

# LES PRATIQUES SOCIO-LANGAGIÈRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS ? QUELS ENJEUX ? QUELLES DÉMARCHES ?

Élisabeth BAUTIER  
Université de Paris 8  
Équipe ESCOL

avec la collaboration de Dominique Bucheton, IUFM de Montpellier,  
Équipes ESCOL et DIDAXIS (Université Paul Valéry Montpellier).

---

**Résumé :** L'article pose la question des enjeux de la référence aux pratiques socio-langagières dans la classe de français dans une perspective de démocratisation de l'enseignement et tente d'analyser à quelles conditions cette référence peut être un apport pour les élèves. Pour ce faire, après une réflexion générale sur le langage et les différentes filiations théoriques et didactiques de l'intérêt pour les pratiques socio-langagières, on évoque les démarches pédagogiques innovantes qui ont introduit ces pratiques, leurs apports et leurs dérives possibles. Afin d'éclairer le débat, on propose une présentation de la notion de pratiques socio-langagières et de ses incidences sur l'enseignement du français, sur ses objectifs et les changements que la scolarisation des pratiques socio-langagières peut apporter.

---

## 1. LA NOTION DE « PRATIQUES LANGAGIÈRES » PEUT CONDUIRE À RECONSIDÉRER LES OBJECTIFS DE LA DISCIPLINE

Afin de comprendre le sens des réflexions qui suivent sur les références aux pratiques socio-langagières (PSL, par la suite), sans doute est-il nécessaire de les situer par quelques questions concernant les contenus et les finalités de l'enseignement de la langue maternelle, sachant que, fondamentalement, c'est la question de la démocratisation de l'enseignement et des usages du langage permettant l'appropriation des savoirs par les élèves qui anime nos recherches et nos démarches.

La première question est celle des **savoirs enseignés** en français, leur spécificité, leur transversalité, leur finalité, leur nature. Les journées d'étude de la Didactique du Français Langue Maternelle en septembre 1994, à Saint Cloud, avaient largement ouvert le débat. Qu'enseigne-t-on en « français » ? Le français s'enseigne-t-il ou s'apprend-il ? On parle de « maîtrise de la langue » mais le français, discipline scolaire, est-il savoirs ou compétences ? L'opposition savoirs déclaratifs / savoirs procéduraux a montré ses limites, la notion de compétence

est encore plus discutée et discutable (Ropé et Tanguy, 1994). Alors, que fait-on dans la classe de français ?

La deuxième question est sans doute encore plus centrale dans un système éducatif qui prône la démocratisation : comment expliquer que malgré un enseignement généralement de qualité, avec des enseignants formés et qualifiés, la **sélection scolaire** continue de se faire globalement sur la base de l'appartenance sociale ? Y a-t-il dans nos contenus, nos formes d'enseignement, notre approche de la culture littéraire et de la langue des motifs qui empêchent les élèves des milieux socialement défavorisés de profiter des enseignements qui leur sont proposés ? Des pratiques innovantes augmentent même parfois les écarts des performances entre les élèves. Ce fut le cas, par exemple, des classes à groupes de niveau ou de besoin.

On ne traitera donc pas, après ces questions, les PSL dans l'enseignement du français dans leur seule dimension d'objet d'enseignement, de contenu supplémentaire, mais on essaiera d'en **considérer les enjeux** non seulement sociolangagiers, mais aussi socio-éducatifs. De plus, la référence aux PSL dans la classe, c'est aussi les savoirs et des pratiques auxquels l'enseignant se réfère consciemment ou non dans son enseignement. En d'autres termes, quand un enseignant enseigne, à quels types de savoirs et de pratiques se réfère-t-il ? Des pratiques et savoirs savants ? scolaires ? non scolaires (et que par habitude on appelle « sociaux » mais qui ne sont pas plus « sociaux » que les savoirs scolaires) ?

Depuis vingt-cinq ans, ce n'est pas la première fois que la question de la prise en compte des usages langagiers hors de l'école et des variations langagières, autre façon de penser la nature sociale du langage, est posée. Elle apparaît et disparaît périodiquement de la scène didactique. Ces mouvements se font le plus souvent en fonction de la conception dominante de la langue à un moment donné, des objectifs assignés à l'enseignement de la langue et au-delà à l'école, et du souci plus ou moins dominant de démocratisation de l'enseignement. Malgré des tentatives pour intégrer par le biais des savoirs savants de la sociolinguistique, de la linguistique des genres textuels, de la pragmatique ou de la communication, des références à des usages du langage renvoyant à des pratiques considérées longtemps comme non scolaires (l'argumentation, la recette de cuisine, la lettre, ou les registres de langue), peut-on dire que l'on a introduit la référence aux pratiques socio-langagières ? A quelles conditions ? Les lignes qui suivent se proposent de clarifier ces questions.

