



Langage et inégalités scolaires et sociales

ON PARLE LA MÊME
LANGUE, MAIS ON NE DOIT
PAS PARLER LE MÊME
LANGAGE.



INDESIGN

Lundi 14 novembre 2022

Mardi 15 novembre 2022

UNIVERSITÉ PARIS 8

2 rue de la Liberté, 93 526 Saint-Denis Cedex

Métro ligne 13 - Saint-Denis Université

THIERRY PAGNIER

- **Le français parlé en classe : une analyse discursive des pratiques langagières pour une sociolinguistique scolaire**

De nombreuses recherches récentes entreprises dans le champ de l'éducation questionnent l'efficacité de dispositifs didactiques. Toutefois, l'efficacité comparée des mises en œuvre effectives ne permet que très rarement de mettre en évidence des effets significatifs attribuables au seul dispositif. C'est une des conclusions du programme de recherche E-fran « Twictée pour apprendre l'orthographe ». Les conditions de leur mise en œuvre et notamment la conduite langagière des activités semble au contraire constituer un facteur déterminant. Dès lors les interactions en classe et leur analyse peuvent jouer un rôle important (Vinel & Pagnier, 2020), notamment dans la compréhension des processus de co-construction des inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011).

Alors que la question du langage et tout particulièrement les premières analyses sociolinguistiques de l'oral en classe ont nourri la dénonciation de certaines postures normatives (Boutet, 2002), les pratiques contemporaines donnant lieu à une horizontalisation des échanges ont considérablement complexifié l'espace discursif et interactionnel de la classe tant pour les élèves que pour les enseignants et donc les chercheurs. Au carrefour des littératies (Fraenkel et Mbodj, 2010, Bautier, 2009 & 2010), l'espace discursif de la classe convoque et construit plus ou moins explicitement des activités de différentes natures autorisant de manière plus ou moins visible des appropriations différenciées.

L'analyse proposée dans ce contexte s'inscrit aux frontières de la sociolinguistique et de l'analyse du discours. Considérer l'espace de la classe comme un espace discursif permet de dépasser l'analyse strictement interactionnelle et souvent exclusivement dialogale. Le travail d'analyse « entre langue et discours » (Mortureux, 1993) cherche à contrario plus largement à articuler pratiques langagières et ressources linguistiques (discursives, lexicales, syntaxiques...) pour les réaliser. Il ne s'agit évidemment pas de corrélérer de manière stricte et réciproque l'usage d'une variante avec un type de pratiques langagières. En revanche, la description fine des pratiques effectives des élèves et des enseignants nous paraît indispensable si l'on veut soutenir pédagogiquement les élèves d'une part et proposer aux enseignants des leviers d'intervention efficaces d'autre part.

Cette contribution se fixe donc comme objectif d'illustrer cette approche à partir de l'analyse de séances recueillies dans le cadre du projet « Twictée pour apprendre l'orthographe », en proposant d'identifier des axes de nominations (Pagnier, 2010) et de questionnements (Maulini, 2004) qui se construisent dans l'imbrication des discours instructeurs (Bernstein, 2007) d'élaboration et de stabilisation dans les échanges collectifs (Delarue-Breton, 2016). Les processus de nomination (désignation/dénomination et phraséologie) permettent notamment de contraster

les discours par le degré d'implicite qu'ils transportent. Ce faisant, il s'agit de placer au cœur d'une « sociolinguistique scolaire » l'analyse des conditions d'appropriation pour tous les élèves du discours permettant la mise en mots et en pensée du savoir.

BERNARD REY

- **Étudier les différences socio-langagières pour comprendre les inégalités sociales et scolaires**

L'apparition de l'écriture a permis l'émergence d'une forme langagière nouvelle : le texte. Ensemble d'énoncés qui peut survivre au présent de la parole, il doit pouvoir être compris en dehors des situations et des pratiques en lesquelles il a été produit.

