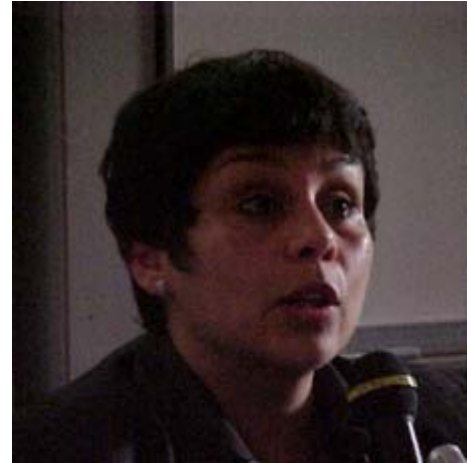


V. FRANCIS

Maître de conférence, IUFM Orléans-Tours)
La construction du langage : dimension sociologique,
l'exemple de la conversation.



Sociologie du langage

Quels sont les objets d'étude de la sociologie du langage et en quoi ce domaine d'investigation peut-il être utile aux questions que l'école se pose aujourd'hui à propos de la lutte contre l'illettrisme à propos des difficultés d'apprentissage du langage que rencontrent un certain nombre d'élèves ?

Telles sont les questions auxquelles cet exposé se propose d'apporter des éléments de réponse.

Il me semble important d'inscrire ces questions dans le contexte plus large de la sociologie dont l'objet, pour reprendre la proposition du sociologue français Émile Durkheim est « l'étude des faits sociaux ».

L'approche sociologique s'est développée au cours du 19^{ème} siècle, époque où l'Europe est traversée par les profondes mutations que sont les changements politiques et les bouleversements sociaux qui font suite à la Révolution Française.

C'est dans ce contexte que se développe dans les pays occidentaux, le questionnement autour des structures sociales, autour de l'organisation sociale, questionnement au cœur duquel se situe l'analyse des relations entre égalité déclarée et égalité réalisée, entre égalité de droit et égalité de fait.

L'étude des faits sociaux nécessite souvent des approches plurielles qui conduit à puiser à différentes sources, à rassembler des domaines de connaissance que l'on jugeait distincts.

==>On se situe tout à fait dans ce cas de figure lorsque l'on traite de la sociologie du langage qui questionne la linguistique à la lumière des préoccupations de la sociologie.

Dans un premier temps la linguistique, de Saussure à Chomsky, a écarté de ses descriptions les variations linguistiques, pour s'attacher à l'étude de la langue.

Pour réellement aborder la langue à partir des actes de parole ainsi que le proposait Ferdinand de Saussure il s'est avéré indispensable d'étudier, non pas seulement la langue/les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique.

L'interrogation sur les liens entre langue et société est aussi bien venue de linguistes, que de sociologues.

Cette interrogation s'appuie sur l'idée que dans un groupe social, il y a des locuteurs, des codes, et à l'intérieur de ces codes, des variations qui font sens.

La tâche de la sociologie du langage est donc de décrire chacun de ces éléments ainsi que les rapports qu'ils entretiennent entre eux et chacune de ces problématiques est à la fois linguistique et sociologique.

1) L'une des préoccupations de la sociologie du langage est la description des codes en présence, description qui intègre la dimension diachronique c'est à dire l'histoire de ces codes et des personnes qui les utilisent.

Si l'on étudie la situation française, comme nombre de cultures occidentales, sa formation, repose sur l'expansion et le renforcement de l'appareil d'Etat, d'abord sous sa forme monarchique, ensuite sous sa forme républicaine.

A chaque développement du pouvoir central correspond un déploiement d'une culture nationale qui est culture du français.

L'Etat-nation se réalise en imposant une langue, le français, qui est la langue du pouvoir central. Ce processus d'unification de la Nation passe par l'intégration des particularismes et par la suppression progressive des différences.

La Révolution de 1789, mena à son terme l'emprise politique de l'administration parisienne.

La IIIème République transforma définitivement les habitants de l'Hexagone en citoyens grâce à l'institution de l'école laïque, gratuite et obligatoire.

De nombreuses circulaires nous rappellent que l'Ecole engage une véritable lutte pour imposer la langue française.

En 1923, le problème ne semble pas réglé, et les Instructions officielles doivent encore dénoncer «l'argot du quartier», «le patois du village», «le dialecte de la province», qualifiés de «langue pauvre» par opposition à la langue de l'École qui se veut «celle de Racine et de Voltaire».

Dès le début du XXe siècle, la lutte de l'École est fortement soutenue par d'autres instances qui assurent la légitimation de la langue nationale : la diffusion du livre et du journal, le développement des moyens de transport et du tourisme, l'émigration des paysans à la ville.

Après le grand mélange de population que les 2 guerres mondiales assurent, la radio, et, plus tardivement, la télévision, d'où sont proscrits non seulement dialectes mais aussi régionalismes prennent le relais de l'École.

La francisation était accomplie : les langues traditionnelles ont été désignées comme de simples patois associés à une vie villageoise figurant parmi les objets de musée...

L'unité nationale s'est imposée par l'unification linguistique par la « langue standard ».

Comme on peut le constater la langue n'est pas neutre : elle est l'enjeu de rapports de pouvoir elle est au cœur de tensions linguistiques qui témoignent de choix politiques et de tensions sociales.