En effet, en (re)venant sur la scène didactique en français et dans d'autres disciplines, la notion de « pratiques langagières » ou de « pratiques socio-langagières » (voir le n° 12 de Repères qui y fait fréquemment référence) devrait apporter un **éclairage nouveau** à des interrogations, des conflits, des tensions, autour d'une série de notions aux contours fluctuants dont de nombreux enseignants n'arrivent plus à saisir ni la pertinence précise ni la cohérence théorique et encore moins les modalités d'enseignement : on se débat en classe comme en formation avec « maîtrise de la langue » (aujourd'hui des « discours »), « communication », « expression », « registres de langue », « types de textes », de « discours », « écrits fonctionnels », « fictionnels », « sociaux », « textes litté-

raires, non littéraires », « pratiques orales, écrites », etc... Les préfaces des manuels lorsqu'elles abordent ces questions n'apportent guère de clarté, les I. O. pas davantage ; les chapitres qui leur sont consacrés dans les manuels sont souvent très discutables (1).

La notion de « pratiques langagières » peut aussi mettre **un peu d'intelligibilité** dans la très grande diversité, hétérogénéité des phénomènes langagiers qu'ils soient scolaires ou non scolaires. Son éclairage permet d'objectiver et d'analyser l'intérêt et les limites des pratiques innovantes. Elle doit surtout permettre de reconsidérer les objectifs de la discipline et son étrange spécificité qui conduit à « scolariser » ce qui fait partie des savoirs quotidiens des élèves, savoirs souvent implicites, ou non vécus comme tels. La notion de « pratiques langagières » peut permettre de donner plus de cohérence aux pratiques et contenus d'enseignement en français (on pourrait cesser par exemple de cloisonner travail sur le langage et travail sur la littérature, écriture fonctionnelle, écriture scolaire et écriture personnelle, écriture en sciences et écriture en français), elle peut permettre de préciser cette « matrice disciplinaire » dont l'enseignement du français a le plus grand besoin : « La question qui peut (encore ?) faire l'objet d'une discussion est interne à la didactique du français et concerne la matrice disciplinaire elle-même. (...) Compte tenu des changements en cours depuis 25 ans dans l'enseignement du français, de la déstabilisation de la configuration ancienne construite autour de la littérature et la langue au profit des objets textes et discours, il convient de resserrer ce qui trop souvent s'éparpille en le restructurant autour d'un principe de cohérence. » (Halté, 1995).

### 1.1. Dans quel contexte théorique, politique et didactique se situe aujourd'hui la notion de pratiques socio-langagières ?

Il semble qu'elle apparaisse sous-tendue aujourd'hui par **trois** préoccupations, voire **filiations**, différentes :

- Une première filiation renvoie de manière centrale à la notion de pratiques langagières. Elle est ancrée dans la **sociolinguistique** et la sociologie des conduites langagières développées par les travaux français et anglo-saxons dès les années soixante. Il s'agit, en particulier, de comprendre comment les pratiques langagières du milieu social et familial vont ou non faciliter l'entrée des élèves dans les pratiques langagières et les formes de pensée spécifiques de l'école. Ici est posée la question non seulement du passage difficile pour certains élèves de l'habitus langagier familial à celui de l'école mais aussi la question du sens même de l'école et du savoir que ces pratiques langagières familiales diverses structurent.

- Une autre est moins centralement langagière et plus **socio-cognitive** : qu'est-ce qui est déjà installé chez les élèves, dans leurs pratiques sociales familiales, dans celles de leur groupe, dans leurs savoirs ordinaires et quotidiens qui fait obstacle aux nouveaux apprentissages ? Quelles représentations socialement construites dans des pratiques sociales ? Qu'est ce donc qui les « empêche » d'apprendre (à calculer, à écrire, à lire, à parler, entre autres apprentissages) comme on le demande à l'école ?

- Une autre préoccupation est plus politique et ancrée dans un souci de démocratisation : il s'agit de donner à tous les élèves la maîtrise d'un large éventail de discours sociaux, « savoirs utiles » (Schneuwly, 1995) qui leur permettront au moins de se débrouiller au mieux dans les usages langagiers quotidiens, et si possible de devenir les acteurs de leur propre vie, savoirs qui leur donneront la capacité de penser et donc de se transformer eux-mêmes et de transformer la société et la culture ; cet objectif pourrait être celui que V. Isambert-Jamati (1995), dans sa catégorisation des pédagogies et des enseignants, identifie comme celui du type 4. L'école aura d'autant plus de sens pour l'élève qu'elle ne sera pas coupée de la vie sociale (2). Cette perspective s'est lentement tissée autour de la vision panoramique, historique et sociale des grands types de discours, proposée par Bronckart en 1985.

Une autre perspective, très prometteuse, semble à nouveau se réouvrir (voir le rappel historique de G. Ducancel et J. P. Astolfi dans le N° 12 de *Repères*), à l'intersection des champs disciplinaires, de l'école et des pratiques dites sociales. Dans ce chantier de recherche, les pratiques langagières scolaires, scientifiques et ordinaires sont pensées dans **une sorte de continuum**. Les pratiques langagières travaillées et objectivées dans la classe servent à penser, travailler, mais aussi argumenter, communiquer, s'exprimer, construire sa place, son identité et cela en fonction des enjeux sociaux et scolaires sous-jacents à toute pratique langagière scolaire.

## 2. QUELLES PRATIQUES LANGAGIÈRES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS AUJOURD'HUI ?

Comme on vient de le voir, la référence explicite aux PSL est donc déjà présente en classe depuis plusieurs années ; elle s'effectue à plusieurs niveaux non exclusifs les uns des autres, mais au demeurant très différents et rarement tous pensés comme relevant de PSL. C'est ce sur quoi nous allons tenter de faire le point tout à la fois au plan théorique et à celui des pratiques enseignantes déjà en place.

