au langage. Ce sont aussi celles qui familiarisent à l'écrit et aux usages scolaires du langage. Les travaux de Florin (1991) (et antérieurement de Rondal, 1983) vont dans le même sens : « les mères de milieu moins favorisé utilisent plus de

discours de contrôle et d'enseignement, forment plus de commandes négatives et d'auto-répétitions, ce qu'on pourrait résumer en disant qu'elles parlent à l'enfant plus qu'avec l'enfant ». Ces conduites, sans qu'aucune recherche n'ait mis en évidence qu'elles contribuaient à un déficit cognitif de l'enfant, ne semblent cependant pas sans influence sur la façon dont l'élève « profite » de l'école (c'est d'ailleurs ce qui a conduit Florin (1995) à proposer un enseignement de l'oral à l'école maternelle visant à permettre à tous à participer également aux dialogues scolaires et permettant une entrée plus égalitaire dans l'écrit). On citera encore la recherche de Lahire (1995) qui a travaillé, dans le même esprit que Heath, sur les incidences des configurations familiales, les configurations étant décrites à partir de critères tels que les formes familiales de la culture écrite, les conditions économiques et leur gestion, l'ordre moral domestique, les formes d'exercice de l'autorité, l'investissement pédagogique. Les travaux de Lautrey (1980) ne peuvent ici être passés sous silence, même s'ils portent davantage sur les rapports entre langage et développement cognitif qu'entre langage et scolarisation. Ils mettent en effet en évidence trois types de structuration familiale (faible, souple et rigide) et des systèmes de valeurs éducatifs qui correspondent à des modalités éducatives plus ou moins favorables au développement cognitif de l'enfant si, comme le fait Lautrey, on se réfère à la théorie piagétienne du développement. Ces modalités éducatives correspondant aux conditions de vie, elles ont pu être corrélées avec l'appartenance sociale : le type de structuration souple, qui est celui qui favorise le développement de l'enfant, devient plus fréquent lorsque le niveau socioculturel s'élève. Mais la structuration souple ne fait pas que favoriser le développement cognitif en offrant à l'enfant des situations de déséquilibres et de rééquilibrations, elle repose aussi sur des usages du langage qui sont ceux qui sont valorisés dans l'école d'aujourd'hui : la discussion, l'argumentation, la négociation. La familiarité avec ces usages, construite dans la famille, va permettre à l'enfant de s'insérer facilement dans les implicites communicationnels des échanges scolaires, mais aussi d'être un interlocuteur privilégié de cette communication scolaire dont on connaît l'importance au plan des apprentissages. On le voit, dans ces recherches, la question langagière est bien ici pensée comme partie prenante d'un ensemble de pratiques sociales et de socialisation, perspective qui, pour correspondre aux orientations qualitatives des recherches en sociologie, ne permet évidemment pas des mises en relation d'un facteur social avec un facteur scolaire. Elle conforte au demeurant la conception de pratiques langagières comme inscrites dans des pratiques sociales et participant de celles-ci.

Cependant, et même lorsque les recherches complexifient et affinent les médiations par lesquelles le milieu familial influence la nature et les formes des productions langagières des enfants et donc des élèves, il ne faut pas oublier les recherches qui mettent l'accent sur les facteurs scolaires qui transforment certaines de ces influences en composantes de difficultés scolaires : « les déficits socioculturels ne doivent pas être analysés comme ayant une existence indépendante mais comme le résultat de la confrontation d'un système culturel dominé et d'un système culturel dominant. » (Duru-Bellat, Henriot-van Zanten, 1997). Ce sont les recherches prenant en compte les deux « pôles », celui de l'élève et celui de l'école que nous allons maintenant évoquer.

Quand les pratiques scolaires pénalisent les élèves de milieux populaires : des malentendus communicatifs aux malentendus cognitifs et didactiques

Une tradition de recherche datant des années soixante, sans doute moins vivante dans le contexte actuel, s'est développée en se centrant sur les effets d'échec et de stigmatisation qu'entraînaient chez les élèves de milieux populaires les attentes, les critères d'évaluation et les pratiques langagières scolaires. Nous développerons dans la section suivante les effets de l'imposition des pratiques d'écrit et de la centration sur les usages métalangagiers et métalinguistiques qui lui est concomitante, ce qui valorise le fait de parler « sur » plutôt que de parler « de ». Dans cette section, il sera question des domaines plus diffus liés aux « malentendus » quotidiens, au sens de Bautier et Rochex (1997) (12), de la communication scolaire, et dépassant largement l'enseignement du français « discipline ». Les travaux sur ce thème se sont développés depuis les années 70 ; ils s'appuient sur des enregistrements de classe et mettent en évidence le poids des implicites des productions des enseignants dans la « fabrication » de ces malentendus, l'ambiguïté et le flou des contrats didactiques et communicationnels construits par les enseignants, y compris quand il s'agit d'orienter le travail cognitif des élèves (Desgropes, 1997). Il est ainsi intéressant de pouvoir distinguer les malentendus qui relèvent directement des usages différenciés du langage et de ses formes à des fins de communication entre les enseignants et les élèves (les règles communicatives ne sont pas socialement partagées comme le montrent les travaux de Gumperz (1989)) et ceux qui relèvent de l'usage du langage dans la construction des cadres du travail de l'élève (ce qu'on appelle les consignes de travail, et dont les problèmes de « compréhension » par les élèves ne sont pas réductibles à des problèmes de compréhension de mots ou de formes syntaxiques plus ou moins complexes). La compréhension des consignes, comme toute compréhension, renvoie aux mêmes processus de construction et de mobilisation d'un contexte au-delà des mots du texte dans la construction de sa signification.

Analyser finement les difficultés des élèves de milieu populaire, en particulier lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, conduit certains chercheurs à étudier les productions des élèves en relation étroite avec les pratiques enseignantes et à voir dans les exigences des enseignants, les implicites concernant les différents registres de l'activité proposée (cognitif, linguistique, langagier, culturel) des causes de ces difficultés, auxquelles viennent s'ajouter les rejets des propositions des élèves (sur ces mêmes différents registres), quand elles s'écartent des attentes des enseignants (Grossmann, 1996 ; Desgropes, 1997). Grossmann (2001) souligne en conséquence le danger, l'erreur de toute démarche qui est censée reposer sur les compétences (ou plutôt les manques de compétences) des élèves de milieu populaire, quand il suffirait de modifier les pratiques scolaires pour les aider dans les apprentissages. Il critique ici les orientations de Lahire (1993) dont les notions dichotomisées d'univers oral et d'univers scriptural risquent de masquer la réalité des activités des élèves, comme l'influence des pratiques des maîtres. Les productions langagières, parce qu'elles sont des pratiques sociales, ne renvoient pas à des caractéristiques intrinsèques aux locuteurs, mais au rapport social que ces locuteurs entretiennent, *simultanément*, au langage, certes, mais aussi à la situation et à ses enjeux.

Des travaux moins centrés sur la construction du cadre de travail de l'élève étudient le peu de place et de respect pour la parole de l'élève, l'écart

encore entre les normes linguistiques et de communication utilisées par l'enseignant et celles de l'élève, en particulier l'élève de milieu populaire (Dannequin, 1977 ; Baggioni et Bianco, 1980 ; Boutet, 1980 ; Legrand-Gelber, 1986 ; Stubbs, 1983 ; Mollo-Bouvier, 1986, par exemple). Boutet (1980) souligne le caractère ambigu des pratiques langagières scolaires, prises entre normalisation et apprentissage. Ces différents traits caractéristiques de la communication scolaire se cumulent la plupart du temps et participent largement de la difficulté scolaire, ne serait-ce que par le biais de l'exclusion de l'élève du circuit de la communication dans la classe, alors même que les recherches dans ce domaine montrent l'importance de ces échanges maître-élève et élève-élève pour apprendre (voir ci-après).

Du point de vue épistémologique (Sirota, 1988), les recherches françaises sur ce thème ne relèvent pas des mêmes paradigmes que les travaux anglo-saxons développés dix ans auparavant. Ils ont trouvé naissance soit dans la psycho-sociologie (Mollo), soit dans la sociolinguistique et l'analyse de la communication scolaire en tant que centrée sur la question de la construction de l'inégalité sociale à l'école. Les interactions dans la classe (comme la classe elle-même), constituées antérieurement comme objet de recherche chez les Anglo-saxons, sont analysées selon les orientations fonctionnalistes, interactionnistes, ethnographiques, ethnométhodologiques (Mehan Woods, par exemple) comme stratégies des enseignants, ou en relation avec la notion de *curriculum* du fait des adaptations de contenu d'apprentissage opérées par les enseignants en fonction de leurs représentations des élèves (13) (cette orientation a été fort peu développée en France jusqu'à ces dernières années, voir aujourd'hui Goigoux 1998b, 2001), ou comme mise en œuvre d'un ordre négocié, ou comme construction d'un travail interprétatif de la part les élèves. On trouve cependant chez Stubbs (1976, 1983 en traduction française), Stubbs et Delamont (1976) et Gumperz (1989), la constitution de la classe en tant que cadre sociolinguistique où il est possible d'étudier les processus sociaux, comme l'ont fait les travaux français. Ces travaux soulignent la non transparence des significations construites par les enseignants, le contrôle qu'ils exercent sur les productions des élèves, gênant le travail d'élaboration, les règles du jeu question-réponse sont « faussées », les représentations que les enseignants ont des élèves, et réciproquement, préjugent de plus des contenus véhiculés. Le travail de Sirota (1988), étude sociologique d'une grande finesse, identifie deux réseaux de communication dans la classe, l'un concernant les « bons » élèves, l'autre concernant les élèves extérieurs au premier réseau ; le maître valorise les productions des élèves du premier réseau, rejette ou ignore celles du second. L'appartenance des élèves à chacun des réseaux peut être mise en relation, mais de façon complexe, avec l'appartenance sociale en fonction de leur « conformisme » et de leur engagement dans les interactions, conformisme lui-même lié au rapport aux valeurs du milieu d'origine, que l'école oblige ou non à abandonner. Ce type de recherches a contribué, ces dernières années, à identifier un lieu de « construction » de l'inégalité scolaire qui n'est ni le système scolaire pris dans son ensemble, ses finalités et ses cohérences structurelles (théorie de la reproduction), ni l'élève pris dans son déterminisme sociologique, mais les pratiques quotidiennes des enseignants en ce qu'elles concourent à la fabrication de l'inégalité scolaire et des difficultés de certains élèves (14). On peut clore sur ce point par un commentaire de Gumperz sur les recherches portant sur les interactions dans la classe : « Il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des

échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée ; mais le fait de se centrer sur les fondements organisationnels de la communication verbale n'est pas suffisant. Nous avons besoin d'une théorie de la communication plus élaborée pour montrer, d'une part, ce qui, dans l'origine linguistique et culturelle des participants, ainsi que dans leur idéologie en matière d'apprentissage, joue un rôle décisif sur leur aptitude à accomplir en classe des activités déterminées et, d'autre part, ce qui fait que des différences d'origine peuvent aboutir, dans des contextes d'apprentissage apparemment similaires, à des différences de niveau dans l'acquisition des connaissances. Gumperz souligne alors l'intérêt et l'importance de travaux sur l'interprétation, par les élèves, de la situation de communication scolaire : « ce qu'il nous faut, c'est une approche qui, centrée sur le locuteur, nous permette d'observer directement les processus interprétatifs qui sous-tendent la participation de chacun sur ce qui se passe en classe. Cette conception de la transmission culturelle du savoir comme relevant de la compétence communicative a été peu développée en France (la didactique du français langue étrangère a travaillé la question de la communication interlangue et des malentendus qui s'y développent). En revanche la question de l'interprétation des situations et ses effets sur les activités des élèves a fait l'objet de recherches, mais dans le champ de la psychologie socio-historique et constructiviste, plus que dans celui de la sociolinguistique. Ainsi, Brossard (1996), analysant une consigne d'écriture voit dans les réponses des élèves deux interprétations possibles de leur part : « dire ce que je sais » ou « dire ce que je crois » (voir aussi Brossard, 1978, 1981, 1992 ; Brossard, 1996 ; Esperet, 1979 ; Rémigy, 1993). Selon l'interprétation, non seulement les textes et les formes linguistiques produites ne sont pas les mêmes, mais l'activité intellectuelle et les apprentissages de l'élève ne sont pas non plus les mêmes. Les recherches sociologiques qui ont travaillé l'interprétation différenciée des tâches de communication, plus précisément les tâches provoquées par des consignes orales ou écrites (Bernstein, 1975 ; Dannequin, 1977 ; Gumperz, 1989) ont les mêmes conclusions. C'est encore le cas des recherches qui portent sur les réponses différenciées des élèves à des tâches d'écriture (Bautier et Rochex 1998, 2001 ; Bucheton, 1996, par exemple) : les élèves n'interprètent pas la demande enseignante de la même manière (certains se situent dans une stricte réponse à la question posée, d'autres restituent des savoirs, quand d'autres encore explorent et élaborent). Cette différenciation s'opère en fonction de ce qu'est pour eux écrire (une tâche essentiellement scolaire qui a des normes à respecter, ou une manière de montrer qu'on a appris, ou une activité qui a des finalités qui lui sont propres et qui permet de construire, de réfléchir, d'entrer dans des jeux de langage spécifiques, ou encore un moyen de communiquer, un moyen de s'exprimer), de ce qu'est pour eux écrire avec des textes des autres (manuels, enseignants, savoirs divers), de ce qu'ils supposent être les règles d'évaluation et l'attente du lecteur enseignant. Ces recherches permettent de penser l'existence d'un lien entre ces différentes composantes de l'activité des élèves, lien qui produit donc des effets de cumul, scolairement positifs ou négatifs.