2) Un autre objet d'étude de la sociologie du langage est de rendre lisible les fonctionnements sociaux grâce à l'étude des codes linguistiques auxquels les groupes sociaux se réfèrent.

Décrire les caractéristiques des groupes, la langue qu'ils parlent, les lieux où ils les parlent, pourquoi ils les parlent ainsi etc., constituent des variations linguistiques.

Les études qui se sont penchées sur les situations de plurilinguisme notent par exemple que les variations au sein d'une langue sont classées le long d'une échelle de valeurs.

Les usages d'une langue varient historiquement : il suffit d'écouter des retransmissions d'émissions radiophoniques enregistrées dans les années 1950 ou 1960 pour s'en persuader : les tournures syntaxiques ainsi que le débit, les intonations, bref, les attitudes linguistiques des présentateurs sont différentes de celles adoptées aujourd'hui.

Les variations de type géographique elles-mêmes donnent lieu à des perceptions diverses et l'étude menée par un linguiste espagnol¹ illustre cet aspect.

¹ Lopes Morales (Humberto Lopez Morales, *Sociolinguistica*, Madrid, Gredos, p. 236-240)

Lopes Morales a enquêté sur la perception d'une prononciation vélarisée du /r/ en espagnol utilisée dans certaines régions. Les résultats montraient que 33,4% acceptaient cette prononciation tandis que 66,6 % des interviewés la rejetaient. Interrogés sur les raisons du rejet de cette prononciation, cinq types de réponse apparaissent :

- cette prononciation n'est pas espagnole, c'est un régionalisme (59,9 % des réponses)
- elle est typique des zones rurales, c'est une prononciation de paysan (72,4 % des réponses)
- c'est une prononciation caractéristique d'un niveau socioculturel peu élevé, elle est vulgaire (35,6 % des réponses)
- elle vient d'une déficience anatomique (25,6 % des réponses)
- elle est laide (7,9 % des réponses).

Un groupe considère que cette prononciation est un régionalisme et ne peut être identifiée comme étant de l'espagnol, un autre groupe précise qu'il s'agit d'une prononciation de paysan, typique des zones rurales; un troisième groupe considère qu'il s'agit d'une prononciation vulgaire caractéristique d'un niveau socioculturel peu élevé, le quatrième type d'explication fantaisiste avance l'hypothèse d'une déficience anatomique, enfin le dernier type de réponse porte un jugement de valeur marqué puisque les personnes interrogées jugent cette « prononciation laide».

Cet éventail de points de vue est tout à fait caractéristique de l'éventail des attitudes linguistiques, explicitées ou non, que l'on rencontre dans une société vis à vis des variations géographiques.

Dans tous les pays on est capable de situer un endroit sur la carte où la langue nationale est pure ou de noter l'existence d'accents plus ou moins harmonieux, etc.

Ces catégories d'évaluation qui témoignent de critères partagés d'un *bon usage* de la langue et qui concernent au premier chef l'oral reposent sur l'idée que sont définies des façons de bien écrire, de bien s'exprimer mais aussi de bien oraliser. Ce bon usage de la langue est défini par la norme linguistique.

Lorsque la politique d'unification linguistique est entamée après la Révolution il ne s'agit pas seulement de faciliter la communication et les échanges entre les provinces mais aussi de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité.

La fabrication d'une langue standard qui doit servir des usages officiels s'impose donc et s'engage un véritable travail de normalisation des habitus linguistiques. L'un des résultats de ce travail de codification et de normalisation est l'enregistrement des ressources linguistiques accumulées au cours du temps les définitions et la prononciation des usages d'un même mot, autrement dit la création du dictionnaire. Grâce au dictionnaire qui servira de référence dans tous les services à tous les niveaux de l'État la langue peut se normaliser.

Dans ce processus qui mène à l'élaboration et à l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction essentielle : l'institution scolaire comme instrument d'« intégration intellectuelle et morale », impose la langue écrite identifiée à la langue correcte, la seule qui soit codifiée par des instruments qui font autorité : le dictionnaire, les grammaires, le patrimoine littéraire.

Bien sûr d'autres facteurs jouent dans la diffusion et la reconnaissance de la norme standard : la circulation des produits et des personnes, la place de plus en plus importante des médias qui contribuent à la diffusion et à l'institution d'une langue standard, légitime, celle en usage dans les groupes qui se situent en haut de l'échelle sociale.

La façon dont s'instaure et se perpétue cette légitimité est au cœur de la réflexion sociologique, celle de Bourdieu en particulier. L'un de ses objectifs fut de montrer que ces normes, énoncées par les spécialistes autorisés à légiférer sur la langue, les grammairiens, les "gens de lettres", les auteurs de dictionnaires, de manuels scolaires ou de guides du bon usage sont relayées les agents des diverses institutions : celles dont le contrôle des pratiques langagières n'est pas la vocation principale :

- la justice, l'administration qui prescrivent des usages spécifiques de la langue et installent de ce fait un rapport au monde marqué par l'usage réflexif qui en est fait.
- l'école qui a un rôle central puisqu'elle enseigne et évalue la langue. Le rôle de certification de l'école unifie l'espace linguistique en y établissant LA langue dominante comme langue légitime aux côtés de laquelle les particularismes régionaux et sociaux n'ont qu'une faible valeur lorsqu'ils ne sont pas stigmatisés.