Nous distinguons plusieurs modes pédagogiques de référence aux pratiques sociales ; les uns conscients et qui font partie des contenus d'enseignement et d'apprentissage et les autres non choisis et peu conscients et qui soulèvent la question des pratiques langagières quotidiennes de la classe de français, qui sont des pratiques sociales. Elles ne font pas l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant, mais elles existent de manière subreptice (il n'y a pas de neutralité des usages du langage dans la classe).

### 2.1. Les pratiques langagières, vecteur central de l'activité d'enseigner / apprendre dans la classe ne sont pas interrogées. Elles fonctionnent à l'évidence

La circulation de la parole dans la classe est soumise à des règles, plus ou moins implicites, et ces règles correspondent à des **habitudes socialement construites**. L'échange dit frontal où le maître occupe la majorité du temps de

parole et dirige les échanges, pour être traditionnellement scolaire n'en est pas moins socialement construit au cours de l'histoire de l'école. Aujourd'hui, on observe de plus en plus souvent des travaux de groupes, l'ouverture de dialogues entre les élèves, des circulations de la parole horizontales autant que verticales. Les travaux développés principalement par Bruner, Vygotski, Perret-Clermont, Doise et Mugny ont construit les hypothèses qui sous-tendent ces innovations ; ce sont celles de l'étayage, de la co-construction des savoirs par le langage dans des groupes, par le dialogue, plutôt que dans la frontalité du dialogue maître-élève, du conflit socio-cognitif. Le type d'échanges langagiers, inhérent à ces pratiques, qui ne fait encore que trop rarement l'objet d'un enseignement ou d'un apprentissage explicite, repose donc sur une familiarité acquise (ou non acquise, là est le problème) par les élèves, avec cette pratique socio-langagière qui consiste à utiliser le langage, les productions des pairs, en particulier, pour apprendre. Il est aussi supposé que les élèves considèrent comme possible de construire langagièrement quelque chose (un savoir) à plusieurs et de passer de cet oral pluriel à une appropriation d'un écrit le plus souvent individuel.

D'autres pratiques socio-langagières sont aussi présupposées chez les élèves, comme celle qui consiste à savoir faire la différence entre dire et « se dire », entre ce que l'on peut dire de soi dans la sphère publique de la classe alors même qu'explicitement les sollicitations de l'enseignant peuvent faire croire à l'élève qu'on sollicite sa vie privée (sans doute d'ailleurs y a-t-il aujourd'hui beaucoup d'ambiguïté sur cette question, raison pour laquelle nous prenons cet exemple, mais c'est un autre débat).

## 2.2. Les usages socio-langagiers sont objet d'enseignement

On se réfère à des **usages sociaux** qui sont sélectionnés, institutionnalisés, modélisés, transposés didactiquement donc après avoir été légitimés par les travaux scientifiques qui les ont analysés et décrits. (« On n'enseigne, écrit B. Schneuwly, que du savoir public écrit, objet de transactions sociales. » p. 54 op cit)

Ainsi, depuis plusieurs années, il est courant de faire connaître aux élèves avec un souci de maîtrise de leur production un certain nombre d'usages non scolaires du langage : c'est ainsi que l'on apprend aux élèves comment écrire des recettes de cuisine, des articles de journaux, des lettres administratives, des affiches, des commentaires d'images, des bandes dessinées... (3)

On peut identifier également comme référence à des PSL, l'enseignement de formes discursives qui, à la différence des pratiques précédentes ne sont pas définies par leur support ou les situations de production, mais davantage par leur construction discursive, et qui, dans les décennies passées, n'étaient pas considérées comme scolaires : il s'agit des synthèses, des rapports, des comptes rendus... On peut ajouter à cette liste les formes argumentatives, enseignées dès le cours élémentaire, même si c'est sous une forme rarement présente hors de la classe tant elle est modélisée dans son enseignement (voir

*Enseigner Apprendre le texte argumentatif au cycle des approfondissements, CRDP de Lille, 1991).*

### **2.3. La référence aux usages langagiers des élèves sert de point de départ**

On cherche par cette référence à **faciliter l'entrée** des élèves **dans les pratiques langagières de l'école**. Cette démarche permet d'observer leur rapport au langage, au savoir, à la culture de l'école. En effet, les pratiques socio-langagières non scolaires des élèves sont partie prenante de leurs apprentissages, de l'écrit en particulier : ce qui s'est construit chez l'élève avant et pendant la scolarité dans son environnement non scolaire, dans les pratiques sociales d'écrit de la famille (lire-écrire pour apprendre, lire-écrire pour faire, lire-écrire pour communiquer, ne pas lire-écrire pour ces différentes activités) influence la façon dont il comprend ou ne comprend pas les activités langagières scolaires. Ainsi, les difficultés des élèves de CE2, lors de l'évaluation nationale de 94, avec les items portant sur une recette de pâte à crêpes, montrent qu'il faut compter avec le fait que pour certains se référer à l'écrit pour « faire » n'est pas une pratique sociale légitime.