Treignier *et al.* (1997), travaillant une situation d'oral à l'école qui visait des apprentissages, rencontrent le même poids de l'interprétation de la situation liée, cette fois, aux rapports à l'écrit et à l'oral : les élèves de familles migrantes et/ou en difficultés, économiques notamment, survalorisent l'écrit et, en conséquence considèrent toute activité orale ou sur l'oral

comme une pause, une récréation dans le travail scolaire et ils revendiquent pour ses activités le libéralisme langagier total. Les enseignants sont parvenus à « faire travailler » les élèves à partir du moment où ils les ont inscrits dans des stratégies métalangagières qui les ont conduits à considérer l'oral comme objet de travail au même titre que l'écrit. Ce rapport initial et différencié à l'oral et à l'écrit est présent chez la plupart des élèves dès le début de l'enseignement primaire.

En résumé des différentes recherches travaillant sur le rapport entre situations scolaires et productions des élèves, on citera le dialogue maître-élèves en CP relevé par Goigoux (2001a) et son analyse :

La maîtresse : « Proposez-moi des mots où on entend [a]

Elève A : Papa

Élève B : Maman

Élève C : Tonton ».

« Pour interpréter l'erreur de l'élève C (et s'interroger rétrospectivement sur l'élève B), on peut faire l'hypothèse de l'utilisation d'un schème inapproprié, celui de l'activation lexicale au sein du champ sémantique des liens de parenté. L'élève C traite le problème par analogie avec d'autres situations didactiques (habituelles à l'école maternelle et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique est déterminante. » Il ajoute une analyse qui illustre le lien étroit entre les différents registres intervenant dans l'interprétation des situations scolaires rencontrées dans cette section : « Au début du cours préparatoire, les élèves les moins performants rencontrent de grandes difficultés pour relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer les lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières. Ils ont du mal à interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle, centrée sur un objet autonome, la langue qu'ils doivent étudier de différents points de vue. »

Cette analyse explicative de la difficulté de l'élève C évoque l'incompréhension de la tâche demandée pour des raisons qui sont celles d'un usage du langage éloigné des usages familiers, en ce qu'il porte sur la langue « objet » et mobilise une activité métalangagière et métalinguistique encore non construite chez cet élève. Mais on peut remarquer que l'enseignant n'aide pas l'élève, ne le met pas en garde et n'oriente pas son activité ou l'apprentissage d'un nouvel usage du langage, peut-être strictement scolaire pour cet élève. On retrouve sans doute ici résumé l'ensemble de ce qui peut faire difficultés pour certains élèves et ce n'est pas un hasard si l'exemple porte sur une situation d'apprentissage de l'écrit. Ces questions sont reprises ci-après à ce propos.

Si dans les années 70, les travaux tels que ceux du CRESAS (1974, 1978), ou de François (1980a et b, 1983), avec l'arrière-plan idéologique mentionné précédemment, montraient que les productions des élèves dits en difficultés n'étaient ni fautives, ni pauvres à condition de les étudier dans le contexte de production. Les analyses actuelles que font Rebières (2000) ou Nonnon (voir Nonnon, 1999) des interactions des élèves à visée de construction et d'appropriation des savoirs, mettent en évidence les mêmes fonctionnements complexes chez les élèves, à condition de ne pas confondre les conduites langagières complexes (argumenter, préciser, tenir compte de différents points de vue, faire des hypothèses, mettre en débat...) et l'utilisation de telle ou telle forme linguistique (François, 1983) exigées par les enseignants

au titre de la normalisation de la langue (Baggiolini et Bianco, 1980) et non au titre de la normativité de l'activité (Rochex, 1995). On retrouve dans ces différentes recherches le débat toujours d'actualité entre une « socio-linguistique des déficiences et une sociolinguistique des différences » bien posé par Legrand-Gelber (1980) : « ce qui est démontré ici, c'est non qu'il n'existe aucun handicap linguistique de certaines couches de la population, mais que le handicap n'est pas aussi global qu'on le pensait et qu'on n'a pu conclure à cette globalité que parce que la mesure de la maîtrise de la langue ne portait que sur des types particuliers de maniements, plus spécifiques de certaines couches et de certaines situations de communication. » Ce qui d'ailleurs ne signifie pas que la question soit simple à résoudre, elle se demande « dans quelle mesure il est possible de rejeter la valorisation qui est faite de certains maniements linguistiques dans la mesure où cette valorisation devient partie intégrante de la structure sociale ». Ces recherches donnent à voir les effets possibles de l'exclusion du circuit de la communication, réelle ou symbolique, du fait de l'enseignant ou du fait de l'élève, elles en développent différents aspects, sa signification sociale, sa signification subjective et ce qui peut en résulter sur les apprentissages.

Les travaux sur ce thème de la communication maître-élève peuvent encore se différencier à partir de l'approche de l'apprentissage qui les sous-tend. L'accent peut ainsi être mis sur le fait qu'aucune mobilisation n'est possible pour l'élève sur des objets de savoirs scolaires s'il est en conflit social (et affectif) avec les représentants de l'école ou au moins en méses-time de soi (Borkowski *et al.*, 1996 ; Biarnès, 1999). Certains chercheurs parlent d'acculturation à propos de ce à quoi sont confrontés les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. L'acculturation est alors évoquée pour décrire la situation de jeunes issus de populations pas ou faiblement alphabétisées, pour lesquels « les valeurs de spontanéité liées à la communication immédiate (à l'expression directe, à la non-scolarisation des conduites, à la non-inscription dans un projet de vie à long terme et une forte implication communautaire) priment sur les valeurs de contrôle, d'étude et de perfectionnement personnel que l'école a pour mission de promouvoir » (Marandon, 1994-1995). Compte tenu de la situation de diglossie évoquée plus haut dans laquelle se trouvent les élèves, cette acculturation est majoritairement vécue sur le mode de l'infériorisation et du mépris.

L'autre orientation des recherches, qui relèvent alors du champ de la psychologie, repose sur les travaux de Vygotski et le socio-constructivisme (Brossard et Fijalkow, 1998 ; Gilly, Deblieux, 1998 ; Gilly, Roux et Trognon, 1999 ; Nonnon, 1986, Pratiques, 1999). Ils supposent l'importance, voire la nécessité, des interactions sociales dans la construction des savoirs. Dès lors, les élèves qui ne participeraient pas au circuit de communication élève(s)-maître, ou même élève-élève, seraient en difficulté pour construire et s'appropriier des savoirs (Duin et Hansen, 1996, par exemple). Les travaux qui développent cette orientation ne font pas tous le lien entre la participation aux échanges langagiers et l'appartenance sociale des élèves (ce que font évidemment les recherches sociologiques de Sirota (1988), Stubbs (1983), et Stubbs et Delamont (1976)). Cependant, les connaissances actuelles sur les conduites langagières scolaires des élèves permettent de penser ce lien, tout au moins d'en faire l'hypothèse. Florin (1991, 1996), bien qu'inscrivant ses recherches dans le champ de la psychologie, travaille en ce sens. Elle a donc mis en évidence que la participation des élèves en maternelle aux échanges dans la classe était un prédicteur de la réussite scolaire, mais que

cette participation ne pouvait être analysée indépendamment des formes scolaires de ces échanges. En effet, compte tenu de leurs caractéristiques (conversation académique, discours magistral peu adaptatif, thématiques conventionnelles, rôle le plus souvent essentiellement réactif des élèves qui doivent donc connaître les règles d'échanges) et des formes de socialisation langagière familiale de certains enfants, il n'est pas étonnant que certains soient des « faibles parleurs ». Florin suppose en effet que l'adaptation aux situations de communication scolaires dépend de la distance qu'il y a pour l'enfant entre ces situations et celles auxquelles il est habitué.

Signalons, avant de clore sur les recherches portant sur les interactions, le développement de celles qui portent sur l'oral en classe (voir pour une synthèse, Nonnon, 1999), plus particulièrement sur les échanges langagiers qui visent la construction des savoirs chez les élèves. Nous venons de les évoquer du point de vue des difficultés des élèves, nous voulons simplement ajouter ici, que ce courant se développe pour lui-même, c'est-à-dire pour utiliser au mieux le langage, écrit et oral, comme outil d'élaboration cognitive, il devient partie prenante des didactiques disciplinaires (Brossard et Fijalkow, 1998 ; Bernié, 1998). D'une façon générale, ces recherches n'ont pas ou très peu de préoccupations sociologiques et s'intéressent peu aux variations observables des investissements langagiers des élèves en fonction de leurs pratiques langagières, alors même que les conduites langagières qui leur sont liées ne sont pas équivalentes au regard des possibilités de co-élaboration des savoirs. Ces recherches, qui relèvent le plus souvent d'un courant de la didactique du français (voir ci-après, Bautier et Bucheton, 1996 ; Bernié, 1998), reposent sur les présupposés théoriques socio-constructivistes évoqués précédemment : « l'analyse des interactions propres aux situations d'apprentissage, situations communicatives, montre que les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre où les élèves s'approprient des significations et des outils déposés dans des objets sociaux » (Bernié, 1998). On peut citer comme exemplaire de ce genre de recherche, Rebières (2000), qui met justement en évidence, à propos de la construction des savoirs scientifiques, que les conduites langagières des élèves sont très différenciées et en relation avec les représentations que les élèves ont de ce qu'est l'école et de ce qu'il faut y faire (ou que l'on peut y faire) avec le langage et les savoirs ou, comme le souligne encore Bernié (1998), de l'interprétation qu'ils font du contrat didactique, qui est simultanément communicatif et cognitif.

On voit donc se dessiner, quels que soient les objets précis des recherches, un mouvement général qui conduit à minimiser le rôle de la maîtrise de la langue, en tant que système linguistique indépendant, dans les difficultés des élèves, y compris les difficultés de compréhension, au profit du rôle d'un ensemble d'éléments dans lequel le langage est toujours partie prenante, comme renvoyant aux composantes subjectives, sociales, cognitives, sémiotiques de son usage et comme ayant partie liée avec ce qu'est une situation d'apprentissage, ce que sont les savoirs scolaires, ce que sont l'école et ses acteurs. Cet ensemble d'éléments construit dans la socialisation de l'enfant intervient donc quand l'élève veut comprendre ce qui est demandé par l'école, quels sont les enjeux des productions langagières auxquelles il est confronté ou qu'on sollicite de lui, qu'il a à produire pour tenir sa place d'élève, d'élève apprenant des savoirs disciplinaires quels qu'ils soient. Les formes linguistiques (lexicales, syntaxiques, textuelles) sont à

considérer comme « conséquences » de l'usage langagier produit (Baudry et al., 1997) et non comme cause ou indépendantes.