Comme tel il convient au mode scolaire de transmission, laquelle s'opère à l'écart des pratiques sociales, qu'il s'agisse de celles qui sont à la source des savoirs ou de celles qui en font usage. Cette textualité des savoirs scolaires en constitue une caractéristique à la fois langagière et épistémologique. Ce sont ses conséquences que nous tenterons d'explorer.

Les savoirs scolaires affichent une saisie du monde qui dépasse en généralité et en généralité la singularité des situations et la diversité des expériences individuelles. Les réalités naturelles et sociales s'y révèlent, non plus comme une accumulation de contingences, mais comme s'inscrivant dans une nécessité accessible à la raison. Ces savoirs, lorsque s'opèrent les sauts cognitifs qu'ils exigent, conduisent les élèves à se déprendre de leurs croyances et de leurs opinions spontanées.

Mais l'accès au sens de tels savoirs reste problématique du fait de leur textualité. Dans la mesure où ils s'affranchissent des situations singulières, ils doivent être autosuffisants et ne tenir leur sens que de l'articulation mutuelle des différentes propositions dont ils sont constitués. Au lieu de comprendre un énoncé par référence aux situations qu'il vit ou qu'il connaît, l'élève est invité à comprendre chaque proposition dans son rapport aux autres propositions du même texte. Cet usage du langage, radicalement différent de l'usage ordinaire, est susceptible d'entraîner des inégalités de compréhension, si rien n'est fait pour initier les élèves à son fonctionnement.

En outre, le sens d'un texte ne ressort jamais mécaniquement de son enveloppe signifiante et exige des élèves une intervention active. Enfin, le texte requiert que l'élève se rende attentif au caractère explicatif du savoir, afin d'y voir autre chose qu'un agrégat de remarques descriptives. Cette attitude est loin d'être spontanée : comme le remarque Bachelard, le discours scientifique tend souvent à être un rationalisme pour celui qui l'émet et un empirisme pour celui qui l'écoute ou le lit.

Du fait de ces caractères, la textualité des savoirs scolaires est un facteur d'inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire. Nous terminerons en examinant à quelles conditions les dispositifs pédagogiques pourraient échapper à ces difficultés.

- **Déscolariser le point de vue sur le langage pour comprendre les inégalités socio-scolaires : le cas d'une enquête à l'école maternelle**

La communication reviendra sur les réflexions théoriques et empiriques suscitées par une recherche sur la socialisation langagière des jeunes enfants scolarisés réalisée par enquête ethnographique dans des écoles maternelles et auprès de familles inscrites dans leur contexte local. Elle mettra en lumière dans quelle mesure déscolariser le point de vue sur le langage, c'est-à-dire ne pas prendre pour argent comptant la manière dont l'institution scolaire définit et considère le langage, a pu être un détour fructueux pour saisir les inégalités socio-scolaires.

Au moins deux pas de côté ont été réalisés pour construire ainsi l'objet de recherche. Le premier a consisté à définir le langage de manière extensive comme « moyen par lequel les individus communiquent et signifient entre eux et pour eux-mêmes avec ou sans la médiation d'artéfacts culturels ». Une telle définition a permis de saisir empiriquement le langage scolaire, tout comme les pratiques langagières entre enfants, en appréhendant tout type d'objet culturel pris dans les pratiques langagières, qu'il s'agisse des objets de la culture écrite (supports écrits, instruments graphiques), d'autres objets de la culture légitime (e. g. les musées) ou encore des objets de la culture de grande consommation enfantine (les jouets, les dessins animés, les « loisirs créatifs », etc.). Un deuxième pas de côté a consisté à saisir la socialisation langagière non pas comme le seul fait de l'école maternelle – qui se pense comme école du langage, ni même seulement à la rencontre des influences familiales et scolaire, mais plus encore comme socialisation plurielle au croisement conjugué de quatre principales instances socialisatrices. Il s'agit 1. Des familles dans leur diversité sociale, 2. De l'école comme instance de socialisation à la culture écrite (avec ses normes et la perspective contemporaine de la littératie étendue), 3. Des groupes de pairs réunis dans la clôture scolaire disposant d'une relative autonomie et, enfin, 4. De la production culturelle pour l'enfance (socialement hiérarchisée), médiatisée par les trois précédentes instances. Le langage des jeunes enfants a ainsi été étudié à partir d'une sociologie dispositionnaliste, attentive à la fois à l'histoire sociale incorporée et aux contextes de socialisation, produit d'une socialisation langagière indissociablement corporelle, matérielle et cognitive.