Les titres scolaires dotés d'une valeur nationale déterminent la hiérarchie des usages linguistiques mais ils déterminent aussi les positions professionnelles et les rôles dans l'espace social.

Un capital scolaire élevé conduit à occuper une position dominante dans le champ social où les formes d'exercice du pouvoir reposent sur la maîtrise réflexive du langage c'est à dire une pratique raisonnée du langage qui revient à le dominer et à savoir « ce que parler veut dire » (Bourdieu, 1982).

On reconnaît relativement facilement les problèmes que posent l'accès à l'écrit mais il est moins admis que l'usage de l'oral certains types d'oraux - expositif, argumentatif, décisionnel ou même injonctif - sont bien liés à certaines fonctions sociales, liées à l'exercice de responsabilité au sein d'un groupe, au sein d'une classe...

Réfléchir à la question de l'oral c'est donc admettre la variété des types d'oraux et la nécessité de reconnaître la liaison étroite que l'oral entretient avec l'écrit.

Il serait nécessaire pour être juste de distinguer formes orales et formes oralisées et reconnaître que de nombreuses productions oralisées, celles mises en oeuvre à l'école pour valider, évaluer, certifier donc sanctionner sont marquées par leur inscription dans la forme écrite.

Une réflexion sur l'oral ne peut donc se priver de souligner les liens qui existent entre écrit et oral d'une part d'autre part entre les aspects langagier, cognitif et politique - au sens de la répartition des positions dans l'espace social-

3) Réfléchir à la question de l'oral en s'appuyant sur les apports de la sociologie du langage c'est aussi admettre que le locuteur réalise des choix : il accepte ou non de s'engager dans la situation de communication, il s'accorde ou non des libertés avec la norme linguistique.

Dans le domaine de la langue comme dans d'autres domaines, les normes sont l'enjeu permanent de rapports de force, de compétitions et de négociations..

En ce qui concerne la langue, le rapport à la norme varie d'une situation à l'autre, d'un groupe social à l'autre à l'intérieur de la même société.

Dans certaines situations les marges de liberté que les individus s'octroient par rapport à la norme témoignent d'une hypocorrection ou au à l'inverse d'une hypercorrection qui sont, l'une comme l'autre, l'occasion de marquer leurs différences.

L'identification à un groupe social passe ainsi par une prise de distance plus ou moins marquée à la norme standard : ==> par exemple la prononciation du français qu'adoptent certains jeunes des banlieues parisiennes, lyonnaises et marseillaises est caractéristique d'une hypocorrection.

En s'éloignant de la phonétique du français standard pour adopter –volontairement ou non selon les

individus et les situations – une prononciation marquée par les trajets migratoires ces groupes témoignent d'une revendication identitaire qui peut être lue comme un phénomène de résistance à la langue dominante et, partant, aux groupes dominants.

Comme l'écrit, l'oral intègre le rapport à la norme standard et, de façon subtile ou marquée, signifie les différences dans l'espace social.

A l'autre extrême, pour illustrer l'hypercorrection j'ai choisi un exemple qui montre à la fois que l'oral est un objet vivant que les personnes s'approprient. L'oral subit des influences, en particulier celle des « gens de parole ». Il s'agit d'une étude faite par Pierre Encrevé sur un phénomène qui est la liaison avec ou sans enchaînement.

- **Il a / bokupapcRte / au processus de paix.**

⇒ syllabation à droite

- **Il a / bokup/apcRte / au processus de paix.**

⇒ syllabation à gauche

Vous le savez, 2 possibilités nous sont offertes pour éviter certains enchaînements considérés comme « peu heureux » ou ambigus : soit ne pas faire la liaison (dire : « X a beaucoup apporté au processus de paix), soit réaliser la liaison sans enchaîner la consonne de liaison sur la voyelle suivante (*beaucoup* garde son p et on prononce légèrement la lettre finale de « beaucoup » (dire : « X a beaucoup apporté au processus de paix). Pierre Encrevé analyse un corpus constitué de discours de dirigeants politiques français. Il note d'abord que le taux de non-enchaînement tend à croître. Les liaisons possibles qui ne sont pas enchaînées reflètent une évolution entre les années précédentes, l'enchaînement était incontournable en style soutenu et l'époque de l'étude où il note que l'enchaînement même s'il est majoritairement présent est un phénomène variable»

Mais cette réalité linguistique de la liaison sans enchaînement ne caractérise pas uniquement le discours des hommes politiques : il concerne la plupart des locuteurs dans de nombreuses catégories de professionnels de la parole publique : journalistes de radio et de télévision, intellectuels, enseignants, prédicateurs, avocats, etc.

Cette pratique orale dans ces catégories sociales peut s'expliquer de 2 façons :

- Le locuteur réalise la liaison parce que la norme scolaire, la norme sociale de son groupe de référence voire, la norme mondaine l'exige. Cela peut correspondre à des stratégies de distinction.

- Ou bien le locuteur fait le choix d'une liaison sans enchaînement par souci de bien séparer les mots. L'oral fait alors nettement apparaître la segmentation de l'écrit.