Sur le thème « les pratiques scolaires qui pénalisent », l'écrit à l'école ou la question de la littéracie

Historiquement l'institution scolaire est associée à l'imposition des pratiques d'écrit, entendue non seulement comme objectif d'alphabétisation pour tous, mais aussi et peut-être surtout comme imposition à tous d'une culture écrite. Depuis quelques années, du fait des travaux d'origines diverses, anthropologiques, sociologiques, historiques, psychologiques, on sait que l'écrit intervient à de nombreux niveaux dans l'élaboration et la modification des savoirs, des modalités de pensées, d'être au langage, au monde et aux autres. Il est cependant important de ne pas oublier que les transferts des résultats des travaux d'un champ dans un autre ne sont pas toujours fondés : ce qui est processus de développement et modification d'une société ou d'une culture peut-il être le processus de développement d'un individu ? Ce qui est le fait d'un moment dans une histoire culturelle peut-il être transféré à un autre moment ? Les travaux des psychologues, tels que Bruner, qui permettent de penser la socialisation et le développement du sujet de façon conjointe, dès sa naissance, dans un monde où les objets mêmes font partie de cette socialisation, obligent à être très prudent sur les glissements de ce genre : naître et se développer dans une société d'écriture, d'informatique, d'oralité, ne conduisent pas l'enfant à la confrontation avec les mêmes objets, les mêmes systèmes symboliques, ce faisant, ne le conduisent pas aux mêmes élaborations cognitives. On peut donc interroger la référence aux travaux de Scribner et Cole (1981) qui apparaît fréquemment dans les travaux sur la littéracie pour étayer les arguments en faveur d'un déterminisme cognitif de l'écriture (les Vai du Libéria confrontés à des syllogismes les traitent différemment, formellement ou pragmatiquement, selon qu'ils sont ou non scolarisés, donc entrés dans le système symbolique de l'écrit). On pose ici la question de la validité du transfert d'observations entre des populations de cultures différentes, du transfert des recherches ethnologiques à des conclusions sociologiques. Des recherches dans ce domaine sont peut-être encore insuffisamment développées pour valider la transformation cognitive liée à l'écrit et à l'écriture s'agissant d'individus et non de sociétés (Olson, 1998). On retrouve, au demeurant, des observations de même ordre dans les recherches psychologiques qui portent sur la difficulté pour certains enfants peu « littéraciés » de considérer la langue dans sa structure formelle, comme un objet à analyser, indépendamment du sens pragmatique qu'elle véhicule (voir ci-dessus). Compte tenu de la complexité des médiations par lesquelles passe le rapport entre cognition et langage, on ne peut isoler le système d'écriture comme seul facteur causal : l'écriture comme pratique langagière s'inscrit dans un ensemble de pratiques sociales qui jouent leurs rôles dans la construction des formes familières de pensée et d'être au monde.

Ces réserves et précisions épistémologiques faites, force est de constater que les travaux ethnologiques de Goody (1979, 1994) ont non seulement contribué à développer la théorie du « Grand Partage » entre les sociétés d'écriture et les sociétés d'oralité, mais ils ont participé à un développement analogue dans le champ social particulièrement théorisé par Lahire (1993). L'auteur y développe la thèse d'une opposition entre un rapport oral-pratique

au monde et un rapport scriptural-éthique au monde sur laquelle se construiraient les difficultés-facilités scolaires des élèves, l'école supposant le rapport scriptural que ne partageraient pas les élèves de milieux populaires. Depuis, des recherches se développent soit pour remettre en question une telle opposition et mettre en avant la thèse d'un continuum entre oralité et écriture, soit pour analyser finement ce que font les élèves confrontés aux tâches proposées par les enseignants et y trouver des modes de faire avec le langage moins dichotomique (Grossmann, 2001 ; Nonnon, 1988 ; Dabène, 1991, 1995, 1996), ou voir dans les exigences de l'école au regard du développement de la littéracie des élèves, et du rapport au monde et au savoir qui l'accompagnent le plus souvent, des éléments pouvant expliquer les difficultés de certains d'entre eux (Bautier, 1995 ; Bautier et Rochex, 1998). Il n'est sans doute pas indifférent que la plupart des travaux qui interrogent et mettent en cause les pratiques enseignantes quotidiennes (et non pas les exigences disciplinaires et institutionnelles) sont des travaux qui relèvent de la didactique de la langue maternelle, ils visent à étayer des propositions de démarches enseignantes différentes, visant à permettre, ou au moins à faciliter, les apprentissages des élèves.

Le débat sur le rôle de l'écrit dans les difficultés scolaires des élèves, en particulier ceux de milieux populaires, est d'importance à plus d'un titre : idéologique autant qu'épistémologique et théorique, comme ce fut le cas pour le débat « Bernstein-Labov » dans les années 70. Une référence à Olson (1998) est ici éclairante. Il distingue en effet, de façon heuristique pour ce débat, la maîtrise de l'écrit comme compétence fonctionnelle et le fait pour une personne d'évoluer dans une culture écrite : « La maîtrise de l'écrit (littéracie) a un caractère fonctionnel. On peut être compétent pour utiliser un type d'écrit et ne pas l'être pour d'autres formes. Barton (1991) décrit une personne qui se caractérise elle-même comme n'étant pas de culture écrite, et qui cependant utilise l'écrit pour garder la trace des distances parcourues par ses pigeons ! La culture écrite est une situation sociale ; en lisant et en écrivant des textes, on participe à "une communauté textuelle" (...). Pour être compétent, il ne suffit pas de connaître les mots, on doit aussi apprendre comment participer au discours d'une communauté textuelle. (...) Cette définition nous aide à comprendre comment le type de culture écrite, développé et partagé par une communauté de lecteurs à la fin de l'époque médiévale et au début de l'ère moderne, a pu donner naissance à la fois à une nouvelle façon de lire les textes et à une nouvelle façon de regarder le monde et de le penser. Cette définition peut aider enseignants et évaluateurs à considérer les classes comme des sortes de communautés textuelles, pour avoir une idée plus claire de ce qu'ils sont en train de faire lorsqu'ils cherchent à atteindre un haut niveau de compétences à l'écrit (15). Deux précisions complémentaires. La première est que des usages importants de l'écriture ont traditionnellement été définis de manière trop étroite, en définissant la maîtrise de l'écrit en termes de culture dominante (la science, la littérature, l'histoire, etc.). Nous commençons seulement à reconnaître l'énorme variété des usages de l'écriture, pour des objectifs extrêmement divers dans les cultures les plus éloignées les unes des autres, mais aussi dans différents secteurs d'une même culture. La seconde, c'est que la compétence est elle aussi souvent définie de manière trop étroite. Des élèves peuvent-ils être considérés comme efficaces dans l'activité qui consiste à résumer (...), alors même qu'ils se montrent dépourvus de tout esprit critique à l'égard (du) contenu ? ». Sans doute, une conception globalisante d'un savoir écrire est-elle fréquente

chez les enseignants et pénalise-t-elle de nombreux élèves. Si les enseignants savent, en majorité aujourd'hui, que savoir écrire des phrases ne permet pas de savoir écrire des textes, la réciproque étant d'ailleurs vraie, l'idée que savoir écrire certains textes, des récits, par exemple, n'est pas équivalent à un savoir écrire général, *a fortiori* à une entrée dans une "communauté textuelle" (au sens d'Olson) n'est pas aussi répandue (Bautier, 1990, Charlot, Bautier, Rochex, 1992). N'est guère répandue non plus l'idée qu'il y a un "savoir-pouvoir écrire" dans les différentes disciplines et que l'apprentissage de ce savoir écrire n'est pas le fait du seul enseignant de français ».

Cette longue citation d'Olson permet de comprendre les malentendus qui se développent quand des caractéristiques cognitives stables sont supposées liées à des pratiques d'écrit, alors même que celles-ci peuvent être considérées et apprises par les élèves comme si elles ne relevaient que de mises en œuvre contextualisées (scolaires) et fonctionnelles. Relèvent de la « culture écrite », au sens second qui vient d'être évoqué, et qui correspond à la conception de l'écriture comme outil intellectuel (conception des psychologues tels que Bruner, Vygotski, Luria), un certain nombre de pratiques sociales, cognitives et langagières telles qu'avoir besoin de l'écrit pour apprendre (pour lire ou pour écrire), (Bautier, 1981) et considérer que ce qu'il y a dans les livres peut prendre statut de savoir, qu'on peut expliquer, commenter, réécrire ce qui est écrit, qu'on peut écrire avec les écrits et les mots des autres..., ce qui influence donc le rapport qu'on entretient avec le langage. La question posée est donc double : d'une part, celle des rapports, lors de la construction de la littéracie, entre socialisation familiale et culture collective ; d'autre part, celle de la nature sociale et cognitive de l'influence de la socialisation et/ou de la culture sur les habitudes des élèves. Ces habitudes ont-elles des effets cognitifs ou ne portent-elles « que » sur l'interprétation qu'ils font des situations scolaires d'écriture et de lecture ? Ou encore, comme on peut le supposer, le manque de « fréquentation » de certains modes d'écrire gêne-t-il la mobilisation de ce que leur fréquentation construit peu à peu ? Dans cette seconde hypothèse, l'école, dont les pratiques supposent plus qu'elles ne construisent cette mobilisation, pénalise certains élèves. Cette hypothèse explicative des difficultés scolaires de certains élèves sous-tend la très grande partie des travaux des quinze dernières années sur cette question.

C'est sans doute parce qu'il est possible de mettre en relation les différents domaines, cognitifs, langagiers, de savoirs, que les travaux sur la littéracie, qu'ils soient ethnologiques, sociologiques ou psychologiques, conduisent à une pluralité d'interprétations des difficultés des élèves, qu'il est d'ailleurs possible de cumuler, les travaux existants portant le plus souvent sur un domaine sans exclure les autres. Si la familiarité avec l'écrit, construite dans la famille, peut aider l'élève dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, comme dans la familiarisation avec les conduites d'écriture et de lecture privilégiées par l'école, elle peut aussi aller de pair avec des usages du langage, avec des modes d'interaction spécifiques, avec des rapports au savoir favorisant plus ou moins l'appropriation des savoirs scolaires, avec des valeurs, elles aussi, plus ou moins en phase avec celles de l'école. On trouve des recherches explorant ces divers domaines : Lahire (1991, 1993, 1995), Bautier et Rochex (1998, 2001) essaient de les travailler dans leurs effets de cumul, nous l'avons évoqué dans la section précédente. Tout semble se passer comme si des pratiques langagières privilégiant l'expression de soi et la communication de connivence, à visée identitaire,

allaient de pair avec la valorisation de l'expérience dans la construction des savoirs ou leur validation, au moins leur légitimation, et de pair encore avec une interprétation des tâches scolaires comme s'épuisant dans la réponse aux questions posées ou dans la restitution des savoirs disciplinaires appris et des formes scolaires emblématiques des disciplines.

Écriture et métalangage, écriture et décontextualisation

Les recherches sur les effets cognitifs et langagiers de la littéracie mettent l'accent, de façon récurrente, sur le fait que l'écriture contribue très largement à construire un rapport réflexif à la langue, constitue la langue comme objet. Or nous l'avons déjà vu, c'est cette attitude qui est requise par l'école, requise plus qu'apprise grâce à elle. On peut alors expliquer ainsi les difficultés scolaires des élèves peu familiers de ce rapport à la langue et d'un tel usage du fait de la socialisation familiale (Labov, 1978 ; Lahire, 1993 ; Olson et Terrance, 1983 ; Scribner et Cole, 1981 ; Vermès et Kastenbaum, 1992). À cette fin, Brice-Heath (1983) et Pontecorvo (1990) ont exploré les dimensions de la socialisation familiale favorisant un rapport à la littéracie et donc à l'univers scolaire : « Il y a également une pratique familiale qui consiste à considérer le langage comme "objet" de discours, employant un métalangage (...) : l'habitude de parler, de discuter, et en général d'accorder de l'attention au langage en tant que tel, facilite l'apprentissage scolaire de la langue écrite parce que l'activité d'écriture demande, mais développe en même temps, une capacité métalinguistique ».

Cette capacité métalinguistique et son rapport étroit avec la difficulté scolaire est un thème récurrent des recherches des psychologues s'intéressant aux difficultés des élèves (Cèbe, 2000). Plus précisément certaines recherches (Chang G. L. et Wells, 1990 ; Olson, 1988 et 1990) mettent en évidence le rapport étroit entre la réception d'un usage littéraire du langage (lecture de livres, par exemple) dans la petite enfance et la réussite scolaire. D'autres travaux (Goigoux, 1998a, 1998b) considérant comme un acquis de la recherche cette difficulté de certains élèves « à passer de pratiques langagières étroitement liées à leur expérience immédiate à des pratiques de plus en plus décontextualisées et distancées » étudient comment les pratiques enseignantes aident ou n'aident pas les élèves dans ce passage. Il apparaît que les enseignants sont bien démunis pour penser l'aide aux élèves, d'autant plus que le mouvement actuel vise plutôt à contourner les difficultés des élèves en évitant les démarches de décontextualisation. Les recherches de Florin (1995, 1996) portant de même sur la mise en place de situations pédagogiques visant à aider les élèves en difficultés langagières à s'inscrire dans des activités métacognitives (voir précédemment), mettent également en évidence la difficulté des maîtres à assurer de tels apprentissages.