Les pratiques socio-langagières des élèves et de leurs parents, de leur famille et les représentations qu'ils en ont, peuvent faire l'objet **d'interrogations, de mises en commun** de la part des enseignants. En effet, partant de l'idée selon laquelle les représentations sociales des élèves et leurs habitudes extra-scolaires dans le domaine de l'écrit peuvent intervenir dans les processus d'apprentissage et les activités d'écriture, il est en train de devenir banal de demander aux élèves quelles sont les habitudes de lecture et d'écriture des membres de leur famille, quelles sont leurs habitudes non scolaires. Au collège ou à l'école élémentaire, il semblerait que la mise à jour, même sous la seule forme de leur verbalisation, des différentes pratiques sociales familiales – ou non familiales – des élèves les aide à concevoir autrement le travail de l'écrit scolaire, ou au moins que les enseignants peuvent être amenés à considérer différemment les difficultés de lecture ou les écrits scolaires des élèves lorsqu'ils sont éclairés par la connaissance du rapport à l'écrit et à l'écriture des élèves, rapports justement construits dans des pratiques sociales non scolaires. Reste à savoir ce que font ensuite les enseignants de ces « informations » (voir Bucheton, en collaboration avec Bautier et alii, *Conduites d'écriture au collège et au L.P.* à paraître, CRDP de Versailles, 1997).

Cette dernière façon de référer aux PSL non scolaires doit être considérée comme différente des précédentes en ce qu'elle porte moins sur des pratiques langagières institutionnalisées que sur des pratiques langagières individuelles, même si elles sont socialement construites. Elles sont cependant très importantes dès lors que ces dernières influencent les apprentissages scolaires des élèves.

### 3. DE QUELQUES QUESTIONS QUE SOULÈVENT CES DIFFÉRENTES PRATIQUES

#### 3.1. De la nécessité d'objectiver et questionner un certain nombre de tensions, contradictions, ou dérives que la référence aux PSL met en évidence

##### 3.1.1. Prototypes ou variations ?

*Première question* : Privilégier l'axe de la scolarisation-modélisation-formalisation de pratiques socio-langagières prototypiques ou centrer l'attention et le travail de l'élève sur les variations continues des formes (Ducancel, 1995) (4) à l'intérieur d'un même champ de pratiques, voire d'un champ à un autre ? Choisir l'une ou l'autre de ces perspectives n'est pas neutre et produit des effets (et des dérives) très différents.

Dans le premier cas, on va enseigner effectivement **des structures, des « modèles » forts**, on sera centré sur les formes achevées **plus que sur le sens et les enjeux** pour le producteur de textes lui-même. La thèse qui sous-tend ce choix est que les pratiques réelles, particulières des sujets, considérées comme strictement empiriques, syncrétiques, hétérogènes, ne peuvent faire l'objet d'une scolarisation. Mais la dérive formaliste est déjà présente dans bon nombre de classes élémentaires et elle est sans doute difficilement évitable. Cette remarque ne signifie pas que les normes ne soient pas très importantes – c'est bien à l'intérieur de cadres normés que peut s'exercer le travail de la langue, du langage – mais plutôt que l'on risque d'enseigner, contrairement à l'objectif affiché, un catalogue de « pratiques sociales introuvables ».

Dans l'autre cas, c'est une toute autre représentation de la production linguistique que l'on met en place chez l'élève, il s'agit **d'un langage qui a du « jeu »**, qui laisse la possibilité de variations inhérentes au fonctionnement langagier, au jeu sur le modèle, à l'invention dans un espace cependant contraint de règles socialement et historiquement construites. Les deux perspectives ne sont heureusement pas incompatibles, au contraire, et on voit bien comment les grands professionnels de la classe savent les travailler conjointement (ce qu'on observe notamment chez Jolibert), mais sans doute faudrait-il théoriser un peu plus cette tension.

##### 3.2.1. Produits ou processus ?

*Deuxième question, liée à la première* : Faut-il centrer l'attention du maître et des élèves sur la production de **textes** oraux ou écrits **achevés** dans sa plus ou moins grande adéquation au modèle enseigné ou s'intéresser prioritairement à **l'activité langagière** d'un sujet singulier en train d'apprendre, impliqué dans une pratique qui fait sens social au-delà du sens scolaire ? Sur le plan de l'évaluation, on retrouve la différence qu'il y a entre les pratiques qui évaluent le texte final (même avec une démarche objectivée et critériée) et celles qui conduisent à s'intéresser aux textes « intermédiaires » par lesquels on observe les traces de l'activité cognitive, linguistique, identitaire et sociale de l'élève, qui change et

modifie ses énoncés en fonction des échanges avec les pairs, avec des textes lus, en fonction du rôle ou de la « face » qu'il tient à préserver dans la classe... (Bucheton, 1995).

Dans le premier cas, le rôle de la tutelle du maître ou des pairs risque de se limiter à amener l'élève à produire le texte le plus proche du « modèle » et des critères formels définis en commun du texte écrit attendu. Travaillant sur les textes explicatifs en sciences, C. Garcia Debanc (1995) fait d'ailleurs observer que les critères formulés « mettent davantage l'accent sur les caractéristiques formelles des écrits scientifiques que sur le contenu notionnel ». Dans le deuxième cas, l'enseignant, outre l'aide à l'apprentissage de la réalisation des normes, accompagnera l'élève dans l'élaboration de la pensée qui va de pair avec celle du texte et pour cela il aidera l'élève à interpréter, discuter le point de vue de l'autre, pour modifier, réajuster le sien. Les pratiques langagières privilégiées seront celles qui développent le dialogue, les écrits qui permettent d'élaborer une pensée, d'agir avec le langage (Vérin, 1995).

