

DE LA LINGUISTIQUE À L'ÉTUDE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

*À la recherche des processus
différenciateurs dans
les appropriations de l'école*

Elisabeth Bautier

Cet «exercice» auquel j'ai accepté de me soumettre m'est très vite apparu tout à la fois intellectuellement séduisant et difficile. Séduisant parce que ce retour sur soi conduit à retrouver des cohérences, à voir des filiations dont l'existence et l'importance sur le moment avaient échappé, que ce soit au plan personnel comme à celui de l'évolution des courants théoriques et de recherche.

Intéressant aussi pour moi, compte tenu de mes objets actuels de recherche, que cet itinéraire qui conduit à cerner les relations entre l'histoire individuelle et le contexte social plus large, en d'autres termes, entre une dynamique personnelle et le «paysage» théorique, conceptuel et disciplinaire d'un moment, d'une époque, relations qui conduisent à voir dans le chercheur tout à la fois le produit «fabriqué» par ce paysage et son «fabricant».

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Exercice difficile aussi que celui qui consiste à traduire à l'aide d'un système qui procède par linéarité, simplification, catégorisation et exclusion : la langue (et l'écrit, plus encore), ce qui s'est construit dans la simultanéité, la complexité et l'hétérogène : une histoire certes scientifique, du moins je l'espère, mais indissociablement institutionnelle, et bien sûr, personnelle.

Nanterre 1968, c'est aussi la linguistique

Le début de cette histoire coïncide avec celui de la linguistique comme discipline d'enseignement à l'université de Paris X (Nanterre) où j'ai fait mes études. Grâce à cette coïncidence, j'ai sans doute la chance et le privilège de pouvoir dire que j'ai le sentiment d'avoir toujours fait de la recherche, ce qui est faux si l'on considère les « produits », mais vrai si l'on définit la recherche comme une activité de fabrication de connaissances et d'intelligibilité des phénomènes et des théories. En effet, être en licence, puis en maîtrise, option linguistique générale à Nanterre, puis à Vincennes, de 1966 à 1970, c'est avoir fait le choix, peu conscient il faut le reconnaître, d'appartenir au petit groupe d'étudiants qui a pu vivre le développement universitaire d'une discipline et la constitution d'un champ, en ayant le sentiment non seulement d'assister « des premières loges » à un événement intellectuel important, mais aussi de faire partie du courant scientifique alors quasi hégémonique, si l'on en croit les débats de l'époque et... les vitrines des libraires : le structuralisme en linguistique, puis, en syntaxe, le courant générativiste et transformationnaliste chomskyen.

Une autre caractéristique de l'enseignement de la linguistique, à cette époque, plus précisément de la grammaire structurale, a sans doute été pour moi déterminante : il remettait en cause explicitement les descriptions grammaticales traditionnelles et donc scolaires, ce qui, pour une jeune étudiante, était non seulement « irrévérencieux » et par là-même sans doute aussi valorisant. Mais surtout, assister à et participer de la remise en cause d'un des piliers de notre enseignement primaire et secondaire par des professeurs de grande valeur tant scientifique que pédagogique, comme Jean Dubois, puis Jean-Claude Chevalier, a été formidablement stimulant, et a construit chez moi, de façon durable et irréversible l'idée que l'élaboration de nouveaux savoirs peut conduire à cette remise en cause des acquis apparemment les plus solides (ou que l'institution fait passer pour tels). Ce, d'autant plus que la remise en cause

ne restait pas dans les limites des salles de cours de l'université mais se concrétisait par des interventions en formation continue des enseignants, par des groupes de recherche à l'INRP en linguistique appliquée. Cette expression est aujourd'hui rejetée mais, à l'époque, elle manifestait la présence de la linguistique dans le domaine de l'enseignement, qui semblait donc pouvoir prétendre à des incidences directes sur les pratiques pédagogiques (voir F. Ropé, 1990). Cette puissance pratique potentielle de la recherche reste pour moi une de ses caractéristiques importantes sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir.