Cette attitude à l'égard du langage qui consiste à ne pouvoir dissocier le langage et la langue du sens qu'ils produisent est identifiée également d'un point de vue sociologique. Lahire (1990, 1991, 1993, 1994), en analysant les formes scolaires les plus habituelles des classes de français, y voit une source de difficultés pour les élèves qui ne parviennent pas à prendre la langue pour objet de connaissance. Sa perspective sociologique le conduit à associer cette attitude à l'égard du langage à des pratiques sociales et à des formes de pouvoir : « dans nos formations sociales scolarisées, les modalités de la maîtrise de soi et, notamment de la maîtrise symbolique de son propre langage, constituées dans des formes scripturales scolaires de rela-

tions sociales, sont profondément liées aux modalités de la maîtrise symbolique d'autrui ».

Le raisonnement le plus fréquent lie donc la question de la familiarité avec les usages du langage que construit et convoque la littéracie (constitution de la langue comme objet, décontextualisation) et les modes de faire avec le langage et la langue qui permettent les apprentissages scolaires, y compris l'apprentissage de la lecture. Les rapports étroits qui nouent grammatisation (analyse de la langue comme objet, de la langue écrite le plus souvent) et littération expliquent pour les chercheurs, sociologues comme psychologues, qui travaillent sur ce thème, les difficultés des élèves, que ces difficultés portent sur l'apprentissage de la lecture ou, au-delà de la scolarité primaire, sur les apprentissages et les formes scolaires disciplinaires qui supposent l'accès à la Haute langue scolarisée (Vermès, 1997 ; Vermès et Kastenbaum, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998, 2001).

L'écrit et ses représentations

Dans cette perspective, un courant de recherches s'est développé depuis une dizaine d'années (Bernardin, Barré-De Miniac, Chauveau et Rogovas-Chauveau, Dabène, par exemple) ; il vise à étudier un autre facteur lié à la socialisation familiale et susceptible de jouer un rôle dans l'apprentissage de l'écrit lui-même, il s'agit des représentations sociales de l'écriture et des fonctions de la langue écrite. Cette notion de représentation a à voir avec une des composantes des PL en ce qu'elle est reliée aux pratiques sociales de référence des élèves et de leur famille. Ainsi, pour Vermès, par exemple – mais les chercheurs sont très nombreux à partager ce point de vue –, les représentations sociales de l'écrit vont s'élaborer à partir des pratiques culturelles collectives du groupe d'appartenance. Chez Bernardin (1997) et Chauveau et Rogovas-Chauveau (1987, 1989), Barré-De Miniac (1995), Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993), Tébérovsky (1989), on trouve l'hypothèse du rôle de la connaissance des usages sociaux de l'écrit dans son appropriation à l'école. Cette conception qui suppose un effet des représentations de l'objet à apprendre sur l'apprentissage est partagée par de nombreuses didactiques disciplinaires. Chauveau et Rogovas-Chauveau évoquent le consensus ou le non-consensus entre les pratiques scolaires d'apprentissage de l'écrit et les représentations qui les sous-tendent (en termes de ce qu'il faut faire pour apprendre à lire et pour bien lire) et celles du milieu familial. Barré-De Miniac constate des relations entre les représentations que les parents ont des usages et fonctions de l'écrit et le rapport à l'écrit des élèves. S'opposent une conception fonctionnelle et liée à l'école et à ses tâches, un très fort investissement de l'école et des rites scolaires de lire et d'écrire, une très forte centration sur l'apprentissage en CP (Bernardin) – au risque de produire beaucoup d'angoisse et de manières de faire erronées chez les élèves – à une conception de l'écrit comme étant intégré aux diverses activités quotidiennes et professionnelles, comme faisant partie inhérente de la communication, de l'apprentissage, de la vie et qui laisse les enfants investir beaucoup plus librement l'écriture et la lecture. Autrement dit, il s'est agi d'étudier la façon dont élèves et parents répondent aux questions suivantes, soit à la maison, soit à l'école : « pourquoi écrit-on (pour se souvenir, communiquer, penser etc.) ? Quand écrit-on (à des moments donnés, ou comme pratique quotidienne, et dans quelles situations) ? Quels types de textes (plus ou moins variés et stéréotypés) ?

En conclusion, l'ensemble de ces recherches concourt donc à établir un lien étroit entre l'exigence de l'apprentissage et des usages de l'écrit scolaire et les difficultés des élèves de milieux populaires. Mais les causes de ces difficultés sont plurielles, comme sont plurielles les composantes de l'écrit : culturelles, sociales, cognitives, (ces « facteurs socio-génétiques » sont considérés comme déterminant un « milieu ambiant d'écriture » qui opère comme moteur et met en marche chez l'enfant le processus psycho et socio-génétique » (Pontecorvo, 1990)). Dès les premiers apprentissages, a fortiori au collège, c'est bien une confrontation que vit l'élève entre ce qu'il sait déjà de l'écrit, de ses usages, de son fonctionnement, de sa nature et ce que l'école lui demande de mobiliser, de faire et d'apprendre. Ou cette confrontation conduit l'élève à vivre des contradictions (ou des continuités), elle peut se faire sans que les enseignants se préoccupent de ce « déjà là » (Bautier et Bucheton, 1995) ou avec l'aide et l'adaptation de l'école (Bernardin, 1997 ; Grossmann, 1996 et 2001). Si c'est donc une pluralité de causes qui sont analysées avec finesse ces dernières années et si elles constituent des cumuls de difficultés pour les élèves, elles ne peuvent sans doute pas recevoir les mêmes « solutions » scolaires (la question des recherches en didactique est abordée en conclusion).

Les recherches sur les pratiques langagières non scolaires des jeunes, prises ou non en compte par l'école

On ne peut terminer cette synthèse sur les rapports entre pratiques langagières des élèves et scolarisation sans évoquer un champ de recherche, qui s'est ouvert depuis quelques années, sur les pratiques langagières non scolaires des jeunes, en particulier, celles qui portent sur la langue dite « des banlieues » ou « des cités ». Ces pratiques, au-delà de leurs rapports avec les apprentissages scolaires, posent à l'école une question de fond : celle des enjeux pour l'institution de la prise en compte des formes non légitimes, question qui n'est pas sans relation avec celle de la présence de ce qui relève du privé, du personnel, de l'individuel (ou du groupe communautaire) dans un espace qui jusqu'à présent l'avait exclu. Il ne s'agit pas en effet d'une « simple » question de normes et d'écart dès lors que les productions par les élèves de la langue de la cité au sein de l'école peuvent avoir valeur identitaire et revendicative.

Dans les années 80, les chercheurs utilisaient la dénomination de « langue des jeunes » ou de « français branché » (voir Boyer, 1997). Aujourd'hui, les jeunes dont il est question sont en fait des « jeunes » des cités et les recherches les concernant se sont développées depuis plus d'une dizaine d'années, pour deux raisons au moins. L'une qui est médiatisée, la langue des banlieues atteint directement l'idéal de la langue fondateur de l'État-Nation ; l'autre raison, moins idéologique et plus pragmatique sans doute, réside dans la confrontation quotidienne des « professionnels de l'éducation, du travail social ou de la police (avec) la montée des outrances verbales émanant d'une partie de la jeunesse issue des quartiers défavorisés (Dannequin, 1997). Au regard de la recherche sociolinguistique, le travail de désignation des phénomènes linguistiques est loin d'être fini ni consensuel sur ce point : s'agit-il d'une simple surabondance d'emprunts ou de néologismes lexicaux, ou d'un vernaculaire intra-groupal ? et si oui, quel est ce groupe ? (cf. *Langue Française*, 1997).

Cependant, ces recherches ne satisfont pas l'ensemble de nos critères : pas ou très peu de mise en relation avec la question scolaire, et quand mise en relation il y a, il s'agit davantage de conseils ou de constats, une centration sur la description des phénomènes linguistiques, souvent réduits aux phénomènes de créativité lexicale au détriment des pratiques langagières. Pourtant, comme le souligne Dannequin (1997), « les énoncés produits au cours d'une interaction ne se réduisent pas au contenu explicite des mots prononcés (...). Autant et peut-être plus que le contenu des énoncés prononcés, la scène sur laquelle elles ont lieu et leur déroulement permettent de donner du sens à ces productions verbales ». Ainsi, les recherches sont le plus souvent le fait d'une démarche des (socio) linguistes ou des sociologues. Elles ont d'abord comme visée la description de cette langue, ses origines, ses composantes (emprunts à différentes langues africaines, à l'arabe, l'argot), elles mettent souvent l'accent sur le caractère créatif et riches des productions linguistiques (Goudailler, 1998a et b ; Séguin et Teillard, 1996). Quand elles portent sur les usages (Bachmann et Basier, 1984 ; Billiez, 1991 ; Boyer et Prieur, 1996 ; Dannequin, 1997), elles mettent l'accent sur le caractère cryptique et identitaire des formes linguistiques utilisées ; il s'agit de ne pas être compris des autres, que ces autres soient des adultes (enseignants, surveillants) ou les jeunes d'autres quartiers, d'autres cités. Ce qui est généralement constaté, et qui marque une évolution par rapport aux recherches de Labov (1978), c'est le déplacement du cadre des interactions, d'internes aux groupes de jeunes vers les différentes situations d'interaction. Les défis, les joutes, les transgressions s'exercent envers les représentants des institutions, dont ceux de l'école. Il s'agit aussi d'un surinvestissement du langage comme lieu de la sécurité, de l'entre-soi, de la protection contre l'extérieur (les « autres ») où l'on se sent isolé, vulnérable. Les travaux de Dannequin permettent de retrouver à propos des jeunes des cités et de ce qu'ils parlent, les phénomènes largement décrits des situations de diglossie déjà évoqués : « les représentations de la diglossie (16) (...) sont à double entrée : d'un côté, elles enregistrent les dévalorisations entérinées par l'usage, d'un autre côté, elles engendrent dans un mouvement de compensation (...), une mythologie flatteuse qui accorde à la langue B (la langue dominée) des qualités (beauté, harmonie, intimité, chaleur, proximité des êtres et des choses de la vie quotidienne) bien sûr refusées à la langue A (langue dominante), (Gardy et Lafont, 1981). On retrouve ce sentiment dans les propos des jeunes cités par Goudailler (1998b) : « On en a marre de parler français normal comme les riches, les petits bourges... parce que c'est la banlieue ici » (jeune de Pantin, JT de TF1), et à propos desquels il fait ce commentaire qui concerne l'école : « compte tenu de l'environnement socio-économique immédiat des cités et des quartiers vécu au quotidien, de nombreuses personnes se sentent déphasées par rapport à l'univers de la langue circulante (...). Le sentiment de déphasage, d'exclusion est d'autant plus fort que nombreuses sont les personnes qui vivent de véritables situations d'échec scolaire ; il ne leur reste plus qu'à faire usage d'une langue française qu'elles tordent dans tous les sens et dont elles modifient les mots en les coupant, les renversant, en déstructurant la langue circulante. Les formes utilisées fonctionnent alors comme contre normes à la langue française (contre-légitimité, Bourdieu 1983). Mais souligne aussi Dannequin, même si les jeunes revendiquent que « être dans la cité, c'est avoir le droit de parler la langue qu'on veut, avoir le droit de mal s'exprimer », cet écart n'est pas nécessairement perçu par les élèves. « Sans intention polémique, un élève constate : les profs parlent autrement parce qu'ils parlent le vieux français,

la vieille langue. » Les enjeux sociaux ne sont ainsi pas toujours clairement pensés et revendiqués ; voir de même l'analyse que fait Seux (1997) de la langue de collégiens d'une région ouvrière près de Saint-Étienne. D'autant plus que les phénomènes de non mixité sociale dans les cités accroissent le danger de voir se développer des usages et systèmes linguistiques de plus en plus distants les uns des autres. Nous avons déjà cité Labov (1993) parlant des États-Unis, Goudailler ne dit pas des choses très différentes à propos de la France : « Les procédés tant formels que sémantiques, qui sont à la base même du mode de fonctionnement du français contemporain des cités, contribuent à ce que dans le cas de groupes scolaires implantés dans les cités, la langue utilisée par les élèves devienne dans bien des cas véritablement distante du français circulant, ceci du fait de la multitude des éléments linguistiques identitaires qui y sont instillés. (...) Le rôle des enseignants devient dès lors prépondérant : il s'agit d'éviter à tout prix l'instauration de rapports d'exclusion, inéluctables conséquences de jugements proférés à l'emporte-pièce ». Dannequin évoque pareillement « la constitution de quartiers relégués où l'entre soi devient une manière de vivre obligée et où, en conséquence, la situation d'extranéité est revendiquée. Mais Beggag (1997) signale les dangers d'une telle position, il interroge l'école quant à sa capacité de continuer à assurer la formation du citoyen, d'apprendre les codes minimaux de communication sociale commune. A côté de la créativité lexicale des jeunes, il y a aussi un appauvrissement des communications sociales qui « emprisonne un peu plus les jeunes d'origine modeste dans l'exclusion sociale et territoriale ». Vermès (1991) relie également les usages du langage visant à conforter une identité de groupe comme allant à l'encontre des principes de constitution des jeunes comme citoyens, et allant dans le sens de l'idéologie de la formation de la personne *per se*. Bautier (1997b) analysant les usages privilégiés du langage qui viennent d'être décrits chez des collégiens pose la question de la difficulté conséquente qui est la leur pour s'inscrire dans les usages écrits supposés et exigés par l'école pour l'appropriation des savoirs scolaires et qui reposent au contraire sur l'au-delà de soi, voire sur l'universel.