Deux aspects pourront être développés. Premièrement la recherche met au jour un ordre social enfantin, édifié par l'entremise d'une socialisation langagière plurielle, qui réfracte la structure sociale et donne à voir des inégalités socio-scolaires au croisement des rapports sociaux de classe et des rapports de genre. Deuxièmement l'approche retenue invite à penser les rapports entre oralité et littératie dans une société hautement scripturalisée telle que la nôtre, à la fois en évitant la réification de ces formes sociales et en saisissant leurs effets sociaux dans un espace social hiérarchisé.

MARIANNE WOOLLVEN

- **Les langages de classe dans la petite enfance. Enjeux théoriques et méthodologiques d'une recherche sur les inégalités en grande section de maternelle.**

Cette communication propose un retour réflexif sur les questionnements et la démarche empirique mobilisés dans le cadre de la recherche collective dont les principaux résultats ont été publiés dans l'ouvrage *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (Lahire dir., 2019). L'un des volets de cette recherche a consisté, en effet, à étudier la manière dont de jeunes enfants, qui grandissent dans des configurations variées, acquièrent des ressources langagières et des rapports au langage socialement différenciés, qui les classent dans la hiérarchie, scolaire puis sociale, produisant ainsi des inégalités. Il s'agissait donc de mettre en évidence, au moyen de l'enquête, les ressources acquises par les enfants dans le cadre familial puis d'appréhender, grâce à l'étude des productions langagières de ces jeunes enquêtés, les effets inégalitaires de ces socialisations langagières.

La communication reviendra d'abord sur les choix méthodologiques qui ont été opérés. L'objet d'étude impliquait en effet de saisir d'abord les ressources disponibles dans les contextes sociaux et relationnels dans lesquels grandissent les enfants, ensuite les productions de ces mêmes enfants et enfin de mettre en lien ces deux éléments. Parmi les pratiques familiales étudiées qui constituent des ressources, certaines comme la lecture ont assez largement été étudiées dans la littérature. D'autres, comme les usages de l'humour amènent des résultats relativement nouveaux.

On s'intéressera ensuite aux apports de l'étude du langage à l'analyse des processus de socialisation et de la reproduction des inégalités sociales. L'étude des productions langagières des enfants enquêtés fait ainsi apparaître des écarts fins (notamment en termes de genre ou de fractions de classe), susceptibles d'avoir des effets en termes de réussite scolaire mais aussi d'interactions sociales.

STÉPHANE BONNÉRY

- **Langage et transmission des savoirs culturels : quel cadre théorique pour quelles analyses ?**

Les travaux actuels sur les inégalités scolaires et sociales qui s'intéressent sociologiquement à la question langagière mobilisent des outils théoriques qui ont été élaborés, parfois de façon contradictoire, depuis une cinquantaine d'années, et en méconnaissent visiblement d'autres. En identifiant un certain nombre de ces tendances actuelles, nous verrons les limites qu'elles peuvent engendrer dans la compréhension : prédilection pour les fonctions communicationnelles et distinctives des pratiques langagières de façon disjointe de leurs fonctions cognitives ; étude essentialisée des enjeux identitaires ou de la « culture » transmise, qui complique la compréhension des appartenances sociales et des conditions matérielles (économiques, techniques, politiques) de socialisation langagière. Pour réaliser

ce tour d'horizon, bien plus significatif qu'exhaustif, de travaux d'orientations sociologiques sur l'éducation et sur les pratiques culturelles, le propos se basera à la fois sur les travaux d'Elisabeth Bautier, ainsi que sur mes propres travaux sur la socialisation instrumentée (notamment par les livres pour enfants) revisités sous l'angle langagier.