Un autre privilège de cette situation de « construction » d'un champ, privilège dont le rôle est loin d'être négligeable dans la formation d'un chercheur, s'est réalisé dans la relation étroite (mais non familière) entre des enseignants de très haut niveau (Jean Dubois, comme je l'ai déjà mentionné, mais aussi Jean-Claude Milner et, à Vincennes, Nicolas Ruwet, Pierre Encrevé, Jean-Claude Chevalier) et le groupe d'étudiants restreint que nous formions. Non seulement, les travaux que nous avions à réaliser n'avaient pas pour seul objectif l'évaluation des connaissances acquises mais ils participaient de la construction des savoirs dont les enseignants avaient besoin pour le développement tant scientifique qu'institutionnel du « champ » : traductions de textes théoriques américains - il y avait à ce moment là très peu de textes en français -, analyses de discours visant à étayer les hypothèses, à compléter les connaissances dans le domaine, travail sur la pédagogie de la grammaire (on dirait sans doute aujourd'hui, la didactique) et sur les épreuves aux concours du CAPES et de l'agrégation.

Un autre avantage de cette participation, sans doute très élitiste, au développement de la discipline réside dans la possibilité d'assister et même de prendre part aux controverses qui très rapidement n'ont pas manqué de se développer entre structuralistes et générativistes au sein de la « communauté » linguistique comme chez les linguistes américains. Comprendre de l'intérieur ce qu'est un débat théorique (même si, comme je l'ai appris un peu plus tard sans doute, il n'est jamais « seulement » théorique), ce qu'est une construction conceptuelle, ce qu'est une problématique, ce que sont aussi les critères d'évaluation d'une théorie et les conséquences qui découlent de tel ou tel choix me semble, avec le recul avoir été d'un apport décisif dans ma propre construction intellectuelle et mes choix de chercheur.

Ces controverses ne sont de toutes façons pas restées théoriques. En 1969, choisir une université, c'était choisir un courant théorique

(structuraliste à Nanterre, générativiste à Vincennes, la théorie de Martinet et son propre enseignement régnant à la Sorbonne), mais aussi des enseignants et c'était par là faire des choix scientifiques et professionnels importants, ce dont nous n'étions pas toujours conscients. Cette situation est aujourd'hui la même, tout au moins dans le champ des sciences de l'éducation, et je me demande si c'est toujours une donnée favorable dans la formation d'un chercheur ; mais, compte tenu de ce qu'est le fonctionnement institutionnel d'un champ scientifique, il est peu probable que l'on puisse faire autrement. A la création de l'université de Vincennes, des enseignants de Nanterre et un petit noyau d'étudiants -dont j'étais- trouvèrent enthousiasmant de participer à cette expérience. Pour la plupart d'entre nous, il y avait un autre attrait : le début d'une carrière universitaire puisque l'on nous attribua des charges de cours et je m'engageai dans une thèse de troisième cycle sur la syntaxe de l'adjectif.

De l'étude de la langue à la linguistique appliquée. Où je découvre les usagers de la langue.

Malgré l'hégémonie de l'orientation syntaxique de la linguistique à cette époque, sous domination américaine, et dont Vincennes était le fer de lance, se développait parallèlement ce qui allait devenir une « spécialité » française : *l'analyse du discours*, analyse structurale d'abord, analyse des discours principalement politiques et historiques (je fais ici référence aux travaux de D. Maldidier, J.B. Marcellesi, G. Provost et R. Robin), ainsi que, à un moindre degré mais avec peut-être davantage de conséquences « sociales », la sociolinguistique scolaire et plus largement la linguistique appliquée à l'enseignement de la langue (français langue maternelle et langues étrangères). Si l'orientation syntaxique a été extrêmement précieuse dans une perspective de formation à la rigueur et à la construction théorique, son développement me laissait plutôt indifférente car je ne parvenais à me satisfaire des constructions qui portaient sur un système linguistique fort éloigné de celui que ses usagers produisent réellement et, très rapidement, je travaillais dans les trois domaines simultanément. L'analyse du discours a eu également une dimension formative forte : l'habitude de la confrontation avec les corpus, avec la matérialité de la langue à laquelle on ne peut pas faire dire n'importe quoi. Cette contrainte m'est précieuse aujourd'hui où, éloignée de la linguistique et beaucoup plus proche de l'analyse des pratiques sociales, je suis néanmoins constamment confrontée à des corpus linguistiques, le plus souvent seule source de données dans les sciences sociales.