Les travaux qui sont le fait d'enseignants ou de formateurs se situent souvent sur le registre des propositions pédagogiques. Ainsi, Teillard (1998), devant les difficultés des élèves, juge nécessaire d'adopter des stratégies de détour et de reconnaissance de leurs pratiques langagières (à des fins, également nécessaires, de réconciliation des élèves avec l'école) et de permettre aux élèves d'évoluer dans leurs pratiques langagières et leur rapport au langage, non de les obliger à des ruptures. Le Cunff, Cabiron (1997) ont une démarche de même nature quand, analysant les pratiques langagières des jeunes hors de la classe, elles proposent pour éviter ces ruptures, en tenant compte des travaux précédemment étudiés sur les interactions orales en classe, d'utiliser les ressources orales des élèves en situation non scolaire (la joute oratoire, par exemple), pour les aider, par la construction de situations didactiques précises, à ne plus être en situation d'échec langagier à l'école.

Penloup (2000) a la même démarche d'évitement des ruptures pour les élèves, mais aussi une démarche didactique d'aide à l'écriture, quand elle fait une recherche sur l'écriture extrascolaire des collégiens et leurs représentations (par questionnaires distribués sur critères macro-sociologiques et par entretiens). Cette recherche met en question les allant de soi concernant le refus d'écrire des élèves de milieux populaires, elle met à jour « l'import-

tance du lien qui les unit à l'écriture », puisqu'il s'avère qu'ils ont des pratiques d'écriture quantitativement et qualitativement importantes (ils font des listes, des journaux intimes, des copies, des histoires drôles) ; en conséquence, Penloup fait des propositions didactiques qui consistent à partir de ce que les élèves font en dehors de l'école, à utiliser des connaissances et des compétences « déjà là ».

Mais qu'en est-il alors des recherches qui relèvent du champ de la didactique du français langue maternelle, comment se saisissent-elles des questions et constats mis à jour par les recherches des autres champs, en tiennent-elles compte ? Un enseignement de la langue maternelle a-t-il aujourd'hui plus de chances qu'il y a trente ans d'aider les élèves de milieux populaires ?

III. EN GUISE DE CONCLUSION : QU'EN EST-IL DE LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE ?

Les différentes recherches, et les conceptions qui les sous-tendent, dessinent des évolutions dans la façon de penser et de chercher sur la question des rapports entre langage, appartenance sociale et scolarisation. Comme nous l'avons justifié, dans le choix de l'orientation de cette synthèse, une des principales évolutions réside dans la prise en compte, de façon plus ou moins explicite, de la pluralité des dimensions inhérentes à l'usage du langage telle que la notion de pratique langagière la retient. Il n'est plus guère question de la langue considérée en tant que système linguistique à maîtriser. Même si telle ou telle recherche met l'accent sur la pauvreté lexicale des enfants de milieux populaires (Florin), il s'agit de la référer à des conduites langagières communicatives, voire cognitives. L'évidence de la pluralité des dimensions qui constituent autant de « lieux » où se construisent et se manifestent les difficultés scolaires liées au langage, et qui montre la pénétration des thèses de Bernstein sur les rapports entre socialisation et langage, est telle qu'on ne trouve pas de recherche qui remette en question cette conception. La majeure partie des recherches porte ainsi sur les médiations par lesquelles les effets de la socialisation langagière non scolaire des élèves, en ce qu'elle a contribué à construire des habitudes de communication, des habitudes cognitives, des usages routiniers du langage et leurs représentations (l'ensemble constituant ce qu'on peut appeler un « rapport » au langage), participe des difficultés scolaires des élèves. Plus précisément, et c'est la seconde évolution des recherches, parce qu'il s'agit de cerner les médiations par lesquelles les situations scolaires transforment des habitudes langagières en difficultés scolaires, les recherches portent de plus en plus sur la confrontation des élèves aux exigences et attentes scolaires ; exigences dans le domaine des formes de productions écrites et orales propres aux disciplines scolaires, exigences dans les habitudes (implicites) qui règlent la communication scolaire et les activités d'apprentissage qui sont construites dans les classes, exigences encore dans l'importance à accorder à la langue pour elle-même, aux productions linguistiques et langagières comme objets d'analyses et de compréhension en elles-mêmes.

Le rôle du langage dans la difficulté scolaire des élèves de milieux populaires n'est donc pas remis en question ; on peut même dire que c'est un acquis pour les différents champs de recherche : la psychologie, la sociologie,

les sciences de l'éducation. Sont dès lors étudiées les différentes façons par lesquelles le langage intervient dans ces difficultés, qui apparaissent ainsi avoir des origines multiples et qui peuvent se cumuler. Les recherches, parce qu'elles portent sur les pratiques quotidiennes des enseignants et des élèves (recherches qualitatives utilisant des méthodes d'observations de classes, d'enregistrements et d'analyses pluridimensionnelles des productions orales et écrites des enseignants et des élèves), mettent en évidence des phénomènes différenciateurs fins, mais aussi comment les formes et pratiques de l'école participent des difficultés des élèves. Cette orientation, peut-être parce que les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires sont considérées comme un fait acquis, s'illustre par des recherches à orientation moins explicitement sociologique (*a fortiori* idéologique) que dans les années 70 : si on cherche à comprendre en quoi les exigences scolaires font problème à certains élèves, on cherche davantage à voir comment aider les élèves, plutôt qu'à modifier l'école, comme c'était alors le cas. On peut même observer une évolution dans le champ scolaire, au niveau de l'enseignement primaire et du collège, que l'on peut identifier à une élévation du niveau des exigences, en particulier, de celles qui mobilisent la culture écrite, au sens défini précédemment. Par le biais des programmes, dont une part s'est transformée en activités langagières présentées souvent sous forme de compétences à maîtriser (savoir commenter un texte, une carte de géographie, un schéma, savoir utiliser des documents divers, de nature hétérogène, pour écrire son propre texte, savoir mobiliser les rapports et les jeux entre des systèmes sémiotiques très différents – ceux des pages des manuels, par exemple...), l'enseignement dans les différentes disciplines suppose chez l'élève des manières de faire avec le langage, le sien et celui des autres, qui consistent à entrer dans des genres discursifs et des manières langagières de plus en plus éloignés des pratiques langagières quotidiennes d'un très grand nombre d'élèves.

Accompagnant cette « désociologisation » et s'appuyant en partie sur elle, on assiste depuis la même période, le milieu des années 80, à la naissance puis au développement de la didactique du français langue maternelle et des recherches qui en relèvent. Nous terminerons cette note de synthèse en les présentant rapidement. Rapidement car, bien qu'elles soient quantitativement aujourd'hui importantes au point d'autoriser l'expression de « tournant didactique » à propos de l'enseignement de la langue, et bien qu'elles traitent de la question des usages du langage et peuvent parfois évoquer les difficultés des élèves, elles ne s'en situent pas moins sur un registre de questionnement fort différent et qui marque la rupture avec la problématique qui guide cette note. Si la naissance des questionnements qui sous-tendent les travaux de la didactique du français (dénommée comme telle à partir de 1985 (17),) correspond à peu près à celle du collège unique, et si les nombreuses références à des travaux inspirés de la sociolinguistique et de la sociologie du langage l'attestent ici, la préoccupation concernant les difficultés spécifiquement langagières des élèves de milieux populaires dans leur confrontation à l'école, était initialement au premier plan (18) de la réflexion sur l'accueil de « nouveaux » publics dans l'école, les évolutions de ce champ s'en sont progressivement éloignées. Là où, il y a 20 ans, on traitait de la variation sociale des productions linguistiques et langagières en fonction des origines sociales des locuteurs, là où on développait la notion de pluralité des normes en fonction des groupes, on traite depuis une dizaine d'années des variations situationnelles des productions et de la pluralité des normes des textes et des genres.

Lorsque la dimension sociale du langage est présente, elle l'est par le biais de cette variation et si on parle de compétence langagière, c'est pour la définir « comme capacité à entrer dans les divers jeux de langage que la vie sociale exige », (Legrand-Delamotte et Treignier, 1990). Certes, la dimension sociale du langage et des activités langagières est également « devenue » une évidence théorique comme le manifestent les différents travaux de conception socio-constructivistes et plus précisément vygostskiens. Cependant le glissement est là encore profond par rapport aux années 70, c'est d'« interactionnisme socio-discursif » et de textes comme production sociale (Bronckart, 1996), dont il s'agit et non de sujet socialement situé. Loin de se poser centralement la question de l'aide aux élèves en difficulté, la didactique du français a accentué la disciplinarisation du français par la biais de la constitution d'un corps de connaissance, sur les textes et les discours en particulier, devenu contenu de programme, objets d'enseignement et d'apprentissage, venant plutôt reprendre en les accentuant les logiques qui ont été mises en évidence comme potentiellement porteuse de difficultés pour les élèves : ce n'est plus seulement la prise en compte de la langue comme objet qui est une attitude langagière requise, mais aussi, la prise en compte des textes et des discours comme objet.

Cette évolution peut être comprise en faisant retour sur les enjeux et les orientations de la didactique du français elle-même. Même si, comme le font remarquer Legrand-Delamotte et Treignier, il est possible d'identifier deux paradigmes dans les recherches en didactique, l'un centré sur le textuel et le linguistique, les structures et les régularités, et l'autre davantage centré sur le discursif, la communication, la pragmatique, ce sont dans les deux cas, les savoirs sur les textes qui dominent, comme domine dans les classes une logique de production de ces mêmes textes, ou en termes pédagogiques, une logique de la « tâche » (Bernié (1998) l'oppose, comme Bautier et Rochex (1998), Bucheton (1996), à une logique de l'activité). Ainsi, l'élève producteur de texte auquel on pense dans les recherches est soit « désincarné », « épistémique », comme le montrent des recherches massivement théoriques et très rarement corrélatives (ce que serait l'étude du rapport entre production d'élèves et origines sociales de ces élèves, par exemple), soit, par souci d'efficacité, soumis à des propositions technicistes, c'est-à-dire des normes de réalisations et des critères contraignants d'identification des types de textes qui conduisent à éloigner la production de textes d'une véritable activité et d'une véritable pratique langagière. C'est l'objectif même de la didactique du français qui est ici en cause : s'il y a inscription sociale de sa démarche, c'est par le biais des « objets » d'enseignement ; il s'agit d'apprendre aux élèves à lire et à produire, à comprendre des types de textes qui participent des connaissances sociales nécessaires. Quand des critiques sont émises (Reuter, 2000) concernant les démarches typologisantes dans l'enseignement (inspirées en grande partie par les travaux d'Adam), elles le sont du point de vue de la réalité du fonctionnement langagier non scolaire, et non du point de vue des habitudes et des conduites langagières effectives des élèves : « L'articulation de (la) formalisation avec une visée typologisante rigide entraîne plusieurs conséquences dommageables, on ne travaille que sur des formes textuelles cloisonnées, "pures", exclusives, et donc sur un nombre réduit de séquences homogènes considérées comme exemplaires », on est amené à confondre type et genre (voir ci-après). Comme le souligne Reuter, « on ne dispose que très peu d'études précises » sur les performances réelles des élèves, leur évolution, les diffi-

cultés rencontrées. L'applicationnisme ne permet pas de prendre en considération l'élève dans ses processus d'appropriation de nouveaux genres discursifs, de nouvelles pratiques langagières. Certes, « une technicité maîtrisée est positive ; elle est même indispensable pour structurer les apprentissages, pour objectiver les savoirs (...) sinon, on s'en remet aux aléas et aux injustices des connivences culturelles. Un enseignement, pour être efficace et démocratique, doit être capable d'explicitier ses démarches et ses outils. » Boissinot (19), (2000). On peut ainsi expliquer que malgré le développement des recherches en didactique, l'élève « réel », celui qui est en difficulté, n'a pas fait l'objet de ces travaux, que la différenciation sociale à l'école liée au langage n'a pu être réduite, au contraire, peut-on sans doute dire.