L'oral peut donc mettre en scène l'écrit : par l'usage des liaisons, mais aussi par le débit de la voix qui détache les mots, marque la ponctuation...

Évidemment, il n'est pas anodin que ce parti-pris soit celui de professionnels du discours- le discours public, le discours enseignant – qui sont aussi des professionnels de l'écrit. Les enseignants avec leur double rôle de passeurs d'écrit et passeurs de savoir sur la langue, usent de stratégies afin de « rendre visible » l'écrit dans l'oral : il suffit de penser à la diction si particulière des professeurs qui dictent un texte aux élèves.

Certains exemples le montrent bien : dans ses formes les mieux accomplies, l'oral met véritablement l'écrit en scène.

L'oral de certaines situations scolaires porte cette tension, cette proximité avec l'écrit. Parce que l'oral de l'échange didactique est une activité *langagière* qui réalise une activité *cognitive*, il intègre continuellement plusieurs strates du savoir : sur le savoir et sur la langue, sur le savoir et sur la langue de l'élève.

Comme l'ont montré les historiens de l'école, la forme scolaire est une forme sociale-éducative,

tramée par des pratiques d'écriture qui mettent en forme les savoirs autant qu'elles les rendent possibles. L'oral des situations pédagogiques n'est donc pas un oral ordinaire : à la fois soutenu et tramé par l'écrit, il rend compte de savoirs, les savoirs scolaires qui ont conquis et conquièrent leur cohérence dans et par l'écriture².

Nous l'avons vu, il existe des variations linguistiques qui enregistrent les écarts à cette norme standard. Ces variations constituent tout un ensemble de différences significativement associées à des différences sociales. Hétérogénéité linguistique et hétérogénéité sociale sont liées.

De plus, comme nous l'avons vu, les énoncés renvoient au jugement social. Les pratiques langagières sont en effet soumises à évaluation constante. A l'écrit comme à l'oral on considère le style et le niveau de langue, l'étendue ou la précision du vocabulaire, la correction, l'élégance ou la clarté des tournures. Si l'écrit conduit à s'attacher à l'orthographe et à la présentation à l'oral ce sont le débit, le ton et l'accent qui seront également pris en compte. On juge aussi l'à-propos, le sens, l'intention et l'effet des discours.

Le discours n'est pas seulement un message, c'est aussi un produit et un produit comparable à d'autres nous dit Bourdieu. Instrument de communication, la langue est aussi *signe extérieur de richesse...* ».

C'est précisément un autre objet de la sociologie du langage que de s'intéresser aux effets sociaux de la référence à la norme linguistique, à la langue standard sur les pratiques langagières.

Elle peut en fait avoir deux types de conséquences sur les comportements linguistiques :

les unes concernent la façon dont les locuteurs considèrent leur propre parler, les autres concernent les réactions des locuteurs face à leur propre parler.

L'activité d'évaluation des énoncés qui est aussi et dans certains cas avant tout une activité d'auto-évaluation du locuteur- renvoie à toutes sortes de hiérarchies d'excellence, de classements, de formes de distinction, de correction ou de conformisme qui placent les personnes en situation de sécurité ou d'insécurité linguistique. On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils perçoivent une adéquation entre leur norme et *la* norme.

À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont pour référence un autre modèle, plus prestigieux qu'ils ne pratiquent pas.

Cette insécurité linguistique concerne à plusieurs titres l'école : elle touche les parents d'élèves « absents » ceux dont on regrette qu'ils ne se déplacent pas lors des réunions ; elle touche ces parents d'élèves qui, tout en allant et venant dans l'espace scolaire, n'abordent jamais les enseignants ou le font de manière si maladroite et évasive, que l'enseignant, s'il n'est pas vigilant, peut passer « à côté de la demande » du parent ; elle touche bien évidemment les élèves et explique probablement certaines attitudes de repli observées chez certains élèves qui restent en marge des conversations scolaires.

Cela concerne en particulier une partie des élèves qu'Agnès Florin identifie comme petits parleurs ou « faibles parleurs » dans les classes d'école maternelle.

Cette attitude de repli est d'autant plus problématique que la participation aux interactions verbales fait partie des comportements prédictors de la réussite scolaire à l'école élémentaire. Ce sentiment d'insécurité linguistique peut être réellement vécu : du fait de remarques négatives portant sur les énoncés de l'enfant ou du fait de l'absence ou de la faiblesse de prise en considération de ses propositions dans le dialogue didactique qui va toujours très vite. On le sait, l'école, côté classe ou côté cour, n'est pas toujours tendre !

² C'est en effet le travail de classification, de découpage, d'articulations, de mise en comparaison, de hiérarchisation qui permet l'élaboration des savoirs scolaires

Ce sentiment d'insécurité linguistique peut également être ressenti par l'enfant par le jeu des représentations sociales.

Ce sentiment d'insécurité linguistique mis à jour par la sociologie du langage est bien entendu lié à l'écart entre culture scolaire et culture familiale.

Et selon le modèle explicatif auquel on se réfère :

==> il s'agit d'une différence culturelle entre milieu scolaire et milieu familial de l'enfant ou de handicap socio-culturel de la famille, et dans ce cas, la stigmatisation est double puisqu'elle touche l'enfant et ses parents.