ALEXANDRE DUCHÊNE

- **Redistribution – Reconnaissance : Justice sociale, inégalités et différences (Langagières) en tension**

En examinant deux courants historiques qui ont marqué l'histoire des idées sur les inégalités/différences langagières, à savoir les travaux de Basil Bernstein et ceux de William Labov, je vais tenter de montrer combien leurs interprétations, et sociologiques et linguistiques, s'inscrivent dans des conceptions, ontologiquement distinctes, de la justice sociale, les amenant à penser le diagnostic et la réponse sociale de la part langagière des inégalités sociales en termes de redistribution pour l'un et de reconnaissance pour l'autre. Il s'agira dans un second temps de développer l'argument que la reconnaissance - sans la redistribution - s'est progressivement imposée grâce une dépolitisation progressive des recherches sur le langage, faisant une large place aux enjeux de diversité (néolibérale) et abandonnant progressivement les inégalités comme objet d'études. A l'appui des travaux de Nancy Fraser et d'autres auteur-e-s en sciences sociales, je poserai l'argument de la nécessité de remettre les inégalités au cœur de l'agenda des études sociales sur le langage et de réinvestir la redistribution comme pilier de la justice sociale.

PATRICIA LAMBERT

- **Bernstein versus Labov : vers un dépassement de la « controverse »**

Les questionnements sur les rapports entre différences socio-langagières et inégalités sociales et scolaires ont connu un moment clé dans les années 60 – période de massification et d'unification scolaire – emblématisé à une échelle internationale par le vif débat entre le sociologue britannique Basil Bernstein et le sociolinguiste étasunien William Labov.

La confrontation entre la théorie des codes langagiers des tout premiers travaux de Basil Bernstein et les analyses de William Labov sur le vernaculaire afro-américain a participé au développement de la réflexion sur les transformations des institutions éducatives en relation avec la question du commun culturel et celle du partage (in)égalitaire des savoirs scolaires.

Également en prise avec les discussions sur la compétence linguistique définie par Noam Chomsky, cette confrontation a surtout contribué à accorder une place centrale au langage et à la langue dans la problématique de l'échec scolaire en lien avec les origines sociales ou ethniques des élèves, selon deux perspectives en réalité bien distinctes. Alors que la différence hiérarchisée entre le vernaculaire et le standard est au cœur du questionnement de Labov concernant la surreprésentation de l'échec scolaire d'enfants noirs aux États-Unis au début des

années 60, c'est l'énigme des relations entre des modes de socialisation familiale, des usages différenciés du langage et des inégalités dans l'appropriation des savoirs scolaires qui intéresse Bernstein dans le contexte britannique à la même époque.

Ces divergences de vue entre le sociolinguiste et le sociologue ont fait l'objet d'interprétations, de (re)traductions et de rigidifications successives qui trouvent des résonances multiples jusqu'à aujourd'hui au sein de scènes scientifiques (différentes sciences de l'éducation) et non scientifiques (mises au service de la justification de formes d'intervention pédagogique et de politiques éducatives). La mise en opposition de ces thèses a sans doute finalement contribué à polariser, voire à figer, des arguments en présence dans l'espace des approches légitimistes et relativistes.