L'insatisfaction à l'égard d'une linguistique «autocentrée» s'est trouvée renforcée par les hasards «institutionnels». La participation à des stages de formation d'enseignants en français langue étrangère à partir de 1971 m'a amenée à m'intéresser à la psycholinguistique, plus particulièrement à l'apprentissage des langues. Cette spécialisation, qui s'ajoutait à ma formation en linguistique et sociolinguistique a été à l'origine de ma nomination en tant qu'assistante dans un département de français langue étrangère à Paris III et m'a conduite vers mes premiers véritables objets et terrains de recherche : l'étude de l'acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones. Cette expérience a été importante, non seulement parce qu'elle m'apportait une certaine légitimité en tant que chercheur puisque je suis devenue ainsi collaboratrice de Paul Pimsleur, professeur américain invité à Paris III (décédé depuis), mais aussi, surtout, parce qu'elle m'a permis d'être confrontée à un type de recherche bien particulier, dominant aux Etats-Unis dans le domaine du langage, l'analyse quantitative de données recueillies en situation de tests oraux standardisés.

Cette confrontation m'a fait prendre conscience de l'importance des situations dans le recueil de données, ou plus précisément de la nécessité de prendre en considération, lors des analyses, ces situations, c'est-à-dire à l'époque les fonctions que la langue pouvait assurer. Si, en faisant passer les tests, j'avais bien eu l'impression que les enfants ne réagissaient pas tous de la même manière et donc ne produisaient pas tous les mêmes énoncés, je dois bien reconnaître que ce qui allait devenir un point très important dans mes recherches, à savoir l'interprétation que les personnes interrogées avaient de la situation en fonction de leur histoire sociale, en particulier de leur mode de socialisation, ne m'a pas véritablement préoccupée à ce moment-là. L'orientation de ces recherches était cognitive et concernait les stratégies d'apprentissage, thème à la mode et si la remise en cause de la prépondérance de la compétence linguistique était réelle, elle l'était au profit des processus cognitifs qui étaient sensés sous-tendre la production des énoncés. Aujourd'hui, je ne peux que remettre largement en cause ces travaux pour des raisons autant théoriques que méthodologiques.

Dans le même temps, je continuais de travailler dans les groupes de recherche sur l'enseignement du français dans une perspective de rénovation de l'enseignement par la référence aux théories linguistiques (Groupes «Chevalier» à l'INRP), l'esprit et l'objectif de cette rénovation ont été décisifs dans mon parcours tant personnel que scientifique. Il

s'agissait de permettre la démocratisation de l'enseignement et de faciliter la maîtrise de la langue (et, très rapidement, celle du langage), c'est donc aussi par engagement « militant » que je décidai d'abandonner l'orientation purement syntaxique de ma thèse et de m'inscrire avec Frédéric François (université de Paris V) pour étudier la différenciation scolaire à l'œuvre dans les productions linguistiques (aujourd'hui, je dirais langagières) en situations scolaires ; la dimension sociale intervenait également de façon importante puisque les productions étudiées étaient celles d'élèves d'établissements scolaires aussi différents dans leur recrutement que peuvent l'être l'École Alsacienne (école privée sélective du 6^{ème} arrondissement de Paris) et un collège d'enseignement technique de la banlieue de Grenoble.