### 3.1.3. Les enjeux socio-culturels et socio-identitaires

*Dernière question*, un peu brutale peut-être. **Peut-on « aseptiser » les pratiques sociales** auxquelles on voudrait faire référence, c'est à dire les abstraire des enjeux sociaux, historiques, culturels qui les ont constituées lentement ?

Il y a là un enjeu fondamental des références aux pratiques socio-langagières non scolaires. Faire écrire une recette de cuisine sur un modèle canonique sans référer aux conditions socio-historiques de son élaboration progressive, n'aidera pas la future cuisinière à comprendre pourquoi certains ouvrages de cuisine – pourtant remplis de « recettes de cuisine » – lui sont totalement hermétiques, réservés au « happy few » des maîtres queues, pourquoi tel grand nom passe sous silence une étape ou un ingrédient essentiel que le profane ignore mais que ses pairs décryptent. On peut certes faire écrire des textes dits « sociaux », en travailler les fonctionnements formels, en donner une relative maîtrise aux élèves, sans doute est-ce une étape nécessaire. Mais le travail n'est que très partiellement accompli si on ne fait pas entrer les élèves dans ce pourquoi les textes, le langage existent : **donner de la voix, de l'existence à des points de vue divers, inscrits dans des enjeux sociaux, institutionnels, scientifiques, particuliers**. Derrière l'écriture en classe d'un article sur le dernier exploit sportif d'un élève ou le regret dans un journal sportif de la défaite d'un héros national, il y a des enjeux idéologiques, des valeurs, des convictions, des positions que chacun défend. Ce « **décryptage** » **des logiques sociales** qui sous-tendent des pratiques langagières les plus institutionnalisées mérite largement qu'on s'y attarde très tôt. Sinon les élèves pourraient imaginer que les écrits, le langage peuvent être neutres ! Ils pourraient imaginer que les difficultés rencontrées dans l'écriture et la compréhension de textes ou d'interactions orales dans la classe sont à référer à des difficultés syntaxiques ou lexicales, quand il s'agit souvent de différences de pratiques socio-langagières.

Il y a risque pour les élèves à masquer, peu consciemment, peu volontairement, sans doute, les enjeux sociaux, identitaires, culturels de ces pratiques. Il



en est pourtant ainsi du traitement qui est habituellement fait des registres de langue où les **variations linguistiques** ne sont abordées que sur le plan situationnel et en termes de la plus ou moins grande familiarité ou du plus ou moins grand formalisme autorisés par la situation. Les registres de langue sont bien plus que cela, ils sont une construction culturelle et identitaire. Ainsi, lorsque certains élèves comprennent des formes de politesse ou d'euphémisation de l'ordre (*pour la semaine prochaine vous pourriez commencer l'analyse de ce texte*) comme s'il ne s'agissait pas d'injonction de travail mais d'une simple possibilité, il s'agit là d'un malentendu reposant sur les variations entre des pratiques socio-langagières non scolaires des élèves et des maitres.

Dans le même sens, cela signifie qu'une démarche de **diversification des écrits** appris, produits par les élèves, même référés aux situations sociales dans lesquelles cette diversification est nécessaire, ne peut pas être confondue avec une démarche de **diversification des pratiques** d'écriture. La différence de point de vue est profonde, aussi profonde que la différence qu'il y a entre une centration pédagogique sur la langue et une démarche qui met l'accent sur le sujet et ses utilisations du langage. Il est donc important, et c'est ce que nous faisons ici, de distinguer l'analyse sociolinguistique des variations sociales de la langue et de ses réalisations, et la démarche fondamentalement différente qu'introduit la notion de « pratiques » en ce qu'elle est censée mettre l'accent sur les enjeux socio-culturels et socio-identitaires du langage, si tout au moins on assume pleinement la notion de pratiques.

Afin donc d'y voir clair sur les enjeux d'un développement des pratiques innovantes dans ce domaine, on l'a vu, pour le moins ambigu, à filiations didactiques et théoriques diverses, sur des objectifs qui peuvent être linguistiques autant que textuels, sociaux autant que scolaires, nous proposons de définir la notion de pratiques socio-langagière et de la notion même de « pratiques sociales de référence ». On retrouvera bien sûr ci-dessous des éléments de définition déjà évoqués.

### **3.2. La notion de pratiques langagières (voir Bautier, 1995)**

#### **3.2.1. Langue et langage**

La distinction entre « langue » et « langage » apporte quelque clarté : la langue correspond au système grammatical et lexical qui construit la phrase ; le langage correspond à la façon dont on utilise ce système pour « faire des choses » (avoir des pratiques langagières) telles que penser, agir sur les gens ou les situations, interagir, s'appropriier le monde, construire des savoirs...). Cette distinction permet ainsi de souligner que le plus souvent jusqu'à présent l'enseignement du français, hors les pratiques innovantes décrites précédemment, a mis bien davantage l'accent sur la langue, alors que les pratiques dont il est question ici sont « langagières » et non réductibles à leur dimension linguistique.