En sociolinguistique française, les critiques énoncées à l'encontre des premiers travaux de Bernstein (sur la méthode, la terminologie, la fétichisation de la langue légitime) ont servi d'arguments pour formuler en contrepoint des problématiques liées à la disqualification linguistique, sociale et cognitive de certaines catégories d'enfants à l'école, notamment ceux issus de milieux populaires, des migrations ou scolarisés dans des territoires ultra-marins. De fait, cette branche des sciences du langage a œuvré de manière particulièrement significative à la construction d'un regard « en positif » sur des répertoires linguistiques le plus souvent envisagés sous l'angle du déficit ou de la déviance au sein de la société française et de son école. Force est de reconnaître cependant que la discipline a également eu progressivement tendance à délaisser la problématique du rôle, dans la fabrique des inégalités scolaires, de la socialisation et des usages socio-différenciés du langage (potentiellement réalisés dans plusieurs systèmes linguistiques).

A partir d'éléments empiriques issus de recherches sur les pratiques langagières dans la voie professionnelle, je souhaiterais dans cette intervention proposer à la discussion quelques pistes susceptibles pour la sociolinguistique de dépasser la « controverse » en (r)ouvrant un dialogue fructueux avec les chercheurs qui mobilisent et renouvèlent depuis des décennies les analyses dites bernsteiniennes.

MARDI MATIN

CHRISTIAN ORANGE

- **Apprentissages scientifiques et développement de nouvelles formes de penser et de dire**

Dans la vie quotidienne, les explications que nous construisons pour rendre compte de ce qui nous entoure prennent très généralement une forme séquentielle - la forme d'un récit ou d'une chronique - où les qualités des acteurs et des objets servent de bases explicatives. Ce type d'explication est, en particulier, communément mobilisé au sujet des phénomènes naturels.

Ainsi des élèves du primaire vont penser le rôle du sang dans la nutrition des organes comme l'apport d'un sang riche qui est consommé par ces organes, ou qui est usé et doit retourner se régénérer dans le cœur. Des élèves de lycée vont comprendre la circulation comme un apport de nutriments et d'oxygène

aux organes, qui, en retour, vont le charger de dioxyde de carbone et de déchets azotés (urée) ; cela les conduit à l'idée que le sang qui vient des organes doit se débarrasser au plus vite de ces déchets.

Or les sciences de la nature ont construit des explications qui se démarquent de ces simples récits et qui permettent de rendre raison du fonctionnement de systèmes complexes et de leur histoire. L'accès aux savoirs scientifiques demande donc d'abandonner les mises en petite histoire et les raisonnements fondés sur les qualités des objets, pour des explications construites sur des relations et des processus synchrones.

Apprendre en sciences – mais ce serait valable pour tout domaine de savoirs – doit donc idéalement permettre de construire de nouveaux types d'explication et donc de nouveaux types de discours explicatifs. C'est ainsi accéder à de nouvelles formes de penser et de dire, ce qui contribue au développement de la personne et du groupe en lui donnant la maîtrise d'autres points de vue sur le Monde.

Nous développerons ces points à partir de cas portant sur l'apprentissage des fonctions biologiques de la nutrition dans le primaire et le secondaire.

MEIRA MAMEDE

- **Usages élaboratifs du langage dans les pratiques enseignantes : l'intérêt de la démarche comparative en recherche et formation**

L'école exige ce qu'elle n'enseigne pas. Ce constat bourdieusien fait office de dénonciation du caractère implicite des attendus scolaires. Il est en ainsi des pratiques langagières (Bautier, 1995). Celles visées par l'école relèvent des usages du langage pour élaborer la pensée. Propres à la culture écrite (Goody, 1979), ils s'appuient sur les « pouvoirs de l'écrit » (Goody, 2007), auxquels les élèves sont inégalement familiarisés. Dans le cadre scolaire, ces usages se traduisent par la notion de littératie scolaire (Delarue-Breton et Bautier, 2019), en particulier « *des habitudes de raisonnement fondées sur des mises en relation d'éléments hétérogènes coprésents ou non dans le moment de travail, renvoyant le plus souvent à des documents écrits* » (idem). La littératie scolaire apparaît donc à la fois comme condition et objectif d'apprentissage. En effet, les élèves en mesure d'interpréter et investir les situations scolaires dans un registre littératié (Bautier et Rayou, 2013) sont justement ceux qui parviennent à identifier les enjeux d'apprentissage. Si cela explique en partie les inégalités d'apprentissage, d'autres éléments de réponse sont à chercher du côté de la manière dont ils deviennent un objet d'enseignement dans les pratiques professionnelles des enseignants.

