

Décrire et analyser la production des inégalités scolaires : l'apport de la sociologie de Basil Bernstein

Jean-Yves Rochex

Resumé

Dès les années 90 le sociologue britannique Basil Bernstein reprochait aux travaux de Bourdieu et aux théories de la Reproduction (mais la question vaut d'être également posée à bien d'autres sociologies de l'éducation qui se posent en alternative à ces théories) de demeurer trop générales, de ne pas se soucier suffisamment de l'analyse interne des structures et modes de fonctionnement du champ éducatif, et de ne pouvoir ainsi « fournir des principes puissants de description des instances pédagogiques, de leurs discours, de leurs pratiques » (Bernstein, 2007, p. 26). De fait, à de rares exceptions près, la fonction de transmission du savoir et ses modalités pratiques apparaissent comme le parent pauvre de la sociologie de l'éducation : objet opaque et objet suspect, « mauvais objet », mystification, leurre derrière lesquels se cacheraient les « véritables fonctions » (reproduction sociale, aliénation, domestication...) de l'institution scolaire dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et dévoiler les modes opératoires. Cette réticence est devenue un obstacle pour décrire et analyser, et donc pour contribuer à transformer, les processus concrets par lesquels se produisent, entre contextes et situations, les inégalités scolaires, de classe et de genre. Il nous faut au contraire pour cela savoir nouer des rapports renouvelés entre sociologie, psychologie culturelle et didactique. Nous montrerons, à partir d'exemples tirés d'observations prolongées de classes ordinaires, combien la théorie de Bernstein constitue un outil précieux pour construire un cadre conceptuel et des méthodologies empiriques au service de cet objectif.

Mots-clés: Sociologie de l'éducation. Inégalités scolaires. Transmission du savoir. Enseignement supérieur.

Jean-Yves Rochex
Universidade Paris 8, França
E-mail: jyrochex@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-6378-1997>

Recebido em: 17/11/2019
Aprovado em: 08/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e70071>

Resumo

Descrever e analisar a produção das desigualdades escolares: a contribuição da sociologia de Basil Bernstein

Desde os anos 1990 o sociólogo britânico Basil Bernstein criticava os estudos de Pierre Bourdieu e as teorias da reprodução (questionamentos que eram também feitos às outras teorias da educação que se posicionavam como alternativas a estas teorias) de permanecerem muito gerais, de não se preocuparem suficientemente com a análise interna das estruturas e com os modos de funcionamento do campo educativo, e assim, de não poderem “fornecer princípios potentes de descrição das instâncias pedagógicas, de seus discursos, de suas práticas” (Bernstein, 2007, p. 26). De fato, com raras exceções, a função da transmissão do saber e suas modalidades práticas aparecem como a prima pobre da sociologia da educação: ao mesmo tempo objeto opaco e objeto suspeito, “objeto ruim”, mistificação, por trás das quais se escondem as “verdadeiras funções” (reprodução social, alienação, domesticação...) da instituição escolar, que a sociologia teria por objetivo pesquisar e desvelar os modos operatórios. Esta reticência tornou-se um obstáculo para descrever e analisar e, então, para contribuir em transformar, os processos concretos pelos quais se produzem, entre contextos e situações, as desigualdades escolares, de classe e de gênero. Seria preciso, ao contrário disso, estabelecer relações renovadas entre sociologia, psicologia cultural e didática. Mostraremos a partir de exemplos produzidos, por meio de observações prolongadas em sala de aula, o quanto a teoria de Bernstein constitui-se num precioso instrumento para construir um quadro conceitual e de metodologias empíricas a serviço deste desafio.

Palavras-chave:

Sociologia da educação.
Desigualdades escolares.
Transmissão do saber. Ensino superior.