La marge de manœuvre est étroite entre l'aide nécessaire à apporter aux élèves qui ne sont justement pas familiers des genres discursifs travaillés par l'école et ce qui apparaît souvent, dans les pratiques scolaires quotidiennes, comme des démarches modélisantes de productions de texte. Au demeurant, dans les deux cas, il s'agit d'apprendre aux élèves à produire des textes ou à les analyser (et la technisation, ou la réification scolastique, est là encore plus grande), non à les aider à s'approprier des usages du langage, en particulier des usages qui ne relèvent pas de la quotidienneté des échanges mais des genres seconds (voir ci-après). Cette réification scolastique, venue d'une transposition des savoirs savants sur les textes et les discours, ne peut que gêner certains élèves dans la construction des significations demandées. Et même si « ces pratiques ne correspondent pas à ce que les chercheurs du champ ont voulu, il faut bien admettre que les cadres qu'ils ont conçus les aient, même indirectement, favorisées », souligne Bernié (1998). Il prend l'utilisation qui est faite de la notion de « critère » et de celle d'« outil » comme exemple de cette dérive qui dessert certains élèves ; le critère est la plupart du temps utilisé comme un outil technique, un trait formel purement descriptif et extérieur construit comme tel par modélisation de productions langagières achevées. Le repérage de ces critères formels peut ainsi dans une logique de tâche se substituer, pour l'élève, à la lecture même du texte.

On peut opposer à cette démarche celle que prône un courant plus récent de la didactique du français langue maternelle et des sciences de l'éducation (Bautier et Rochex, Bautier et Bucheton, Bernié, Goigoux, Nonnon, Rebières, Schneuwly déjà cités) qui consiste à se pencher sur l'activité de l'élève réel. La notion de critère, par exemple, n'est plus alors un l'outil technique permettant une conformité à un modèle, mais un outil psychologique aidant l'élève à réguler son propre fonctionnement. Certes, tous les outils techniques peuvent devenir des outils psychologiques, encore faut-il que les didacticiens et les enseignants ne soient pas dans l'applicationnisme. La centration sur l'activité de l'élève (recherches des auteurs précédemment cités, par exemple) permet justement de faire le lien avec des points de vue plus sociologiques en ce qu'ils travaillent la différenciation entre élèves fondée sur un « rapport au savoir » et au travail scolaire qui entraîne une mise en activité différente. Celle-ci se traduit par des pratiques et des attitudes langagières différentes et les éventuelles erreurs de communication scolaires que nous avons déjà évoquées. Les recherches actuelles de ce courant conduisent à travailler au plus près des activités en contexte puisque l'hypothèse centrale réside dans le fait que c'est bien le contexte, tel qu'il est construit en classe avec le langage, comme lieu social et genre discursif (20),

et son interprétation par l'élève, qui produisent la mise en activité et donc les apprentissages de l'élève.

On retrouve dans ce courant un intérêt pour les pratiques d'écrit, non pour opposer, comme le font les sociologues comme Lahire, l'univers de l'écrit à celui de l'oral, mais pour penser l'écrit comme lieu de pratiques sociales et cognitives différenciées. Certains élèves l'investissent difficilement, alors même que l'écriture peut aider à la mise en activité de l'élève, l'aider, en particulier, à passer des pratiques langagières ordinaires (de genre premier) aux pratiques secondes, écrites *ou orales*, qui sont celles des apprentissages à l'école (Bautier, 1998 ; Bernié, 1998). Il y a vraisemblablement rupture, pour les élèves, entre des pratiques qui sont apprises dans la quotidienneté de leurs usages, qui relèvent d'un langage pris dans l'expérience et inscrivent sa pertinence dans l'adhérence à un ici-maintenant de la situation, et les pratiques relevant de genres seconds qui supposent une transformation de la position d'énonciation, un retour réflexif sur la production langagière, une construction et élaboration de celle-ci et un apprentissage spécifique. Encore faut-il, pour que les pratiques d'écriture soient aidantes, qu'elles ne relèvent pas pour l'élève de la simple effectuation de tâches scolaires (comme dit ci-dessus). Cette difficulté de certains élèves à s'inscrire dans les genres seconds, dont l'appropriation est sans doute une condition de celle des savoirs à l'école, est une piste de recherche pour comprendre la différenciation scolaire liée au langage, pour comprendre le caractère inadéquat pour entrer dans les logiques scolaires d'apprentissage des formes langagières non standard, tout au moins quand elles sont l'apanage de pratiques quotidiennes qui relèvent de genres premiers.

Ce développement permet de conclure cette note par une réflexion sur des pratiques langagières insuffisamment travaillées dans l'enseignement et les didactiques dans leurs rapports et leurs spécificités. Il s'agit de distinguer, mais non d'opposer, les pratiques communicationnelles du langage et les usages du langage pour apprendre, et de souligner le peu de cas que les pratiques enseignantes et les Instructions font des secondes. Si dans les années 70, les variations sociales et situationnelles du langage étaient considérées comme des apprentissages nécessaires, c'était dans la perspective de la participation des usages partagés du langage à la culture commune et la reconnaissance de la pluralité des normes (Roman, 2000). Aujourd'hui, la perspective apparaît quelque peu différente, davantage centrée sur l'acquisition de compétences utiles à l'insertion et à l'efficacité dans les activités sociales et professionnelles. L'école est saisie de demandes sociales de différents « acteurs sociaux » pour qu'elle enseigne, en particulier dans le domaine de l'oral, ce qui va permettre la possibilité pour tous de participer à des usages dominants du langage (il en est ainsi de l'argumentation telle qu'elle figure dans les programmes scolaires), mais aussi « l'harmonie sociale » : « En ce sens, la demande relative à la maîtrise de l'oral rejoint la vogue actuelle du terme « citoyenneté » (...), on y retrouve l'idée de l'harmonie de la communication comme médiation privilégiée de l'harmonie sociale et la même ambivalence dans la demande, « citoyenneté » recouvrant comme oral des réalités hétérogènes, de la civilité à la conscience nationale républicaine. » (Nonnon, 1999). L'ambiguïté actuelle concernant le langage à l'école est donc grande et, bien évidemment, une telle ambiguïté aide rarement les élèves de milieux populaires. La centration sur l'expression et la communication, déconnectées des usages du langage pour apprendre, se saisir du monde et l'élaborer, penser, construire un point de vue, non seulement ne

pose pas toujours la question de la construction sociale et cognitive des objets mêmes de la communication et de l'expression, mais correspond pour une grande part à la dissociation fréquente entre socialisation et apprentissage et à la valorisation de la première. C'est du moins le cas pour certains élèves considérés comme moins « socialisés » que d'autres, comme si la « socialisation » (21) pouvait se construire indépendamment de références et de savoirs communs, d'univers de pensée partagés, qui permettent non pas le consensus et l'uniformité, mais justement le débat, la confrontation, l'espace commun d'échanges d'idées.

Tout semble d'ailleurs se passer comme si certains élèves relevaient plus que d'autres de l'expression de soi et de la communication sociale, tandis que d'autres seraient dans une logique de connaissance et de construction de la pluralité des points de vue, celle qui permet l'analyse et le commentaire des textes et du monde (la didactique des genres seconds évoqués dans des travaux de recherche précédemment cités). Le risque actuel, quand il s'agit de penser la différenciation sociale à l'œuvre dans le langage, et sur lequel les recherches sont encore peu nombreuses, est d'oublier que la légitimité de ce que l'on dit tient aussi aux arrière-plans, aux valeurs, à la culture, aux références et connaissances mobilisées pour parler. Aider des élèves à dire ne peut donc pas être confondu avec les aider à se dire et ne peut donc renvoyer ni à la seule mise en place de situations de parole, ni aux seuls apprentissages de « techniques communicatives » et argumentatives. La disciplinarisation de pratiques langagières au sein de la seule discipline « français », et comme faisant l'objet d'enseignement et d'apprentissage *per se*, ne modifient sans doute guère les situations de difficultés dans lesquelles se trouvent les élèves de milieux populaires et que l'ensemble des recherches citées ont explorées. Alors même que ces pratiques trouvent tout « normalement » leur place dans des *activités* scolaires quotidiennes des différentes disciplines (au sens où elles permettent les activités des élèves), puisque toute activité d'apprentissage est simultanément activité possible et nécessaire de construction d'un contexte de communication, d'argumentation pour soi et pour les autres, et du contexte des apprentissages et de leur contenu. Ces constructions, dans leur dimension langagières, relèvent de genres peu familiers pour certains élèves. Mais il s'agit là d'un domaine de recherche encore faiblement exploré, il est peut-être celui qui permettrait aux chercheurs, plus de trente ans après avoir ouvert la question du rôle du langage dans la différenciation sociale et scolaire, de changer la nature de leurs réponses : moins centrées sur les raisons de cette différenciation et davantage sur les moyens d'y remédier.

Élisabeth Bautier
Université Paris 8
Équipe ESCOL

NOTES

- (1) Compte tenu de ces précédentes notes de synthèse, les travaux de références dans la présente note sont généralement postérieurs à 1982.
- (2) Pour éclairer le débat sur l'inscription des recherches en sociolinguistique (situées en linguistique et centrées sur les variations du système linguistique) ou en sociologie du langage (situées ailleurs et centrées sur les fonctionnements sociaux du langage), on peut se reporter à J. Boutet, P. Fiala, J. Simonin-Grumbach, « Sociolinguistique et sociologie du langage », *Critique*, 1976, n° 344, p. 68-85, G. Varro, « Sociolinguistique ou « sociologie du langage » ? Toujours le même vieux débat ? À propos de deux ouvrages intitulés *Sociolinguistique* », *Langage et société*, n° 88, juin 1999, p. 91-97, et les réponses de L.J. Calvet, « De l'analogique au digital », n° 89, 1999 et de C. Canut, « De la sociolinguistique à la sociologie du langage », n° 91, 2000.
- (3) On peut ici se reporter aux travaux de R. Balibar, en particulier *L'institution du français*, Paris, PUF, « Pratiques théoriques », 1985, mais aussi à J. Guilhaumou, *La langue politique et la Révolution française*, Paris, Klincksieck/Méridien, 1989.
- (4) Si ce choix peut être justifié ainsi sur le plan théorique, une autre raison peut être évoquée pour expliquer que dans cette note les références aux travaux étrangers des vingt dernières années soient pratiquement absentes : l'évolution des recherches semble être la même qu'en France, seule la question linguistique posée par la scolarisation des enfants issus de la migration semble faire l'objet de recherches qui pourraient s'apparenter à la question des relations entre origine sociale, langage et scolarisation. En particulier, les recherches anglo-saxonnes en sociologie du langage ou de l'éducation qui avaient alimenté les travaux français, semblent s'être raréfiées comme c'est le cas en France.
- (5) Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle
- (6) Nous ne pouvons citer ici les recherches en didactique : même celles qui s'inscrivent dans le champ de la DFLM prennent peu en considération la dimension sociologiquement différenciatrice des apprentissages langagiers ou linguistiques (voir dernière partie). S'il s'agit de permettre à tous les élèves de s'approprier formes et usages de la langue, les méthodologies de recherche utilisées ne prennent en compte qu'aux marges ou pas du tout des facteurs ou des variables sociologiques.
- (7) Le travail de Bernard Lahire reste une démarche isolée en sociologie.
- (8) Sur la question, qui est aussi un débat, des différences entre sociologie du langage, sociolinguistique et linguistique, voir note 2.
- (9) On peut lire avec intérêt les remarques de Ramognino (1999) sur les rapports entre langage et pratiques sociales.
- (10) M. Bakhtine, 1977, *Marxisme et philosophie du langage*, trad du russe, Paris, Minuit ; 1978, *Esthétique et théorie du roman*, trad du russe, Paris : Gallimard, 1984, *Esthétique de la création verbale*, trad. du russe, Paris : Gallimard.
- (11) Notons que pour ce qui est de l'apprentissage spécifique de la lecture, il ne faut pas inférer des remarques qui précèdent que l'apprentissage de la lecture ne serait pas facilité par la référence au système linguistique tel que pratiqué familièrement par les enfants, ce que montre la recherche de Labov (1993) étayant le bien-fondé de la méthode de lecture Bridge. Cette méthode prend en considération les écarts entre le dialecte (vernaculaire afro-américain) et la culture des élèves qui le parlent et l'américain standard et la culture qu'il suppose. Labov souligne également la ségrégation résidentielle qui fait évoluer les dialectes parlés de façon divergente, et donc préjudiciable à l'insertion scolaire et sociale des élèves, et considère nécessaire une réorganisation des schémas résidentiels puisque « toute possibilité d'interaction en face à face entre locuteurs de dialectes différents (qu'elle soit hostile ou amicale) tend à inverser cette évolution ».
- (12) Malentendus au sens où élèves et enseignants croient faire ce qu'ils ont à faire et que les élèves, du fait d'un sens, « intellectuel » en particulier, différent accordé aux tâches scolaires, au travail à faire, se trouvent souvent dans une situation de non apprentissage aux effets que l'on devine, quand ils n'en comprennent pas les raisons.
- (13) Les travaux auxquels il est fait allusion ici sont dans l'ensemble antérieurs à 1985 et ont donc fait l'objet de notes de synthèse dans la présente revue, celles de Forquin (1979, 1980) ou celles de Derouet, Hanriot-van Zanten, Sirota (1987), ou de Coulon, (1988), le lecteur pourra s'y reporter.
- (14) Malgré son titre qui éloigne l'ouvrage de cette synthèse, on ne peut passer sous silence, parce qu'il porte sur un thème très proche, *La sélection non verbale à l'école*, D. Zimmerman, Paris, ESF, 1962.
- (15) Ce qui est bien le cas aujourd'hui dans l'école française dès la fin du cycle II.
- (16) Par les locuteurs dominés
- (17) Voir, Dabène, M., 1995, « Quelques étapes dans la construction des modèles », in *Didactique du français. État d'une discipline*, Chiss, J.-L. David, J ; Reuter, Y., Paris, Nathan.
- (18) Les recherches de l'INRP, autour de Jean-Claude Chevalier et d'Hélène Romian, en sont un exemple majeur.
- (19) Alain Boissinot est Inspecteur Général
- (20) Les références à Bakhtine M., 1983, *Esthétique de la création verbale*, sont ici évidentes.
- (21) Au sens d'amener les élèves à participer des normes et codes dominants.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1999). – **Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes**. Paris : Nathan.
- BACHMANN C., BASIER L. (1984). – Le verlan : argot d'école ou langue des Keums ? *Mots*, n° 8, p. 1.
- BAGGIONI D. et BIANCO Y. (1980). – L'enseignement du français langue maternelle au cœur de la crise de la linguistique. In B. Gardin, et J.-B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques**. Paris : PUF, p. 527-538.
- BALIBAR R. (1974). – **Les Français fictifs**. Paris : Hachette.
- BALIBAR R. (1985). – **L'institution du français : essai sur le colingisme des Carolingiens à la République**. Paris : PUF.
- BARRÉ-DE MINAC C. (1995). – **Genèse du rapport à l'écriture**. Lyon : Voies Livres.
- BARRÉ-DE MINAC C., CROS, F., RUIZ, J. (1993). – **Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires**. Paris : ESF.