Dans le modèle explicatif proposé par Bourdieu et Passeron³, c'est bien le langage qui explique les différences de réussite scolaire selon les milieux sociaux.

La culture scolaire, ancrée dans la langue légitime favorise les enfants issus des milieux familiaux des codes culturels de l'école.

L'une des questions les plus délicates mises à jour par la sociologie de l'école, concerne les processus de reproduction des inégalités : qui, selon de nombreux travaux, sont d'autant plus efficaces qu'ils sont dissimulés,

Certaines compétences néanmoins indispensables pour l'élève ne sont pas ou peu enseignées à l'école.

==> il s'agit de l'apprentissage des techniques de travail intellectuel exigées par l'École, et l'oral est l'un de ces domaines ambigus et complexes où se croise un ensemble de compétences continuellement mises en oeuvre par l'enseignant et encore peu enseignées à l'élève ([voir compétences physiques en bas de document](#))

Contrairement à la thèse de Bourdieu et Passeron, qui font apparaître la distance socio-culturelle entre les enfants des milieux populaires et l'école les travaux de Basil Bernstein, sociologue anglais, qui après ses premières publications est revenu sur l'usage inapproprié du terme « handicap », ne se réduisent pas, ainsi qu'on les a souvent présentés à des différences de codes linguistiques selon les milieux sociaux.

Sa théorie doit être déclinée selon ses différents axiomes dont le premier est le suivant :

1 • L'intelligence potentielle des enfants de la classe ouvrière et de la classe bourgeoise («[working-class](#) » et «[middle-class](#) » dans la société anglaise) est équivalente.

2• Les classes sociales se différencient selon qu'elles ont accès ou non au pouvoir de décision dans la société et il existe une relation entre ce point et les différences de pratiques langagières entre les membres des groupes sociaux.

Bernstein souligne que l'usage privilégié de certains modes de communications influence l'orientation cognitive des enfants envers le monde environnant et le développement cognitif.

==> Dans ce second axiome Bernstein rejoint les théories que Bourdieu avait commencé à élaborer

• L'orientation cognitive et les modes de communication des middle-class sont proches voire identiques de ceux qui ont cours à l'école, ce qui n'est pas le cas pour les enfants de la classe ouvrière.

L'expérience mise en place par Bernstein est la suivante.

Des enfants d'âge scolaire doivent raconter à haute voix les épisodes d'une bande dessinée devant un adulte qui a le livre sous les yeux.

==> Bernstein isole 2 façons de parler fondamentalement différentes

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964 et *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

*Certains enfants décrivent le contenu des images de manière très complète comme si l'adulte présent ignorait tout de l'intrigue.

C'est un mode de communication élaboré, totalement explicite, et ce sont les formes de communication au sein même de la famille qui induisent ce type de langage. En effet, dans les classes sociales favorisées, la verbalisation est centrale.

L'enfant est encouragé à s'interroger sur lui-même, à formuler ses sentiments plutôt qu'à donner libre cours à des manifestations émotionnelles excessives, à entrer en relation par le langage...

Face à la bande dessinée qu'ils doivent décrire, d'autres enfants produisent un énoncé succinct : ils délivrent un petit nombre d'informations laissant une part d'implicite importante, ... comme si l'interlocuteur possédait toutes les données de l'histoire et effectivement il les connaît !

Du point de vue psycholinguistique, le code restreint est caractérisé par une syntaxe pauvre, * un large usage des adjectifs, conjonctions et adverbes les plus communs, * un grand nombre d'expressions peu valorisées (ex : c'est naturel ; comme on dit...), des séquences visant plus à assumer la relation verbale à autrui qu'à fournir des informations => les nombreuses significations implicites nécessitent le recours au contexte extralinguistique il ne peut être compris que dans un contexte particulier.

Selon l'étude de Bernstein dans les familles ouvrières les interactions mère-enfant ne sont pas assez variées pour multiplier les modèles comportementaux et linguistiques. L'univers de signification dont mère et enfant disposent ne permet pas de développer une compétence à différencier et à conceptualiser. L'enfant se montre peu créatif et reproduit un système de règles, de conventions tant sur le plan de la forme que du contenu. L'affectif n'est pas pris en charge, les échanges sont essentiellement à dominante fonctionnelle... Ni les exigences maternelles, ni l'expérience ne permettent l'émergence d'un discours précis, reflet d'une pensée riche et variée.

Selon Bernstein, les enfants de milieu ouvrier maîtrisent ce qu'il nomme dans ses premiers écrits le « code restreint », alors que les enfants des milieux favorisés ont en plus à leur disposition le code « élaboré ».

Avant de revenir à cette thèse du handicap socio-culturel qui a marqué l'école et les milieux éducatifs des années 80 en particulier car elle a donné naissance à des formes de « fatalisme sociologique » je voudrais développer un point qui souligne un aspect important : - celui du rôle de l'école dans les apprentissages langagiers dans le cadre familial.

On peut tout d'abord noter que le mouvement de généralisation de la forme scolaire a pour effet que le mode scolaire de socialisation domine les pratiques sociales. Les nombreuses observations des interactions dans les situations de soins quotidiens, de jeux, de lecture montrent que dans les familles des classes moyennes, les démarches « naturellement » adoptées devancent ou soutiennent les savoirs abordés par l'école. alors que cela caractérisait principalement les pratiques éducatives des mères des classes supérieures dans les années 1970.