Nous souhaitons contribuer à la compréhension des usages élaboratifs du langage en classe, en termes de raisonnement fondé sur des mises en relation d'éléments. Dans une démarche comparative, nous nous appuyons sur un corpus constitué de séances de résolution de problèmes menées par des enseignantes de cycle 3, dans deux territoires socialement contrastés. Cette démarche nous permet de saisir plus aisément les similitudes et les variations en fonction du public et des enseignantes. Les séances analysées portent sur l'enseignement de la proportionnalité. Elles se déploient à partir d'un même scénario : une lecture de l'énoncé du problème par l'enseignante, suivie par l'usage du brouillon par les élèves (prise de notes et mise

en relation des données). S'ensuit alors une alternance entre écrit et oral dans les interactions, particulièrement riche pour appréhender les usages du langage pour penser. Notre analyse est focalisée sur l'usage des connecteurs logiques par les enseignantes (si, donc, car, parce que...), traduisant des opérations cognitives telles que la déduction ou l'inférence. Leur présence est corrélée à la visibilité des objets de savoir et à des pratiques langagières davantage décontextualisées.

Pour finir, nous discuterons de l'intérêt de la démarche comparative en formation. Elle fait mieux ressortir des différences dans les usages du langage et leurs potentiels effets différenciateurs. C'est une piste pour expliciter ce qu'une école plus démocratisante exigerait de la part des enseignants, mais que la formation n'enseigne pas nécessairement.

MARTINE JAUBERT ET MARYSE REBIÈRE

- **Genres discursifs et positions énonciatives disciplinaires : une construction précoce indispensable aux apprentissages de tous**

Apprendre à parler à l'école suppose de s'approprier les pratiques langagières inhérentes aux disciplines, c'est-à-dire les modes d'élaboration de significations qui leur sont propres et que caractérisent les genres discursifs. Il revient à l'école de permettre aux élèves, en chaque discipline, de mettre en œuvre ces nouveaux modes d'agir-parler-penser éloignés des usages quotidiens du langage et dont sont tributaires les savoirs. Tout travail de construction cognitive et langagière s'appuyant sur des pratiques construites antérieurement et qui en constituent le « terreau », les enseignants jouent un rôle décisif dans l'articulation des usages déjà-là avec les savoirs et pratiques nouveaux ainsi que leur réorientation du point de vue disciplinaire. En l'absence de cet enseignement, le risque est grand que les élèves les plus éloignés de l'école n'apprennent ni les genres discursifs disciplinaires ni les savoirs qu'ils énoncent et légitiment. Dans cette perspective, l'école maternelle, a une fonction primordiale. En effet, lorsque les enfants entrent à l'école, leur « capital » cognitif et langagier est hétérogène et fortement différenciateur si l'enseignant n'assure pas cette culture initiale, soubassement de tous les apprentissages scolaires. C'est à l'école maternelle que les élèves commencent à ancrer leurs énoncés dans chaque domaine d'activité et à les organiser dans des genres nouveaux. Pour l'enseignant, il s'agit ainsi de leur permettre de construire, différencier et spécialiser progressivement les points de vue disciplinaires et de tendre vers les positionnements énonciatifs nécessaires aux apprentissages.

Nous nous proposons d'étudier des stratégies d'étayage magistral, au sens brunérien, visant à initier des positions énonciatives « disciplinaires » dès la petite section et l'inscription des discours dans des genres nouveaux spécifiques, pour favoriser les apprentissages présents et à venir de tous les élèves.