Les résultats des recherches liées à cette thèse, soutenue en 1978, m'alertent sur plusieurs points en relation les uns avec les autres. Il m'apparaît alors que ce qui était une démarche dominante à l'époque : l'analyse des productions linguistiques d'un point de vue syntaxique reposant principalement sur des données quantitatives (il s'agissait de compter des éléments tels que les conjonctions, les adjectifs et adverbess, les types de phrases) et ne prenant guère en compte les dimensions supérieures à la phrase, ne permettait pas de rendre compte des différences profondes qu'une simple lecture des textes mettait pourtant à jour. À l'évidence, chercher les causes différentielles dans le seul système linguistique est une impasse ; une dimension nouvelle me semble incontournable : il est nécessaire d'étudier ce que les gens font avec le langage dans une situation donnée en le mettant en relation avec la façon dont ils interprètent la situation dans laquelle ils se trouvent. Ce constat est cette fois lourd de conséquences quant au choix de mes objets de recherche et des situations. Tout en continuant à travailler l'analyse linguistique, travail d'autant plus nécessaire qu'il me faut trouver de nouveaux modes d'analyse pour atteindre ce que je pense être le « lieu » des véritables différenciations, celle-ci ne peut être une finalité ; ce n'est plus la langue qui m'intéresse, ce sont les processus qui sous-tendent les productions différenciées, ce sont donc les locuteurs eux-mêmes et les situations dans lesquelles ils se trouvent. La linguistique ne peut plus être la seule discipline de référence pour répondre aux questions que je me pose.

À partir de ce moment-là, un lien étroit a toujours existé pour moi entre activités de recherche et travail de terrain, entre activités d'enseignement et recherche autour d'une problématique désormais centrale : analyser la

diversité langagière pour tenter de comprendre ce qui se joue à travers les situations langagières, en particulier scolaires, et qui peut participer des processus de différenciation sociale, mais aussi comprendre ce que l'on peut étudier de cette différenciation à travers la production langagière. Si les questions que je me pose sont globalement les mêmes depuis cette thèse de 3ème cycle, c'est parce que les résultats des recherches successives et l'évolution simultanée des théories de référence ont entraîné des évolutions dans les différents domaines qui structurent une recherche : l'élaboration de la problématique, la méthodologie de recueil de données et d'analyse et même la posture de chercheur. Ce sont ces évolutions que je vais rapidement retracer maintenant.

Des locuteurs aux pratiques langagières des acteurs sociaux

Qu'il s'agisse de mes propres recherches, ou de celles de nombreux sociolinguistes qui travaillaient à l'époque dans ce domaine de la sociolinguistique scolaire, j'ai toujours ressenti que ce que je cherchais dans le domaine de la différenciation socio-langagière était ailleurs, plus complexe, que le problème était mal posé, de façon trop partielle. La simplification du problème qui passe en particulier par le choix d'objets de recherche «trop» précis et ponctuels, ne relevant que d'un domaine disciplinaire (linguistique, psychologique, cognitif, sociologique, en général), était davantage motivée par des limitations de compétences ou des problèmes de territoire disciplinaire et institutionnel que par les caractéristiques de la problématique de la différenciation elle-même.

Un débat important s'était également développé à la fin des années 70 qui avait sans doute contribué largement à ne considérer l'analyse linguistique («syntaxique» serait plus juste) que comme une des entrées possibles dans l'analyse des données langagières et non le point de vue privilégié. C'est le débat autour de la thèse du handicap socio-culturel (dont la dimension linguistique était centrale, compte tenu de notre enseignement). Selon cette thèse, l'échec scolaire des enfants de milieux populaires serait dû à des manques dans les domaines mobilisés par l'école. Cette hypothèse est rejetée par un grand nombre de chercheurs et praticiens des disciplines évoquées précédemment ; le débat est concrétisé par l'ouvrage du C.R.E.S.A.S. paru en 1978, *Le handicap socio-culturel en question*, et par une controverse qui se situe sur un plan plus étroitement théorique et qui oppose Bernstein à Labov, le premier

apparaissant alors comme apportant des arguments à la thèse du handicap, le second au contraire défendant, à propos des jeunes Noirs des ghettos américains en échec scolaire, la thèse d'une compétence langagière et cognitive équivalente à celle des autres jeunes et attribuant même à ces derniers des compétences négatives ou surévaluées socialement comme la «verbosité». Ce débat n'a évidemment pas été seulement scientifique, il était fortement marqué idéologiquement, ce qui a sans doute empêché que les arguments théoriques soient réellement discutés et étudiés et que des recherches puissent approfondir ces questions. C'est peut-être ce qui est à l'origine d'une situation aujourd'hui encore très peu claire. Si la thèse du handicap est, dans le domaine de la recherche sur l'échec scolaire, rejetée par certaines équipes (dont celle à laquelle j'appartiens), le discours que de nombreux acteurs du système scolaire tiennent sur les élèves en difficultés relève toujours de cette thèse. Les recherches restent peu nombreuses, ce qui ne permet pas de donner aux enseignants en particulier les moyens d'une analyse plus exacte.