Abstract

Describing and analyzing the production of school inequalities: the contribution of Basil Bernstein sociology

As early as the 90s, the British sociologist Basil Bernstein criticized Bourdieu's works and Reproduction theories (but this question is also relevant to other sociological theories that are presented as an alternative to Reproduction's one) to remain too general, not to worry enough about the internal analysis of the structures and modes of operation of the educational field, and then not being able to “provide powerful principles for describing pedagogical bodies, their discourses and their practices” (Bernstein, 2007). In fact, with rare exceptions, the knowledge transmission function and its practical modalities appear as the poor topic of the sociology of education: both opaque and suspicious or bad object, behind which would be hidden the “real functions” (social reproduction, alienation, domestication...) of the school institution, whose sociology would have for object to seek and to reveal the modes of operation. This reluctance has become an obstacle to describe and analyze, and thus to help to transform, the concrete processes by which school class and gender inequalities occur, between contexts and situations. On the contrary, we need to know how to build renewed relationships between sociology, cultural psychology and didactics. In this paper, we will show, from examples drawn from extended observations of ordinary classrooms, how Bernstein's theory is a powerful tool for elaborating a conceptual framework and empirical methodologies in order to serve this purpose.

Keywords:

Sociology of education. School inequalities.
Knowledge transmission.
Higher education.

1. Introduction

L'École est en France, depuis le 19^{ème} siècle, une « affaire d'État », au double sens de cette expression en français : d'une part l'offre de scolarisation, sa définition et son organisation sur l'ensemble du territoire sont de la responsabilité de l'État national et centralisé (même si certaines de ces prérogatives ont été, depuis les années 80, confiées à des échelons déconcentrés de cet État) ; d'autre part, les questions scolaires – en particulier celles qui touchent aux enjeux d'égalité – sont parmi celles qui suscitent les débats sociaux et politiques les plus vifs et passionnés, bien plus que dans la plupart des pays comparables, au point que l'on peut dire que l'École fait depuis longtemps partie de ce que Théodore Zeldin a nommé « les passions françaises ». Ces débats sont renouvelés à chacune des étapes où se conjuguent et se contredisent, d'une part la prolongation des scolarités et l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations (la démocratisation quantitative selon les termes d'Antoine Prost [1986]), et, d'autre part, le renouvellement des processus de production des inégalités sociales d'accès aux savoirs et aux différents types de diplômes, renouvellement qui conduit à dire que la démocratisation quantitative ne s'est pas, ou peu, accompagnée d'une notable réduction de ces inégalités sociales, d'une réelle démocratisation qualitative (*Ibid.*). Ainsi, la généralisation progressive de l'accès au collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) dans les années 1960-1975 a-t-elle contribué à faire de « l'échec » et des inégalités scolaires, non seulement des thématiques faisant l'objet d'une attention croissante de la part des milieux de recherche, mais aussi des problèmes sociaux appelant à des décisions et des mesures de politiques publiques (Isambert-Jamati, 1985 ; Ravon, 2000). Il en a été de même lors de la « seconde explosion scolaire » (1985-1995), qui a vu s'ouvrir les portes du lycée (second cycle de l'enseignement secondaire), et doubler la proportion d'une classe d'âge obtenant un baccalauréat : les inégalités scolaires se marquent depuis lors non seulement par des taux inégaux d'accès aux différents cycles de l'enseignement secondaire, mais de plus en plus par l'accès à différentes filières et différents types de diplômes, scolairement et socialement hiérarchisés, fréquentés et obtenus par des populations très différenciées au regard de leur appartenance sociale et de genre, et ouvrant à des poursuites d'études ou à une insertion professionnelle très inégalement « rentables » en termes de revenus et de statut social (Rochex, 2006). En contraste avec ces processus d'extension – certes très inégale – des scolarités et d'élévation des niveaux de formation des nouvelles générations, les débuts du XXI^{ème} siècle ont vu se produire une dégradation de la situation des élèves les plus démunis : aggravation des phénomènes de pauvreté (Delahaye, 2015) et de ségrégation sociale et urbaine ; augmentation des inégalités sociales de réussite scolaire et dégradation sensible des performances scolaires des élèves les plus faibles (Daussin et al., 2011) ; divorce croissant – concernant ces élèves et les collèges dans lesquels ils sont concentrés – entre amélioration apparente des cursus (baisse des taux de redoublement et d'orientations précoces) et stagnation ou dégradation de leurs performances ; accroissement sensible de la concurrence et

de la ségrégation sociale entre établissements (Broccolichi et al., 2010) dont tout laisse penser qu'elles ne peuvent que contribuer à la dégradation de la qualité de l'offre éducative dans les plus défavorisés d'entre eux (cf. Rochex, 2017 pour une synthèse de ces évolutions). Les enquêtes internationales telles que PISA montrent ainsi que la France est l'un des pays de l'OCDE dans lesquels le poids des inégalités sociales sur les inégalités scolaires est le plus important : triste réalité qui vient contredire les principes d'égalité républicaine régulièrement réaffirmés par les gouvernements et ministres successifs.