BERTRAND GEAY

- **La lecture de livre, le jeu symbolique et la socialisation langagière familiale. Une approche des inégalités par la sociologie du langage**

On s'interrogera dans cette communication sur les conditions dans lesquelles les enfants, au cours des premières années de leur vie, acquièrent, dans le flux de communications intra-familiales dominées par la langue orale, une première familiarité avec l'écrit et avec le discours second (Bakhtine, 1984), un sens du récit et un sens de l'argumentation, qui leur sont ensuite particulièrement utiles dans les apprentissages scolaires. La place accordée au langage dans l'économie sociale et affective de l'entre-soi familial (Bernstein, 1975) mais aussi plus spécifiquement les manières familiales de faire avec le langage, d'interpréter les situations de langage et d'y accoutumer le jeune enfant, seront placées au cœur de l'analyse, en lien avec le rapport au monde et avec les caractéristiques sociales des parents, avec les caractéristiques singulières de la famille (Bautier, 1989 et 1995).

Pour saisir les dynamiques de socialisation langagière, cognitive et morale à l'œuvre, et la place qu'y prennent activement les parents, on fera un détour par les usages que font les parents de la lecture d'histoire, largement différents d'un milieu et d'une famille à l'autre (Fernald et al., 2013 ; Bonnéry, 2014). On s'attardera aussi sur l'investissement que les enfants eux-mêmes font du jeu symbolique, selon des logiques variant avec le milieu, le sexe et le style particulier de la vie de famille, en rejoignant ici des perspectives classiques sur la place du jeu dans le développement du langage et de la cognition (Vygotsky, 1967 ; Bruner, 1983 ; Lautrey, 1980). On en viendra enfin aux types de productions langagières observées quelques années plus tard. Méthodologiquement, on approchera ces questions sous un angle longitudinal, en évoquant quelques jalons de parcours enfantins de la naissance à 5 ans et demi, à partir de résultats des enquêtes ELFE (Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance, Investissements d'Avenir, INED-INSERM) et Génération 2011 (cohorte qualitative conduite parallèlement à ELFE, CURAPP-ESCOL).

On s'interrogera pour conclure sur la place que peut prendre l'école face aux inégalités constatées aux âges les plus précoces, inégalités qui, dans les conditions actuelles, sans relever d'un mécanisme implacable et linéaire, semblent avoir de bons risques de s'amplifier tout au long de la scolarité (Bautier, 2006 et 2007 ; Joigneaux, 2009).

JOSIANE BOUTET

- **Des élèves aux jeunes**

L'ensemble des sciences sociales voient à la fin des années 1980 un reflux de la pensée critique et politique, de la visée de transformation sociale et d'émancipation. Les causes en sont multiples, de nature politique comme scientifique. Chez les sociolinguistes, on remarque que des problématiques pourtant fondatrices de la discipline dès les années 1970 - comme celle de l'école et des inégalités

linguistiques et scolaires – régressent (cf. F. François, le CRESAS, l'INRP, etc.) On ne parle plus dans les termes des inégalités sociales, d'un accès socialement inégal aux ressources scolaires et culturelles, mais dans les termes de l'exclusion ; et plus tard de discriminations. A la thématique du « langage populaire » des années 1970 succède celle du « langage des jeunes », scolarisés ou du moins en âge de l'être, issus de familles migrantes ou non, bilingues ou non.

Les études du parler des jeunes, des banlieues ou des cités connaissent un formidable développement dans le monde entier. On analyse les spécificités (phonétiques, lexicales, discursives, interactionnelles) des jeunes dans une visée de reconnaissance de ces particularités. De même, concernant les élèves non exclusivement francophones, des dispositifs européens se mettent en place comme le Linguistic Awareness, dont le but est de reconnaître et faire reconnaître par la communauté éducative la diversité des langues parlées par les élèves.