Pour ce qui me concerne, ce débat m'a permis de mieux me situer et surtout de mieux définir mes directions de recherche, ce qui était particulièrement nécessaire à un moment où, tout en m'engageant dans une thèse d'état, j'étais de plus en plus sensible à la nécessité de confronter les hypothèses théoriques avec les réalités du terrain.

C'est le travail de Bernstein qui a été ici important. Certes, en tant que linguiste, j'étais sensible aux critiques dont il était l'objet puisqu'elles étaient largement liées à la faiblesse de ses analyses linguistiques. Sa description des codes élaboré et restreint et les interprétations qu'il faisait des formes linguistiques ne pouvaient être entièrement convaincantes ; les critiques sévères dont il a été l'objet et qui ont conduit à abandonner les directions qu'il avait ouvertes, ont cependant eu pour moi un effet beaucoup plus nuancé. En effet, si on ne pouvait douter de l'influence massive de l'effet «situation» sur les productions de langage ce que Bernstein n'avait pas pris suffisamment en considération, loin de rejeter, comme certains le faisaient, les analyses de Bernstein en termes de différences cognitives et langagières, j'en tirais deux conclusions. D'une part, il fallait considérer les formes linguistiques avec la plus grande prudence quand il s'agissait de les interpréter (et pas seulement de les décrire) et introduire cette variable situationnelle dans les recherches ; d'autre part, la faiblesse des analyses linguistiques n'empêchait pas que les questions que soulevait Bernstein sur les origines de la différenciation sociale et scolaire restaient posées. J'étais, en particulier,

sensible à ses hypothèses sur les orientations sociocognitives qui sont des formes de penser le monde (orientations particulariste/universaliste), sur les rapports entre les habitudes langagières familiales, les modes de socialisation et ces orientations, ainsi qu'à ses travaux sur les différenciations nées des fonctionnements pédagogiques (travaux sur les curricula et sur les pédagogies visibles/invisibles). Ces hypothèses et ces observations dans le domaine pédagogique correspondaient à ce que je rencontrais en travaillant avec des enseignants dans les classes, et plus encore quand j'ai commencé, en 1984, à travailler avec des jeunes en grandes difficultés dans le cadre du dispositif d'insertion des jeunes de Rouen, étape d'ailleurs importante dans mon orientation professionnelle et de recherche.

Dans ces classes, je voyais des élèves qui semblaient «fonctionner» différemment, non pas seulement ne pas apprendre, mais faire autre chose, en termes d'activités cognitives et langagières, que ce qui leur aurait permis d'apprendre, sans bien sûr en avoir conscience, sans non plus qu'enseignants ou formateurs analysent suffisamment ce qui se passait pour ces jeunes afin de les aider. En interrogeant ces élèves, comme d'autres chercheurs l'ont également fait (le psychologue, Michel Brossard par exemple), on rencontre à nouveau le problème de l'interprétation différenciée de la situation, interprétation qui induit pour une bonne part, les activités langagières et cognitives mises en oeuvre par les élèves. Les élèves s'y «prennent» certes différemment, mais le problème reste entier quant aux conséquences de ces différences, sur les apprentissages en particulier. C'est ce problème auquel je décidai de m'attaquer et c'est encore celui sur lequel je travaille aujourd'hui, même si je pense avoir maintenant des éléments de réponse.