Ainsi dans le domaine du langage, les modes d'apprentissage sont en effet très proches des modalités de l'apprentissage scolaire : les mères répètent les énoncés les prolongent les expliquent s'assurent qu'ils ont été compris, reformulent les énoncés de l'enfant.

Les mères en particulier « font de leurs rapports avec leurs enfants des rapports éducatifs pédagogiques »⁴.

⁴ Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire in Guy Vincent (Éd) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, p. 42.

Les compétences maternelles s'appuient sur les connaissances de la psychologie, bien vulgarisées dès lors qu'on accède facilement à l'écrit : par exemple elles accordent une large place aux interactions verbales avant même que l'enfant ait accès au langage articulé car elles le savent fondamental pour son développement cognitif

Ces attitudes sont liées à la qualification culturelle et sont étroitement liées aux conditions de vie matérielle des familles des classes moyennes et supérieures en particulier à l'usage d'un matériel éducatif très proche de celui utilisé par l'école

Or la sociologie des pratiques culturelles montre l'usage encore très différencié de l'offre éducative selon les catégories sociales : les structures éducatives et culturelles de proximité c à d les centres de loisir, les bibliothèques, les dispositifs de soutien scolaire - Si elles sont ouvertes à tous, elles sont plus largement utilisées par les familles déjà pourvues en capital culturel

Bien évidemment les notions de sécurité et d'insécurité linguistiques et culturelles sont ici aussi pertinentes pour expliquer le phénomène de moindre fréquentation des bibliothèques, des milieux populaires

Les enquêtes notent également l'action bénéfique de l'école sur les pratiques éducatives familiales qui lorsqu'elles relaient véritablement l'offre éducative de l'espace local, contribue au maillage de l'espace éducatif. La mise à disposition précoce dans les familles des milieux populaires, de supports relatifs à la culture scolaire – spécialement les supports d'écrit- non seulement contribue à la visibilité des formes sociales d'apprentissage qui s'inscrivent dans la forme scripturale mais les enquêtes montrent qu'ils constituent aussi des ressources à l'action parentale et favorisent l'enrichissement des pratiques éducatives tout spécialement des pratiques éducatives maternelles.

La théorie de la forme scolaire est un point d'appui tout à fait fécond qui apporte un éclairage plus large sur les différences internes aux familles de milieu populaire et permet de mieux comprendre pourquoi là ou certains élèves échouent, d'autres élèves provenant des mêmes milieux réussissent Les modes de socialisation scolaire se caractérisent par un *rapport scriptural au langage et au monde* »⁵, qui souligne les articulations entre social, cognitif et langagier

Les savoirs et savoir-faire sont organisés selon un rapport au temps mesuré, codifié, ordonnancé. Si ce rapport au temps organise la forme scolaire, il influence la mise en forme des pratiques quotidiennes dans de nombreux domaines de la vie sociale, * dans le champ des pratiques sociales publiques légitimes * et dans le champ des pratiques privées ordinaires. Ainsi, la gestion de l'activité familiale, rationalisée par des pratiques de classement de planification des activités, d'organisation de la vie domestique implique un rapport plus réflexif au temps, passé, présent ou à venir.

Les pratiques d'écriture gestionnaire-ordinaires, courantes dans les milieux populaires mais généralement exclues de la sphère des pratiques légitimes, doivent être reconnues pour leur importance : elles impliquent en effet une distanciation par la mise en forme de la pensée, un rapport au langage de type particulier, Ces pratiques scripturales et graphiques introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage et lui donnent les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement et dans l'action directe jusque là. La thèse du handicap socioculturel, tout comme le modèle de la reproduction sont donc loin de constituer des modèles explicatifs suffisants On le sait, l'école assure aussi la réussite scolaire des enfants issus des milieux populaires : La meilleure preuve est apportée par les parcours scolaires réussis qui ne sont pas absents dans les milieux où, à la lumière d'une lecture sociologique reposant sur les concepts d'héritage ou de transmission socioculturels, des facteurs laissent entrevoir l'horizon de l'échec. La théorie de la forme scolaire paraît utile à l'école dans le sens où elle fait apparaître que les

⁵ Idem p. 21.

apprentissages langagiers ne sont pas uniquement soutenus par les interactions familiales ne mettant en oeuvre que les savoirs légitimés par l'école.

Les codes linguistiques, les pratiques langagières ou les rapports au langage sont le produit des univers sociaux dans lesquels les êtres sociaux sont socialisés. Ils sont adaptés à ces univers sociaux car ils permettent la communication selon l'univers de référence partagée.

Ce qui est difficile à réaliser à l'école pour certains élèves ce n'est pas de parler mais d'accéder à la compréhension des règles scolaires pour être reconnu comme locuteur ou pour s'autoriser à l'être.

Ainsi la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être jugée insuffisante –par le maître mais aussi en premier lieu par l'élève lui-même- pour proposer des énoncés jugés recevables et susceptibles d'être *écoutés/entendus* et valorisés.

Dans la classe, l'enseignant a la responsabilité de gérer les échanges et ceux-ci concernent deux domaines au moins : celui du relationnel- les échanges informels utilisés pour les civilités ordinaires et la régulation des relations ; le champ du didactique où les échanges sont de type formel.