Il ne s'agit pas de nier l'importance de la reconnaissance des parlers des élèves, l'intérêt qu'il y a à leur apporter, grâce à la description et l'analyse sociolinguistique, une forme d'existence sociale. Mais on peut se demander en quoi ces descriptions peuvent contribuer au changement social ? En quoi elles permettent de s'attaquer aux inégalités scolaires ? En quoi elles aident les élèves dans leurs apprentissages ? En quoi elles leur permettent d'accéder aux pratiques de la langue scolaire légitime ? Etc. Ce sont ces questions que nous soumettrons au colloque.

ÉLISABETH BAUTIER

- **D'hier à aujourd'hui, des recherches sur la langue et le langage pour étudier les inégalités sociales dans l'École**

Les années 70, période de la démocratisation de l'enseignement secondaire, sont aussi celles de la naissance de la sociolinguistique scolaire (Marcellesi & Gardin 1977), de la sociologie du langage et des inégalités scolaires (Bernstein 1975, Labov 1972-1993, Lawton 1968), voire de la psychologie du langage visant à comprendre les inégalités scolaires (Esperet 1979). Des liens sont alors établis, bien au-delà des approches strictement linguistiques, entre langage, cognition, origine sociale, inégalités scolaires (Bautier 1978). Dès lors, des travaux ont visé à comprendre les obstacles d'apprentissage rencontrés par les élèves de milieux populaires dans leur confrontation avec les activités langagières et la langue dite « scolaire » sollicitées par les pratiques enseignantes. Ces travaux ont donc été le fait de sociolinguistes, du sociologue Lahire (1993, 2008) sur l'écrit scolaire, ceux évidemment en sociologie de l'éducation de l'équipe Escol, ou ceux en sciences du langage de Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert, Maryse Rebière de l'université de Bordeaux. Ils confirment tous l'importance de l'existence de différences langagières qui construisent des orientations sociocognitives et des significations différentes (Bernstein 1975). La notion de « pratiques langagières » (Boutet, Simonin & Fiala 1978) s'est révélée particulièrement heuristique pour penser la conflictualité sociale inhérente à ce qui n'est pas réductible à de simples différences d'usages du langage encore moins de la langue (Bautier 1995).

Malgré ces différents travaux et l'introduction institutionnelle de la « langue pour apprendre » ou de l'oral comme compétence nécessaire, la langue en tant que

structure reste un objet prioritaire des interventions des enseignants, les missions « maîtrise de la langue » pour la formation en ont été et en sont toujours l'indice. Des vulgates, voire des détournements, de la pensée de Bernstein (1975) ont de plus conduit à la conception pérenne d'un handicap socioculturel et à l'exemption de l'école de ses responsabilités dans les difficultés des élèves. Plus encore, les exigences cognitivo-langagières ne cessent de s'élever depuis une vingtaine d'années dans le cadre des pratiques de classe contemporaines constituant autant d'obstacles pour une grande partie des élèves, le plus souvent de milieux populaires.

Actuellement, au regard des travaux en sociolinguistique, le constat est plutôt celui d'un faible intérêt de la recherche pour ces approches sociologiques du langage, voire un certain relativisme visant l'évitement des discriminations plus que des inégalités. Il serait pourtant important, d'une part, de penser (à nouveau) les inégalités en termes de pratiques langagières, mais plus encore de pratiques cognitivo-langagières socialement différenciées et qui en cela construisent les inégalités sociales d'apprentissage dans l'école contemporaine. D'autre part, il s'agit, dans une telle perspective, de penser des recherches dans la quotidienneté des classes qui permettent d'identifier que non seulement tous les élèves ne travaillent pas sur le même registre de pratiques (répondre à des questions vs élaborer des raisonnements), mais que les échanges dans les classes, les dispositifs mis en place, ne permettent pas tous la construction de nouvelles dispositions langagières par les élèves (Vinel & Bautier 2020).