A partir de 1984, j'ai donc pensé nécessaire d'essayer d'avoir un point de vue pluriel sur les données que je recueillais et de penser ce recueil de données avec ce point de vue. Il m'a fallu, bien évidemment compléter largement mes connaissances théoriques dans les domaines de la psychologie cognitive, de la sociologie, de la psychologie sociale et même des didactiques des mathématiques et du français. Heureusement, je ne partais pas de rien. Cela faisait déjà plusieurs années que mon poste dans une UFR de didactique du français langue étrangère, mes interventions de plus en plus fréquentes en formation initiale et continue des enseignants ayant des élèves en difficultés, mon intérêt jamais démenti pour la sociologie du langage, celle de Bourdieu et de Bernstein donc, m'avaient conduite à accumuler des connaissances dans ces différents domaines.

J'étais donc inscrite en thèse d'Etat, toujours sous la direction de Frédéric François, l'un des (rares) linguistes à accepter de resituer l'activité langagière dans l'ensemble des activités des individus et à relativiser le domaine des réalisations syntaxiques et lexicales dans l'évaluation des différences, à accorder de l'importance à la dimension discursive des productions langagières, en d'autres termes, à accepter ma «marginalité» en tant que linguiste, «marginalité» qui s'était concrétisée par mon «départ» institutionnel de la linguistique et mon rattachement aux sciences de l'éducation en 1984.

Pour tenter d'expliquer les différences d'apprentissage, j'ai d'abord orienté mes recherches vers l'analyse des phénomènes de compréhension différenciés. Mais très rapidement, je me suis rendu compte de la contradiction dans laquelle je me trouvais : ou je travaillais la compréhension et, comme le font le plus souvent les psychologues, j'avais à mettre en place des situations expérimentales, mais disparaissaient alors ce que je voulais justement saisir : la quotidienneté des fonctionnements des sujets et la possibilité d'appréhender les facteurs justement hétérogènes qui m'étaient apparus présents chez les élèves ; ou alors, je travaillais dans la quotidienneté des situations d'apprentissage ou de formation mais je perdais sans doute une qualité prépondérante dans la recherche : la rigueur scientifique. Au risque de perdre toute légitimité dans la «communauté» (?) des chercheurs, plusieurs facteurs m'ont entraînée néanmoins dans la seconde direction.

Pratiques langagières, sociocognition et demandes sociales

Ces facteurs sont au nombre de quatre.

- L'étude d'une situation d'apprentissage très particulière, un stage de formation à la dentelle au fuseau (!).

- L'évolution d'une partie de la linguistique vers la pragmatique et les analyses conversationnelles.

- Mon envie de répondre aux sollicitations de plus en plus nombreuses dont je faisais l'objet dans le domaine de la compréhension des phénomènes touchant l'exclusion de jeunes du système scolaire mais aussi leur échec dans les différentes structures mises en place pour les «aider» (stages 16-18 et 18-25, d'insertion et de qualification, apprentissage en alternance dans les centres de formation d'apprentis -CFA-, actions de lutte contre l'illettrisme). Cette dimension de mes recherches est pour

moi toujours aussi fondamentale, elle leur confère un sens profond que la seule recherche théorique ne suffisait plus à construire.

- La rencontre avec Bernard Charlot, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII, et son équipe de recherche «Education, Socialisation et Collectivités locales» (E.S.COL) dont les objets de recherche, les choix théoriques correspondaient entièrement aux miens.

Je dirai quelques mots de ces différents facteurs. Le premier peut paraître surprenant mais je l'ai mentionné car il illustre l'importance de la confrontation des théories aux données de terrain, tout au moins dans le domaine qui est le mien. Ce stage au cours duquel des femmes d'origines sociale et scolaire très différentes (certaines avaient quitté le système scolaire à 16 ans sans diplôme, d'autres avaient fait des études supérieures) étaient censées apprendre la dentelle au fuseau, apprentissage qui se faisait alors principalement par la monstration (aucun manuel n'existant à ce moment-là). J'ai décrit cette recherche, je me contenterai donc ici de dire qu'il apparaissait que le rapport à l'objet et à la situation d'apprentissage (y compris le rapport physique impliqué et la légitimité accordée à la formatrice), au langage (jugé nécessaire ou non à l'apprentissage), l'histoire scolaire de la personne, sont apparus fondamentaux dans les phénomènes de compréhension (ou d'incompréhension) des stagiaires, rendant ainsi secondes la difficulté réelle de l'apprentissage et les explications de la formatrice.