L'oral est le support des situations didactiques, l'enseignant en définit donc le contenu, il distribue la parole, il apprécie la pertinence des interventions, leur qualité, leur correction ; il est garant de la progression de la situation orientée vers un but et a donc un regard sur la durée des interventions. L'oral fait partie du métier d'enseignant et du métier d'élève (Perrenoud, 1995 b)

La prise de parole de l'élève, l'oral de l'élève permet la réalisation du contrat didactique. Sans lui, le dialogue didactique est « en panne » Les situations langagières à l'école n'échappent pas aux contraintes de la situation scolaire et l'oral, alors qu'on a souvent tendance dans les classes à le considérer comme « naturel », souligne fortement le caractère asymétrique de la relation pédagogique.

C'est un aspect essentiel des travaux de William Labov qui a montré la nécessité d'analyser des situations langagières dans leur contexte, et l'intérêt pour l'apprentissage du langage de considérer la langue comme « fait social »

Si Labov a pris le contre-pied des travaux de Bernstein, il a commencé par se pencher sur l'étude menée par Bereiter sur les enfants de 4 ans des ghettos noirs, étude qui conclut que les enfants ne sont capables que de "mots isolés", "séries de mots et expressions mal reliés".

"Rien ne nous permet d'affirmer que les observations de Bereiter sont fausses" écrit William Labov, par contre c'est "l'environnement sous domination adulte" (1) qui peut fausser l'entretien, déterminer le recueil de ce type de données et arriver à la conclusion que l'enfant ne s'exprime que par monosyllabe.

Labov prendra donc un soin tout particulier à faire éclater les conditions d'enquête traditionnelles où les situations asymétriques enquêteur-enquêté, adulte-enfant sont autant de redites de la situation dominant-dominé.

Et s'il me semble important de m'arrêter sur ces travaux c'est parce qu'ils montrent que les situations d'interactions naturelles au sein d'un groupe de pairs autrement dit les conversations sont capables d'estomper les effets de cette asymétrie qui prive certains élèves de l'accès à l'oral et de saisir les compétences langagières dans leur ensemble.

Comme le montre les travaux sur la conversation, c'est dans la conversation que l'enfant a accès à l'activité langagière dans sa globalité⁶. La conversation met en oeuvre des connaissances syntaxiques et sémantiques, mais aussi les structures logiques mobilisées au cours des enchaînements. Les conversations participent à l'accomplissement « des fonctions cognitives

⁶ Edy Veneziano, Échanges conversationnels et premières acquisitions langagières in Josie Bernicot, Josiane Caron-Pargue et Alain Trognon, *o. c.*, p. 92.

(s'approprier une connaissance, la partager...) et de compétences communicationnelles mises en jeu par et dans le langage : écouter, convaincre, argumenter »⁷.

Aux côtés des savoirs syntaxiques et sémantiques la conversation met en jeu, des compétences fondamentales qui portent sur la situation de communication elle-même : capacité à prendre en compte le discours des partenaires, à enchaîner sur celui-ci, à introduire une variante dans le thème conversationnel, à le maintenir ou à le refuser. Les compétences conversationnelles se construisent bien évidemment dans l'énonciation qui se situe « en territoire social »⁸.

Ces caractéristiques d'un langage socialisé sont particulièrement repérables dans les énoncés relevés par Labov qui montrent que les jeunes enfants des familles populaires noires américaines sont capables de conduites linguistiques beaucoup plus complexes dans des situations de conversation.

où la contrainte de l'asymétrie liée à la présence de l'adulte enquêteur qui conduit l'entretien est minimisée et où la présence de pairs favorise les échanges d'une part et l'implication des locuteurs dans les échanges langagiers.

Qu'en est-il des conversations dans le cadre scolaire ?

Les conversations scolaires favorisent-elles l'apprentissage des compétences communicationnelles
Les travaux sur la conversation à l'école maternelle réalisés par l'équipe d'Angers avec A Florin et qui concernent l'organisation des situations de collective de langage montrent qu'au delà des diversités entre les enseignants et les classes apparaissent des caractéristiques générales

- l'introduction du thème revient dans la majorité des cas à l'enseignante
- elle veille au maintien du thème
- en injectant de nombreuses questions qui sollicitent les élèves qui savent déjà
- en sélectionnant les réponses qui lui permettent de poursuivre

L'oral prend donc souvent la forme d'une série de dialogues entre l'enseignante et quelques enfants

M : Qu'est-ce- qu'on voit sur cette page ?

Léa : Se'pent

Elia : Un serpent !

Mahdou : un grand !

Léa : un grand et un petit

Maîtresse : Oui, on voit un grand serpent et un petit serpent

Dylan : Et ben mon papa i' m'a acheté des nouvelles bottes !

Maîtresse (soupon) : Dylan, est-ce-qu'on parle des bottes en ce moment ?

Dylan : *silence*

Léa (à Dylan) : Ouais, on parle pas des bottes hein !

Maîtresse : Dylan, de quoi on parle ? hein... dis ?

Dylan : des serpents

Maîtresse : Tu vois !

Maîtresse : Bon... alors y'a un grand serpent et un petit serpent...

(...)