- BARTON D. (1991). – The social nature of writing. *In* D. Barton et R. Ivanic (eds), **Writing in the community**. Newbury Park, CA : Sage.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1971). – **L'école capitaliste en France**. Paris : Maspero.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1975). – **L'école primaire divisée**. Paris : Maspero.
- BAUDRY M., BESSONAT, D., LAPARRA M., TOURIGNY, F. (1997). – **La maîtrise de la langue au collège**. Paris : CNDP, Savoir Livre.
- BAUTIER É. (1981). – La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. **Langage et société**, n° 15.
- BAUTIER É. (1989). – Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, n° 47, p. 55-84.
- BAUTIER É. (1990). – Enfants de migrants, langue (s) et apprentissages scolaires. **Migrants-formation**, n° 83, p. 65-73.
- BAUTIER É. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É (1997a). – Écrire, apprendre, se construire au lycée. **Les Cahiers du français contemporain**, n° 4, p. 287-304.
- BAUTIER É. (1997b). – Usages identitaires du langage et apprentissages. **Migrants-formation**, n° 108, p. 5-20.
- BAUTIER É. (1997c). – Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux, quelles démarches ? / en collab. avec D. Bucheton. **Repères**, n° 15, p. 11-25.
- BAUTIER É. (1998). – Des genres de discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. *In* **Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène**, textes réunis par F. Grossmann. Grenoble : IVEL-LIDILEM, Université de Grenoble III, p. 145-156.
- BAUTIER É., BUCHETON, D. (1995). – Ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend et ce qui est déjà là ? **Le français aujourd'hui**, n° 111, p. 26-37.
- BAUTIER É., BUCHETON D. (1996). – Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. **Le français aujourd'hui**, n° 113, p. 24-32.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. *In* J.-P. Terrail, **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (2001). – Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales. *In* B. Charlot, **Les Jeunes et le Savoir**. Paris : Anthropos, p. 133-154.
- BEGGAG A. (1997). – Trafic de mots en banlieue : du « nique ta mère » au « plaît-il ? ». **Migrants-formation**, n° 108, p. 30-37.
- BENTOLILA A. (1996). – **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Paris : Plon.
- BENTOLILA A. (2000). – **Le propre de l'homme**. Paris : Plon.
- BERNARD R. (1972). – **École, culture et langue française**. Paris : Téma-formation.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les enfants entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (1998). – Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. *In* M. Brossard, J. Fijalkow, **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 155-200.
- BERNSTEIN B. (1973). – **Class and pedagogies : visible and invisible**. Paris : OCDE.
- BERNSTEIN B. (1975). – **Langage et classes sociales**. Paris : Ed. de Minuit, traduction de *Class, Codes and Control*, présentation de J.-C. Chamboredon.
- BERNSTEIN B. (1986). – On pedagogic discourse. *In* J. H. Richardson (ed), **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York : Greenwood Press.
- BERNSTEIN B. (1990). – **Class, Codes and Control**, vol. IV : « **The structuring of pedagogic discourse** ». London : Routledge.
- BIARNÈS J. (1999). – **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris : L'Harmattan (coll. Défi-formation).
- BILLIEZ J. (1991). – **Le « parler véhiculaire interethnique » de groupes d'adolescents en milieu urbain**. Des langues et des villes. Paris : Didier Érudition.
- BOISSINOT A. (entretien avec) (2000). – Où en est l'enseignement du français ? **Le débat**, n° 110.
- BORKOWSKI J.G., DUKEWICH T.L. (1996). – Environmental covariations and intelligence : how attachment influences self regulation. *In* G. Lyon et N. Krasneger, **Attention, memory and executive function**. Baltimore : Paul Brookes Publishing, p. 4-15.
- BOURDIEU P. (1976). – Les modes de domination. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 2-3.
- BOURDIEU P. (1983). – Vous avez dit populaire ? **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 46.
- BOURDIEU P., BOLTANSKI L. (1975). – Le fétichisme de la langue. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 4.
- BOUTAN P. (1996). – « **La langue des Messieurs** ». **Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire**. Paris : A. Colin.
- BOUTET J. (1980). – Phrases ou discours à l'école primaire. *In* B. Gardin, J. B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques**. Paris : PUF, p. 553-568.
- BOYER H. (1996). – **Sociolinguistique. Territoire et objets**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BOYER H. (1997). – « Nouveau français », « Parler jeune » ou « langue des cités » ? **Langue française**, n° 114, p. 6-15.

- BOYER H., PRIEUR J.-M. (1996). – La variation sociolinguistique. *In* H. Boyer, **Sociolinguistique. Territoire et objets**. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 35-78.
- BRICE-HEATH S. (1983). – **Ways with words. Languages, life and work in communities and classrooms**. Cambridge : CU Press.
- BRONCKART J.-P. (1996). – **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. (1972). – Langage, opérativité, milieu culturel. *Enfance*, p. 455-468.
- BROSSARD M. (1978). – Milieu social, situation de verbalisation et capacité linguistique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 44, p. 38-45.
- BROSSARD M. (1981). – Situations et significations : approches des situations scolaires d'interlocutions. *Revue de Phonétique appliquée*, n° 57, p. 13-20.
- BROSSARD M. (1992). – Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, n° 46, 4, p. 189-200.
- BROSSARD M. (1996). – Rôle du contexte dans les écrits scolaires. *In* C. Barré-De Miniac, **Vers une didactique de l'écriture**. Bruxelles/Paris : De Boeck, /INRP, p. 73-80.
- BROSSARD M. (1997). – Pratiques d'écrit, fonctionnements et développements cognitifs. *In* C. Moro, B. Schneuwly, M. Brossard, **Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- BROSSARD M., FIJALKOW J. (1998). – **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz. Traduit de l'anglais *The culture of education*, Harvard College.
- BUCHETON D. (1996). – Diversité des conduites d'écriture/diversité du rapport aux savoirs. *Le français aujourd'hui*, n° 115, p. 31-41.
- CANVAT K. (1996). – Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, n° 37/38, p. 5-30.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse soutenue à l'université d'Aix-Marseille I, UFR de psychologie, sciences de l'éducation.
- CHANG G.-L. et WELLS G. (1990). – Concept of literacy and their consequences for children's potential as learners. *In* J.P. Norris et M. Phillips (eds), **Foundation of literacy Policy in Canada**. Calgary : Detseiling Enterprises Ltd.
- CHARLOT B., BAUTIER, É. et ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- CHARMEUX É. (1990). – Quel français enseigner en classe ? *In* B. Schneuwly, **Diversifier le français écrit**. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1987). – Interaction chercheur-enfant et apprentissage de la lecture. *In* CRESAS, **On n'apprend pas tout seul**. Paris : ESF, p. 26-30.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1989). – Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, n° 68, p. 6-28.
- CHERVEL A. (1977). – **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHISS J.-L. (1995). – Sciences du langage ; le retour. *In* J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, **Didactique du français. État d'une discipline**. Paris : Nathan, 1995, p. 81-100.
- CHISS J.-L. (1998). – École, langue et culture : l'enseignement du français contre l'exclusion. *In* **L'école contre l'exclusion**, Les Entretiens Nathan, Actes VIII. Paris : Nathan, 1998, p. 127-137.
- COLLINOT A. (1999). – L'enseignement du français : « une vaste machine politique ». *In* A. Collinot et F. Mazières, **Le français à l'école. Un enjeu historique et politique**. Paris : Hatier (Hatier formation).
- COLLINOT A., MAZIÈRES F. (1999). – **Le français à l'école. Un enjeu historique et politique**. Paris : Hatier (Hatier formation).
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 82, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan, 1990.
- CRESAS (1974). – **Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité**. Paris : INRP.
- CRESAS (1978). – **Le handicap socio-culturel en question**. Paris : ESF.
- DABÈNE M. (1987). – **L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DABÈNE M. (1991). – La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le français aujourd'hui*, n° 93, p. 25-35.
- DABÈNE M. (1995). – La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle enseignement-apprentissage de l'écriture. *In* Y. Boyer, **La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture**. Montréal : Éditions logiques, p. 151-175.
- DABÈNE M. (1996). – Aspects socio-didactiques de l'acclimatation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques. *In* C. Barré de Miniac, ed., **Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles/Paris : De Boeck/INRP, p. 85-99.
- DANNEQUIN C. (1977). – **Les enfants bâillonnés**. Paris : CEDIC.
- DANNEQUIN C. (1997). – Outrances verbales et mal de vivre chez les jeunes des cités. **Migrants-formation**, n° 108, p. 21-29.
- DEROUET J.-L., HENRIOT VAN ZANTEN A., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : L'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue Française de Pédagogie*, n°78 et 80, 1987, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan, 1990.