### 3.2.2. Pratiques nationales / pratiques de l'élève

Une autre distinction permet de mieux identifier les savoirs à construire, mobiliser, enseigner : c'est celle que l'on peut faire entre les pratiques langagières à dimension nationale, c'est à dire celles qu'un pays et une culture construisent tout au long de leur histoire, de leurs évolutions technologiques et sociales (il en est ainsi des pratiques épistolaires, de la conversation téléphonique, de l'écriture par traitement de texte, de l'écriture journalistique ou de l'interview, du débat télévisé...) et les pratiques langagières qui sont davantage liées à des modes familiaux de socialisation et à des expériences individuelles et de groupe familial et social et qui correspondent à des usages moins identifiés et moins décrits. Les secondes ont, bien sûr, à voir avec les premières : les pratiques des individus se situent par rapport aux pratiques institutionnalisées, aux pratiques dominantes. Malgré le lien qui lie les deux registres de pratiques, dans l'école, les enjeux et les démarches enseignantes ne sont pas les mêmes selon que l'accent est mis sur l'un ou l'autre, nous l'avons évoqué.

Si, lorsque l'on parle de pratiques sociales de référence, il est possible de référer aux pratiques socialement dominantes ou majoritaires, aux formes socialement construites d'utilisation du langage dans des situations sociales particulières qui dépassent les individus qui les mettent en œuvre, il n'en reste pas moins qu'on ne peut faire comme si, même pour les élèves les plus jeunes, ces pratiques n'étaient pas dotés d'une valeur sociale, comme si les élèves n'en avaient aucune connaissance, aucune représentation : le langage et ses pratiques dans l'hétérogénéité de leurs dimensions sont toujours du « déjà là » par rapport à la situation scolaire. Sauf à réduire les pratiques langagières à leurs seuls aspects de « compétence » et de « savoir-faire » de la mise en mots et en texte qui peuvent n'être pas connus, ou maîtrisés, leurs autres aspects, leurs autres enjeux sont toujours significatifs 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 produites par les « institutions sociales » doit être complétée, quand il s'agit de considérer les pratiques langagières des individus, par la notion 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 cependant toujours singulières. On le voit, l'enjeu est d'importance.

Quelle que soit la dimension (nationale, locale, « individuelle » ou de groupe) des pratiques langagières que l'on souhaite prendre pour référence, il s'agit de travailler le lien entre formes linguistiques et pratiques langagières et d'analyser les productions langagières à partir des situations, des enjeux sociaux et identitaires, des habitudes normées d'une culture qui les sous-tendent.

### 3.2.3. *Changer de point de vue sur la langue*

Que signifie la notion même de pratique appliquée au langage ? Parler de « pratiques langagières », qu'elles soient « sociales » (au sens de non scolaires), scolaires, de groupe... va de pair avec un changement de point de vue sur l'objet d'enseignement. Ce n'est pas la même chose de parler de « pratiques langagières » et de « formes textuelles argumentatives » ou de « genre discursif », ou même « d'écrits sociaux » ou « d'écrits fonctionnels » (pour désigner certains écrits de la vie quotidienne). Penser la langue et le langage en termes de pratiques langagières, que celles-ci soient scolaires ou non scolaires, signifie au contraire de **ne pas réduire l'activité langagière 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 pratiques et identifier la production langagière à certains de ses aspects, les plus formels, les plus linguistiques sans doute, les plus enseignables incontestablement.

Il s'agit de 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), 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.

C'est pourquoi la référence à des « pratiques langagières » devrait obliger à déplacer le point de vue habituel sur la langue en classe (y compris la description des différents genres textuels) pour introduire de la diversité dans les points de vue comme dans les savoirs, c'est à dire 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. Ainsi, en reprenant l'exemple de l'article de journal, son introduction dans la classe, en référence à la notion de pratiques socio-langagières, ne peut se limiter, on l'a vu, à faire une analyse de son fonctionnement interne, de la façon dont on rédige un titre (avec des noms plutôt qu'avec des verbes, avec une condensation du sens...). Même si c'est un moment nécessaire, cette analyse ne prend son sens que mise en relation avec celle du rôle de la presse en France, de son lectorat..., autrement dit avec les pratiques sociales, langagières et non langagières, plus ou moins connues et familières des élèves.

Travailler à partir des PSL constitutives des pratiques sociales à un moment donné de l'histoire sociale des pratiques de communication d'un pays (pratiques de l'interview, du compte rendu, de la publicité ou du rap ou celles de l'utilisation du langage dans la classe, pratiques d'écrit, pratiques d'oral) engage à faire référence à ce qu'il y a de socialement et culturellement construit dans nos pratiques, ce faisant à ce qu'il y a de socialement et culturellement différenciateur des élèves.

Il peut être, à ce moment, intéressant de faire un rapide détour par la notion de pratiques sociales de référence telle que définie par J-L. Martinand (1986) à propos de l'enseignement scientifique et technologique ; nous comparerons cette définition avec celle des pratiques de référence dans le domaine de la langue et du langage.