L'évolution d'un courant de la linguistique vers la pragmatique et l'analyse des conversations m'ont un moment fait espérer que je pouvais y trouver les modes d'analyse des échanges langagiers auxquels j'assistais dans les situations d'apprentissage et où pouvaient se trouver les causes des différenciations que j'étudiais. J'ai donc travaillé à ce genre d'analyses mais elles me sont apparues inadéquates car à nouveau trop centrées (pour mes objectifs) sur le fonctionnement de la langue et des règles du discours et insuffisamment sur ce qui se passait effectivement pour les sujets dans les interactions étudiées et qui faisait entrer en jeu autre chose que des compétences linguistiques ou discursives, qui renvoyait à des processus dont l'origine se situait dans un avant ou un après de l'interaction étudiée tout en faisant à nouveau intervenir l'importance de l'interprétation de la situation. Cette partie de mes recherches n'a fait que me confirmer dans l'idée que si le langage est important, si, indéniablement on y trouve des différences considérables entre les locuteurs, ce n'est pas dans son étude en tant que système, même en les accompagnant d'une analyse pragmatique et conversationnelle des échanges, que l'on peut les comprendre.

Les interventions et les recherches auprès des publics en grandes difficultés, qui correspondent à des réponses à une demande sociale (appels d'offre de différents ministères et du Commissariat au Plan), ont constitué la dernière étape de mon parcours. Elles n'ont fait que renforcer mes options théoriques et m'ont permis d'accumuler des données recueillies dans des situations très variées, à propos d'apprentissages très différents (usines, centres de formation d'apprentis agricoles, secteur tertiaire). Elles m'ont confortée également dans l'idée, certes choquante, pour certains au moins, que tous les fonctionnements cognitifs et langagiers ne se valent pas, dans le domaine de l'acquisition des connaissances académiques, mais aussi dans certaines situations de travail et d'apprentissage (ce qui n'est pas sans conséquences dans les formations en alternance).

Le dernier facteur, la rencontre, en 1988, avec Bernard Charlot dont l'ouvrage, *L'école aux enchères*, avait déjà influencé mon intérêt pour l'analyse du rapport au savoir, et la participation à son équipe de recherches, m'ont permis, en m'inscrivant dans un projet de recherche plus global (le rapport au savoir dans une problématique de l'échec scolaire) de trouver l'approche plurielle, les points de vue complémentaires sur le même objet que je souhaitais depuis longtemps. Cette cohérence ou plutôt cette adéquation enfin trouvée entre mes objets de recherche, mes options scientifiques (théoriques et méthodiques) et le travail de l'équipe et en équipe de recherche me semble aujourd'hui fondamentale : elle m'a permis de vérifier la pertinence de mes choix puisque, mis en relation avec les autres travaux de l'équipe, ils sont source d'intelligibilité des phénomènes que je voulais étudier. Cette cohérence m'a aussi permis de terminer et de soutenir ma thèse d'Etat et d'être nommée à Paris VIII.

Dans le cadre de cette recherche sur le rapport au savoir qui est réalisée à partir d'un travail sur le terrain de l'école (de la maternelle à la 3ème), je m'occupe plus particulièrement de ce qui se passe à l'école primaire et j'ai pu mettre en oeuvre un type d'analyse particulier : l'analyse des pratiques langagières des élèves qui met en évidence des spécificités différentielles dans la manière de parler « du monde », de se positionner dans ce monde, d'utiliser les ressources du langage pour parler de soi et du monde, dans la façon aussi dont ils existent dans leurs discours, dont ils se construisent une identité. Ces différences font partie de constellations (voir ci-après).

Les orientations théoriques et méthodiques de l'équipe elle-même me semblent à même de permettre la finesse des analyses nécessaires à la

recherche en éducation actuellement, tout au moins lorsque l'on a comme objectif de comprendre les processus à l'oeuvre dans les zones d'éducation prioritaires ou, plus largement, et moins institutionnellement, chez les élèves en difficultés. Je concluerai donc cet itinéraire en présentant les différentes ruptures épistémologiques qui constituent nos choix théoriques ainsi que les notions qui sont apparues particulièrement heuristiques :

Refus de nous enfermer d'emblée dans une analyse de type cognitif et volonté de poser d'abord la question du sens de l'école, du fait même d'apprendre, du savoir.