- DESGROPPES N. (1997). – L'école maternelle, une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. **Revue Française de Pédagogie**, n° 119, p. 27-38.
- DUIN A.-H., HANSEN C. (1996). – Reading and writing on computer network as social construction and social interaction. In C. L. Selfe et S. Hiligoss, **Literacy and computer**, New York, The modern language association of America, p. 89-112.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT VAN ZANTEN, A., (1997). – **Sociologie de l'école**. Paris : A. Colin.
- ESPERET É. (1979). – **Langage et origine sociale des élèves**. Berne : Peter Lang.
- ESPERET É. (1987). – Aspects sociaux de la psychologie du langage. In J.-A. Rondal et J.-P. Thibaut, **Problèmes de psycholinguistique**. Bruxelles : P. Mardaga, p. 327-390.
- FERGUSON C. (1959). – Diglossia. **Word**, vol. 15.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). – **Parler ensemble à l'école maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit**. Paris : Ellipses.
- FLORIN A. (1996). – Langage et culture à l'école maternelle. **Psychologie et éducation**, n° 25, p. 15-31.
- FLORIN A., GUIMART P., KHOMSI A. – **La maîtrise de la langue au cycle II**, rapport pour la Direction des Écoles.
- FLORIN A. (1999). – **Le développement du langage**. Paris : Dunod.
- FONTAINE D. (1974). – **Écris et tais-nous. L'enseignement du français**. Paris : Cerf.
- FORQUIN J.-C. (1979). – La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie**, n° 48 et n° 49, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FORQUIN J.-C. (1980). – La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. **Revue française de pédagogie**, n° 51, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FORQUIN J.-C. (1982). – L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire. Inégalités de réussite et appartenance sociale. **Revue Française de Pédagogie**, n° 59 et n° 69, repris dans **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP, L'Harmattan.
- FRANÇOIS F. (1980a). – Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. **Langages**, n° 59, p. 25-52.
- FRANÇOIS F. (1980b). – Quelques résultats concernant les comportements linguistiques de milieux socio-culturels contrastés. In **Approches du langage**. Paris : Publications de la Sorbonne.
- FRANÇOIS F. (dir.) (1983). – **J'cause français, non ?** Cahiers libres, 380. Paris : Maspero.
- GARDY P., LAFONT R. (1981). – La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. **Langages**, n° 61.
- GENESTE P. (1998). – **Politique, langue et enseignement**. Vauchrézien : Éditions I. Davy.
- GILLY M., DEBLIEUX M. (1998) – Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. In M. Brossard et J. Fijalkow, **Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes**. Bordeaux : Presses Universitaires.
- GILLY M., ROUX J.-P., TROGNON A., (drs) (1999). – **Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques**. Nancy, Aix en Provence : Presses universitaires de Nancy, Publications de l'université de Provence.
- GOIGOUX R. (1998a). – Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J.-C. Meyer (drs), **Activités métalangagières et enseignement du français**. Berne : Peter Lang.
- GOIGOUX R. (1998b). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**, rapport de recherche DLC C1 n° 97 1184. Direction des enseignements scolaires du MENRT, (138 p).
- GOIGOUX R. (2001a). – **Enseigner la lecture à l'école primaire**, mémoire d'HDR, université de Paris 8.
- GOIGOUX R. (2001b). – Chacun cherche son schème. Conceptualisation de la langue à l'école maternelle. In G. Vergnaud, **Qu'est-ce que la pensée ? Compétences complexes dans l'éducation et le travail**. Paris : Hachette.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Éditions de Minuit (traduit de **Domestication of the savage man**. Cambridge : Cambridge University Press, 1977).
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**, Paris : PUF (traduit de **The interface between the oral and the written**. Cambridge : Cambridge University Press, 1987).
- GOUDAILLER J.-P. (1998a). – Langue contemporaine des cités françaises. Aspects linguistiques, sociaux et éducatifs. In P. Parlebas (coord.), **Territoires, langage, sociétés**, Paris : L'Harmattan, p. 25-35. (Coll. Sciences humaines et sociales. Dossiers).
- GOUDAILLER J.-P. (1998b). – Français des élèves. In **Langue, Culture et Ville**, revue **Argos**, n° hors série, p. 26-30.
- GROSSMANN F. (1996). – **Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle**. Berne : Peter Lang.
- GROSSMANN F. (2001). – **Lecture (s) et sémiotique de l'écrit**. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Grenoble III.
- GUMPERZ J. (1989). – **Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle**, en particulier le chapitre 5, « La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation ». Paris : Éditions de Minuit (extrait et traduit de J. Cook-Gumperz (ed), **The social construction of literacy**, Cambridge University Press, 1986).

- HEATH S.B. (1983). – **Ways with words**. Cambridge : Cambridge University Press.
- HOGGART R (1970). – **La culture du pauvre**. Paris : Éditions de Minuit.
- LABOV W. (1976). – **Sociolinguistique**. Paris : Éditions de Minuit.
- LABOV W. (1977). – La langue des paumés. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 17-18.
- LABOV W. (1978). – **Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis**. Paris : Éditions de Minuit, traduit de *Language in the inner city, studies in the Black English vernacular*, 1972.
- LABOV W. (1993). – Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 100, p. 37-50.
- LAHIRE B. (1990). – Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. **Ethnologie française**, n° 3, p. 262-273.
- LAHIRE B. (1991). – L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'expression écrite scolaire. **Sociétés contemporaines**, n° 11, p. 171-191.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993.
- LAHIRE B. (1994). – L'inscription sociale des dispositions métalangagières. **Repères**, n° 9, p. 15-27.
- LAHIRE B. (1995). – **Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires**. Paris : Hautes Études, Seuil, Gallimard.
- Langue française (1997). – **Les mots des jeunes. Observations et Hypothèses**, n° 114.
- LANOË C. (1999). – **Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans**. Thèse de doctorat, Nantes.
- LANOË C., FLORIN A. (2000). – Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. **Revue internationale de Recherche en Éducation familiale**.
- LAUTRET J. (1980). – **Classe sociale, milieu familial, intelligence**. Paris : PUF.
- LEBRUN M., PARET M.-C. (1993). – **L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- LECUNFF C., CABIRON F. (1997). – De la violence à la joute verbale. Éléves en banlieue. **Repères**, n° 15, p. 59-77.
- LEGRAND-GELBER R. (1980). – Nécessité d'une démarche sociolinguistique en pédagogie de la langue maternelle : les évidences et leur dépassement. In B. Gardin, J.-B. Marcellesi, **Sociolinguistique. Approches, théories, pratiques**. Paris : PUF, p. 583-594.
- LEGRAND-GELBER R. (1986). – Comprendre en classe le discours pédagogique. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 2, p. 65-75.
- LEGRAND-DELAMOTTE, R., TREIGNIER J. (1990). – La diversification langagière et les instances didactiques militantes et institutionnelles. In B. Schneuwly, **Diversifier l'enseignement du français écrit**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 77-89.
- MARANDON G.. (1994-1995). – Psychologie de l'illettrisme : le retour du culturel. **Bulletin de psychologie**, tome XLVIII-419, p. 357-364.
- MARCHAND F. (1971). – **Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire**. Paris : Larousse.
- MARCHAND F. (1975) (dir.). – **La norme linguistique**. Paris : Delagrave.
- MOLLO-BOUVIER S. (1986). – **La sélection implicite à l'école**. Paris : PUF.
- NONNON É. (1986). – Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. **Revue Française de Pédagogie**, n° 74, p. 53-86.
- NONNON É. (1988). – « Complexité » langagière et « efficacité » discursives. In J. Vivier, **Acquisition du langage et développement cognitif : état des recherches**. Rouen : SCURIFF, p. 297-333.
- NONNON É. (1998). – L'apprentissage des conduites de questionnement. **Repères**, n° 17, p. 55-85.
- NONNON É. (1999). – L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classes : champs de référence et problématiques. **Revue Française de Pédagogie**, n° 129, p. 87-131.
- OLSON D. R. (1988). – From Utterance to Text : the Biases of Language in Speech and Writing. In E.-R. Kingten, B.-M. Kroll, M. Rose (eds), **Perspective of Literacy**. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- OLSON D. R. (1990). – Mithologizing Literacy. In J.-P. Nomis et M. Philips (eds), **Foundation of literacy Policy in Canada**. Calgary : Detseling Enterprises Ltd.
- OLSON D. R. (1998). – **L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée**. Paris : Retz (traduit de *The world on Paper : the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994).
- OLSON D. R., TERRANCE N. (1983). – Literacy and Cognitive Development : A conceptual transformation in the Early School Years. In S. Meadow (ed), **Developing Thinking**. London : Methuen, 1983.
- PENLOUP M.-C. (2000). – **Les pratiques d'écrits non scolaires des jeunes**. Paris : ESF.
- PONTECORVO C. (1990). – L'acquisition de l'écriture dans une perspective socio-génétique. In J. Fijalkow, **Décrire l'écriture**. Toulouse : Presses Universitaires de Toulouse le Mirail, p. 61-75.
- Pratiques (1999). – **Interactions et apprentissage**, n° 103-104.
- PRIVAT J.-M. (1993). – **Rapport sur les pratiques de l'écrit au collège. Vers quels enseignements intéressés**.
- RAMOGNINO N. (1999). – Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique. **Sociologie et sociétés**, vol. XXXI, n° 1, p. 35-50.
- REBIÈRES M. (2000). – **Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière**

- dans la classe de Sciences.** Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2.
- RÉMIGY M.-J. (1993). – La diversité des représentations comme source d'hétérogénéité dans l'actualisation des compétences en classe de français. *In* M. Lebrun, M.-C. Paret, **L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 110-114.
- Repères (1997). – **Pratiques langagières et enseignement du français à l'école**, n° 15.
- REUTER Y. (2000). – **La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage.** Paris : ESF.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire.** Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1999). – **Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux.** Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- ROMIAN H. (2000). – Des problématiques complexes : Quelle (s) culture (s). *In* H. Romian, **Pour une culture commune.** Paris : Hachette/Institut de recherche FSU, p. 463-516.
- RONDAL J.-A. (1983). – **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage.** Bruxelles : Mardaga.
- SAVATOVSKI D. (1999). – Le français : genèse d'une discipline. *In* A. Collinot et F. Mazières, **Le français à l'école.** Paris : Hatier (Hatier-formation).
- SCHÆNI G., BRONCKART J.-P., PERRENOUD P. (1988). – **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières.** Neuchâtel Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J., (1997). – Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, n° 15, p. 27-40.
- SCRIBNER S., COLE M. (1981). – **The psychology of literacy.** Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SEGUIN B., TEILLARD F. (1996). – **Les céfrans parlent aux français, chronique de la langue des cités.** Paris : Calmann-Lévy.
- SÉNÉCHAL M., LEFÈVRE J.A., HUDSON E., LAWSON E.P. (1996). – Knowledge of storybooks as predictor of young children vocabulary. **Journal of Educational Psychology**, n° 88, 3, p. 520-536.
- SEUX B. (1997). – Une parlure argotique des collégiens. **Langue française**, n° 114, p. 82-103.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SNYDERS G. (1976). – **École, classe et lutte de classes.** Paris : PUF.
- STANOVITCH K.E., WEST R.F. (1989). – Exposure to print and orthographic processing. **Reading Research Quarterly**, n° 24, p. 402-433.
- STUBBS M. (1983). – **Langage spontané, langage élaboré.** Paris : A. Colin (1976, Methuen & Co Ltd).
- STUBBS M., DELAMONT S. (1976). – **Explorations in Classroom Observations.** Londres : Wiley.
- TÉBÉREVSKY A. (1989). – **Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit.** Lyon : Voies Livres.
- TEILLARD F. (1989). – M'sieur, ! M'sieur ! on m'a tiré la langue. **Migrants-formation**, n° 108, p.38-52.
- TEILLARD F. (1998). – Créativité et ignorance. *In* **Langue, Culture et Ville**, revue **Argos**, n° hors série, p. 34-36
- TREIGNIER J., DELEBARRE-BULOT E., LOIE J.-C. (1997). – Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation ? **Repères**, n° 15, p. 79-94.
- VERMÈS G. (1991). – L'identité linguistique : une gestion symbolique du sens de l'État, du groupe, de l'individu ? *In* M. Lavallée, F. Ouellet, F. Larose, **Identité, culture et changement social.** Paris : L'Harmattan, p. 339-344.
- VERMÈS G. (1997). – **L'intelligence de la langue.** Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X.
- VERMÈS G. (1998a). – Les parlars des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants. **Migrants-formation**, n° 75, p. 5-14.
- VERMÈS G. (1998b). – La « langue maternelle » une figure idéologique. **L'homme et la société.**
- VERMÈS G., KASTENBAUM M. (1992). – Sociolinguistic minorities and scholastic difficulties. **Annals of the American Academy of political and social sciences.**
- WILLIS P. (1978). – L'école des ouvriers. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 24, p. 51-61.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 2001, 42-4

ISBN 2-7080-1005-0

**Adolescence, post-adolescence,
jeunesse :** Olivier GALLAND
retour sur quelques interprétations

**L'impact des mouvements écologistes,
antinucléaires et pacifistes
sur les politiques publiques** Marco GIUGNI
**Le cas des États-Unis, de l'Italie
et de la Suisse, 1975-1995**

**Résistances à l'infériorisation sociale
chez les personnes en situation
d'illettrisme** Agnès VILLECHAISE-DUPONT
Joël ZAFFRAN

Religion et économie Philippe STEINER
**Mauss, Simiand
et le programme durkheimien**

**Échange marchand,
échange non marchand** Alain TESTART

**Tirer les enseignements
de l'affaire Teissier**

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Please send order and payment to:
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France
04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 65 €- 426 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 80 €- 525 FF (4 numéros trimestriels)
Institutions : 95 €- 623 FF (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)
Étudiants : 52 €- 341 FF (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

95 €- 623 FF (4 numéros + supplément en anglais/
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 20 euros - 131 FF
La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 euros - 197 FF