### 3.2.4. Les pratiques sociales de référence

J-L Martinand (1986) définit les pratiques sociales de référence comme des pratiques, c'est à dire « des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain », qui « concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels » et dont les « relations avec les activités didactiques ne sont pas d'identité, mais seulement de comparaison ». Il ajoute qu'il s'agit avant tout de se donner les moyens de localiser les concordances et les différences entre les deux situations dont l'une fait l'objet d'un enseignement.

La dimension d'activités objectives de transformation d'un donné et celle de secteur social se retrouve dans la définition qu'Y. Reuter (1996) donne des pratiques langagières : celles-ci sont finalisées et inscrites dans un contexte social particulier. Cette notion de pratiques sociales de référence peut en effet s'appliquer à des activités langagières mais elle s'en démarque également par deux points importants :

- **La classe est toujours « déjà » un lieu de pratiques sociales**, de pratiques socio-langagières même lorsque celles-ci ne font pas explicitement l'objet d'une référence pour reprendre les termes de Martinand. En effet, le langage parce qu'il est objet et moyen d'enseignement, à la différence d'autres disciplines scolaires est toujours porteur de caractéristiques, de finalité et de normes sociales, d'enjeux et de capacité de transformation. Il en est ainsi, on l'a vu, de la façon dont l'enseignant intervient dans la classe, des interactions quotidiennes maître-élèves et élèves-élèves, des textes de référence (la littérature est elle-même une pratique et une institution sociales, mais n'est que rarement traitée comme telle dans le cadre scolaire), des manières d'évaluer les productions.

- La finalisation de l'activité langagière, en d'autres termes le fait de lui attribuer un but, une fonction particulière, à la différence d'autres pratiques sociales, de par les spécificités mêmes du langage, sa plurifonctionnalité, en particulier, la façon qu'a le langage de construire du sens simultanément dans les différents univers, univers social, subjectif, référentiel... rend plus complexe son analyse en tant que pratique sociale de référence dans la classe. Il est rare, en dehors de productions très fonctionnelles (demander son chemin, l'heure du train...) et encore, qu'une production langagière ait une finalité unique, et même lorsqu'on demande quelque chose à quelqu'un, on construit aussi une image de soi et de l'autre, on parle des objets du monde, on cherche à obtenir ce que l'on veut, à séduire, à argumenter... Ce qui fait la spécificité du langage considéré comme pratique sociale et comme activité, c'est son **irréductibilité au seul fonctionnement textuel**, à une mise en équivalence simple entre une fonction et des éléments linguistiques. Mais c'est aussi cette spécificité qui rend les savoirs mobilisés dans ces pratiques difficilement identifiables et donc difficilement enseignables pour de nombreux enseignants.

#### 4. CONCLUSION. SCOLARISER LES PRATIQUES SOCIO-LANGAGIÈRES : QUELS ENJEUX, QUELLES DIFFICULTÉS ?

La propriété du langage qui vient d'être mentionnée est un bon exemple de la difficulté de la scolarisation des pratiques socio-langagières. Il y en a d'autres : d'une part, le passage « évident » de la description à la production, comme si ce passage était facile ; d'autre part, comme si la connaissance sans la production ne présentait aucun intérêt, sans doute parce que dans les habitudes scolaires, l'évaluation ne peut guère porter que sur des *productions* d'élèves. En d'autres termes, l'approche scolaire des « pratiques » socio-langagières non scolaires reste souvent très proche de celle des « objets » linguistiques scolaires habituels, telles que la narration ou l'analyse des textes littéraires. Si telle devait être le mode privilégié de la référence en classe aux pratiques socio-langagières, son intérêt serait relativement réduit. Or ce serait dommage car elle représente aussi un réel apport.

##### 4.1. La référence aux PSL : un apport fondamental

Montrer qu'une production langagière, quelle qu'elle soit, est soumise à des **règles** qui ne sont pas réductibles à de simples normes scolaires arbitrairement valorisées mais qui sont celles **d'une culture commune, d'un « outil » intellectuel, du fonctionnement de la langue et des textes** ( toujours à un moment donné de l'histoire sociale de ceux-ci) est une démarche et un objectif essentiel pour la plupart des élèves.

En effet, étudier ces règles introduit les élèves dans cette culture, les oblige à se confronter avec ces règles toujours simultanément sociales et cognitives, langagières et linguistiques, historiques et individuelles, à se confronter avec le travail de la langue et du langage, ce faisant, les amène à voir dans les pratiques sociales quotidiennes non pas une évidence ou un effet de la spontanéité ou de l'intentionnalité des locuteurs ou celui des contraintes situationnelles. C'est donc bien de la **participation à la culture** dont il s'agit et non de la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes, même si c'est aussi cela, en plus.

De plus, si les exemples évoqués rappellent que les usages langagiers ne peuvent, sans dommage pour les élèves, être réduits à un ensemble de mises en œuvre de techniques (techniques rédactionnelles, techniques d'analyse), on ne doit pas en conclure que l'approche « technique » est inutile. Elle ne l'est pas lorsque, grâce à elle, les élèves produisent des textes corrects au regard des normes de recevabilité de tels textes (une lettre, un mode d'emploi, une recette de cuisine qui ressemble à une lettre, à un mode d'emploi, à une recette de cuisine) ; il faut cependant être vigilant : cette « correction » ne permet pas de façon obligée, évidente, automatique, qu'un tel apprentissage se transforme en transformant le sujet-élève en **sujet de ses pratiques sociales** après en avoir fait un producteur de textes.