Dylan (en aparté à son voisin) : Ben mon papa i' m'a acheté des nouvelles bottes pa' qu'à la forêt ben y' a des serpents qui piquent !

⁷ Josie Bernicot et Alain Trognon, Dimensions de la conversation, in Josie Bernicot, Josiane Caron-Pargue et Alain Trognon, *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1997, p. 26.

⁸ Mikhaïl Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977, p.129.

En guise de conclusion, une question

Hors des situations de communication d'oral dûment organisées par l'enseignant, l'école ne devrait-elle pas veiller à l'épanouissement de l'oral clandestin selon la formule de Philippe Perrenoud ?

On observe tous les jours dans les classes, ces manifestations d'oral clandestin : ce sont les communications qui sans troubler l'ordre scolaire, se font hors du contrôle du maître. C'est ce que l'on nomme parfois abusivement « le bavardage » des élèves qui est admis tant qu'il ne perturbe pas la classe et ne remet pas en question l'ordre scolaire. Une partie de la communication qui se développe en classe est « annexe » à ce que l'enseignant a introduit. Dans "*L'école primaire au quotidien*" (1988), Régine Sirota distingue deux réseaux de communication en classe, un réseau légitime, animé et contrôlé par le maître et un réseau parallèle, qui sans être totalement clandestin, est toléré avec une tolérance à géométrie variable : tout dépend du contexte, de la patience de l'enseignant, de ses exigences, du climat de la classe... Ce réseau est alimenté par toutes les conversations particulières, et toutes sortes de communications écrites et non-verbales.

Ces échanges entre écoliers sont vitaux : parce qu'ils représentent un aspect de l'oral à l'école, mais aussi parce qu'ils font partie de l'expérience scolaire, expérience scolaire qui comporte deux versants : un versant cognitif et un versant social constitué des relations interpersonnelles, qui favorise l'intégration de l'expérience cognitive.

Lorsqu'on observe une classe on constate qu'une partie des phénomènes de communication sont de cet ordre, durant le cours, mais surtout durant les moments d'entre-deux : les transitions entre activités, les sorties échelonnées vers la cours de récréation, le départ de l'école...

Réfléchir à l'oral en classe c'est tenir compte de ces 2 réseaux et de leurs interactions. L'observation montre en effet que les conversations entre élèves dans la classe puisent leurs thèmes dans l'environnement immédiat : les conversations de ces communications parallèles réintroduisent les savoirs et savoir-faire du réseau des communications légitimes. Les situations d'apprentissage sont en effet l'objet de reprise et de prolongements par les élèves, de conversations, en particulier lorsque des supports écrits, iconographiques, documentaires... existent dans la classe

C'est dire l'importance des affichages, des objets documentaires telles que les maquettes, les petits-musées et plantations... et des temps consacrés à leur observation. Toute conversation est introduite par un événement référentiel introductif cette référence est une forme d'interaction sociale qui permet une attention conjointe⁹. L'étude des premières conversations enfantines, montre l'importance de la modalité visuelle . C'est en effet au travers du regard que s'établit une attention conjointe entre les participants. A l'école maternelle, les livres de vie, les albums photographiques, les albums documentaires et autres livres mais également tous les livres et objets pour peu qu'ils aient été placés sur la scène pédagogique et qu'ils soient accessibles aux enfants sont des supports aux conversations.

Ainsi, ces supports fournissent selon le terme de Bruner¹⁰, des « cadres » pour les conversations. Les opérations effectuées par les enfants qui se « rencontrent » autour de ces supports, opérations qui consistent à s'arrêter sur une page, à désigner un texte, une image... montrent qu'ils investissent un « cadre » pour introduire la conversation, pour susciter l'attention de leur

- ⁹ Cette attention conjointe va faire évoluer la précision de la référence Les personnes vont utiliser des moyens (linguistiques iconographiques gestuels : désignation, monstration, pointage) pour faire croître ce degré de précision

¹⁰ Comme dans les conversations mère-enfant décrites par Jérôme Bruner¹⁰ où reviennent des schémas d'action structurés -les formats- la récurrence de certaines situations pourrait avoir une fonction de ritualisation du dialogue.

interlocuteur, pour organiser la circulation de la parole entre les partenaires, pour structurer l'échange en général.

Ils montrent également que les échanges sont souvent plus complexes que dans les situations guidées par l'adulte et qu'ils réintroduisent souvent des formes syntaxiques ou le lexique spécialisé introduites par l'enseignante dans les situations de langage.

De tels dispositifs dans les classes offrent un cadre discursif. Ils assurent la mise à disposition de thèmes pour l'échange sans imposer pour autant des conduites strictes aux partenaires de l'échange telles que la prescription d'une thématique ou de tours de parole.

De même que dans les situations sociales les plus courantes, les conversations portent sur ce que les interlocuteurs connaissent en partie : des expériences partagées ou à venir, des informations rendues disponibles par la présence de textes au sens large du terme et à l'intérieur desquels prennent place les traces écrites.

Ces objets, ces textes, sont des références à des « mondes communs », à un « univers de références partagées »¹¹, et semblent propices au développement des situations d'oral dans les classes.

¹¹ Gaby Netchine-Grynberg et Serge Netchine, Vygotski, Wallon et les mondes communs *in* Yves Clot (Dir.) *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 1999, p. 81-100.