Refus de projeter sur l'individu des caractéristiques établies dans l'analyse d'un collectif. L'individu se construit dans le social, mais il s'y construit comme singulier, à travers une histoire.

Refus de penser en termes déficitaristes mais volonté de comprendre la logique, la genèse, la forme de rationalité de ce qui se passe.

Les notions heuristiques les plus importantes sont celles de processus et de constellations ; elles correspondent à nos objectifs de recherches : identifier et modéliser des processus qui peuvent être définis comme « ce qui se passe », le mouvement qui produit un état final à partir d'un état initial, la dynamique d'une constellation d'éléments. Ces constellations d'éléments hétérogènes permettent de décrire de manière idéal typique des groupes d'élèves et de modéliser des grands types de processus

Elisabeth BAUTIER

Professeur à l'Université de Paris VIII
Equipe E.S.COL. Université de Paris VIII

SÉLECTION BIBLIOGRAPHIQUE DE L'AUTEUR

- Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones, *Etudes de linguistique appliquée*, n° 27, 1977, pp. 19-41.
- Thèse de 3ème cycle : *Pour un modèle d'analyse de la constitution du discours scolaire*, 1978.
- La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par un enfant ?, *Langages*, n° 57, 1980, pp. 95-106.
- Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire, *Langages*, n° 59, 1980, pp. 9-24.
- La notion de pratiques langagières. Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux, *Langage et société*, n° 15, 1981, pp. 3-35.

- La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ?, *Repères*, n° 61, 1983, pp. 87-98.
- Les différents plans du fonctionnement du discours : aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques, *Actes du 3ème colloque GREDIL*, Université Laval, Québec, 1983.
- Prise en compte des caractéristiques sociocognitives de l'écrit et rattrapage en lecture, in *La lecture dans les stages pour les jeunes de 16-18 ans*, CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1985.
- *Dire et apprendre. Caractéristiques sociocognitives des jeunes d'un stage 16-18 ans* (avec C. Lafond), CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1987.
- Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses, *Langage et société*, n° 47, 1989, pp. 55-84.
- *Des apprentis en CFAA et leurs parents : rapport à la formation et au métier*, (avec R. Bautier), CREDIJ, IRED, Université de Rouen, 1989.
- Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines : *Pratiques langagières, structures socio-cognitives et apprentissages différenciés*, Université de Paris V, 1990.
- Caractéristiques sociocognitives et illettrisme, *Actes du colloque international «L'illettrisme en question»*, Lyon, 1990.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNSTEIN, B. *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI, OCDE, 1975.
- BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.
- CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- CHARLOT, B., FIGEAT, M. *L'école aux enchères*, Paris, Payot, 1979
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., KOHN, R., ROCHEX, J.Y. (équipe E.S.COL). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaire*, Rapport de recherche, F.A.S., Fév. 1992.
- DELESALLE, S., HUOT, H. Linguistique et enseignement du français. Problèmes actuels, *Langue française*, n° 22, 1974, pp. 3-5.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, 1978.
- MALDIDIER, D. Le discours politique de la guerre d'Algérie, *Langages*, n° 23, 1971, pp. 5-86.
- MARCELLESI, J.B. *Le congrès de Tours, décembre 1920, études sociolinguistiques*, Paris, Le Pavillon, 1971.
- PROVOST, G. Approche du discours politique, «socialisme» et «socialiste» chez Jaurès, *Langages*, n° 13, 1969, pp. 51-68.
- ROBIN, R. *Histoire et Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1973.

- ROPÉ, F. *Enseigner le français*, Paris, Editions Universitaires, 1990.
- SUMPFF, J., DUBOIS, J. Un modèle d'enseignement du français, analyse linguistique des rapports d'agrégation et du CAPES et Linguistique et pédagogie, *Langue française*, n° 5, 1970, pp. 27-44.