## 4.2. Une difficulté

Pour atteindre cet objectif de transformation, il faudrait sans doute aller au-delà de la notion « d'élève producteur de textes » pour prendre en considération celle « **d'élève producteur de pratiques** ». Ainsi, une démarche moins ambiguë mais peut-être plus dérangeante existe : celle qui consiste à travailler la notion même de pratique socio-langagière avec les élèves ; ce dévoilement ou analyse critique, car il s'agit bien de cela, consiste en fait à rendre les élèves conscients et à leur permettre de verbaliser des connaissances socio-langagières implicites, des intuitions (sinon pourquoi les pratiques d'écriture, par exemple seraient-elles si douloureuses avant même que d'être difficiles ?) peut aider les élèves à mieux comprendre le monde langagier mais surtout social qui les entoure, y compris le monde scolaire. Une telle démarche de réflexivité sur les pratiques a été tentée par Labov aux États-Unis (1993), en particulier avec les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture et de milieu social peu favorisé et a permis de dépasser ce qui semble être un phénomène de résistance de la part de ces élèves.

Certes jusqu'à ces toutes dernières années, les objets scolaires, les contenus scolaires étaient constitués en rupture avec les pratiques non scolaires ; cette décontextualisation des tâches scolaires en fait même leur spécificité et leur sens, la spécificité et le sens des apprentissages de l'École. Introduire les pratiques sociales non scolaires dans la classe, même avec la décontextualisation qu'introduit la distance scolaire, pourrait constituer une rupture avec les principes fondateurs de l'École. Ce ne serait pas le cas, à condition de faire de ces pratiques **des objets de connaissance** autant que des objets de production. Cet exemple conduit bien à poser la question des objectifs et des enjeux de l'introduction des pratiques socio-langagières : on peut la penser comme une ouverture de l'école sur le monde social et / ou comme un élargissement des connaissances des élèves et / ou comme une formation de l'élève, de l'élève comme sujet acquérant ainsi une plus grande maîtrise-appropriation du monde qui l'entoure. Si donc on peut conclure à l'importance de l'enjeu de la référence aux PSL, c'est parce qu'il s'agit, à cette occasion, de prendre la pleine mesure de la nature du langage et de son rôle dans la connaissance du monde. Malgré les difficultés qu'elle présente, l'introduction de la référence à des pratiques non scolaires, est donc d'un intérêt très grand si l'on se situe dans une démarche de **réelle démocratisation**, c'est à dire d'accès au savoir, et non pas dans celle qui, au nom de l'adaptation aux nouveaux publics d'élèves (donc à une partie seulement des élèves), se contente d'introduire de nouveaux objets à produire parce que ça peut leur être utile.

## NOTES

- (1) Voir l'analyse très critique et précise de M.F. Chanfrault dans le N°113 du *Français Aujourd'hui*.
- (2) Ainsi, lorsqu'on apprend à argumenter, on le fait à partir d'un fait divers : l'expulsion d'une famille immigrée. Les élèves argumentent auprès du Président de la Confédération suisse. J. DOLTZ dans Y. REUTER (ed) (1994). *Les interactions lecture écriture*. Colloque Lille, P. Lang.

- (3) Les ouvrages de J. Jolibert et du groupe d'Ecouen ont poussé très loin la formalisation pédagogique de cette perspective. Dans *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette 1992, sept types de texte sont proposés comme pouvant faire l'objet de « chantiers » : La lettre, l'affiche, la fiche prescriptive, le compte rendu, le récit de vie, la nouvelle, le poème. Ces ouvrages sont très lus en formation, (13 exemplaires à la bibliothèque du centre d'Etiolles, Versailles). On constate qu'ils contribuent aujourd'hui fortement à la modélisation des pratiques pédagogiques. C'est aussi l'objectif des manuels et cahiers d'activités pour le cycle 3 proposés par B. Schneuwly et F. Révaz chez Nathan.
- (4) G. Ducancel, *Repères* N° 12, p 74 : « L'analyse des pratiques sociales de communication scientifique montre qu'on a affaire à une continuité de formes qui varient selon le canal, le contexte, les rapports entre les interlocuteurs, les objectifs et les stratégies discursives ».

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER, É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BUCHETON, D. (1995) : *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, P. Lang.
- DUCANCEL, G. et ASTOLFI, J-P. (Coord.) (1995) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. INRP, *Repères* N° 12.
- DUCANCEL, G. et coll. (1995) : Les pratiques de communication scientifique : une référence pour les formateurs de maîtres ? *Repères* N° 12.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995) : Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique, *Repères*, N° 12.
- HALTÉ, J-F. (1995) : Interaction : un problème à la frontière, in J-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (Dir.) : *Didactique du français*, Paris, Nathan.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1995) : *Les savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- 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.
- MARTINAND, J.L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, P. Lang.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- ROPÉ, F. et TANGUY L. (Dir.) (1994) : *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- SCHNEUWLY, B. (1995) : De l'utilité de la transposition didactique, in *Didactique du français*, ouvr. cité.
- VÉRIN, A. (1995) : Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères* N° 12.