2. Pour une sociologie de l'éducation soucieuse de son objet

Dans un tel contexte, les inégalités sociales et sexuées¹ d'accès aux différents degrés et filières d'enseignement, aux savoirs et aux diplômes, leur persistance et leur renouvellement sont depuis longtemps une des thématiques centrales autour de laquelle s'est reconstruite, à partir des années 60, la sociologie de l'éducation francophone, tout particulièrement avec les ouvrages devenus classiques de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron que sont *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970). On se souvient que, dans ces travaux, Bourdieu soutient la thèse selon laquelle l'un des processus majeurs au travers desquels le système d'enseignement reproduit et légitime les privilèges culturels et les inégalités sociales à l'école tient à « l'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique » et à « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966) : « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, (le système d'enseignement) exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement » (Bourdieu & Passeron, 1970). Une telle hypothèse est à l'époque peu documentée empiriquement, mais conduit ses auteurs à plaider pour une pédagogie explicite, rationnelle, opposée à « la prépondérance absolue (que le système d'enseignement) accorde à la transmission orale et à la manipulation des mots, (à) la disproportion entre l'apprentissage par ouï-dire et l'apprentissage sur pièces par la discussion réglée, l'exercice, l'expérimentation, la lecture ou la production de travaux » (*Ibid.*)². Cette posture n'aura pour autant guère de postérité dans l'œuvre de Bourdieu et, dans ses travaux ultérieurs, dominera sans partage une problématique qui, dans ou hors l'école, tend à réduire les pratiques et contenus culturels et scientifiques à leur valeur emblématique monnayable sur les différents marchés de la Distinction, dans les différents champs d'un espace social qui ne saurait être défini que « par

¹. Il sera ici essentiellement question d'inégalités scolaires liées aux appartenances sociales. Les inégalités sexuées et leurs évolutions en France depuis un demi-siècle mériteraient un article spécifique, qui s'efforce de croiser appartenances sociales et genre. Sur ce point, et concernant les paradoxes des inégalités hommes-femmes en matière d'accès aux savoirs et aux diplômes, on pourra se reporter à Rochex, 2017.

². De telles propositions pour une pédagogie explicite figurent également dans *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964, ainsi que dans le célèbre article de Bourdieu « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, 325-347. Elles sont, à la même époque, également au cœur du travail du sociologue britannique Basil Bernstein, sur lequel nous reviendrons *infra*.

l'extériorité réciproque des positions ». Le plaidoyer pour une pédagogie rationnelle s'efface au profit d'une dénonciation de l'arbitraire de la culture scolaire et du fonctionnement de l'école, fonctionnement qui tend dès lors à n'être plus considéré qu'en termes de logiques et processus de distinction et de domination sociales et culturelles. La sociologie de l'éducation tend ainsi à se dissoudre au sein d'une sociologie de la culture ou d'une sociologie générale conçue comme « économie des pratiques symboliques » et qui n'accorde guère d'attention à la spécificité des différents champs ou domaines de l'activité humaine, ni à leur normativité propre.

La transmission des savoirs, objet suspect pour le sociologue ?

C'est sur ces questions que portera la critique que le sociologue britannique Basil Bernstein fait au travail de Bourdieu et – plus généralement – aux théories dominantes de la sociologie de l'éducation, auxquelles il reproche de demeurer trop générales et de ne pas se soucier de l'analyse interne des structures et du fonctionnement du champ pédagogique³, dont ils ne peuvent dès lors ni décrire, ni analyser les modalités concrètes : « Les principales théories de la reproduction culturelle qui sont à notre disposition, essentiellement la version parisienne, [...] sont incapables de fournir des principes puissants de description des instances pédagogiques, de leurs discours, de leurs pratiques. Cela, selon moi, parce que les théories de la reproduction culturelle considèrent l'éducation comme le vecteur de relations de pouvoir externes à l'éducation. De ce point de vue, le discours pédagogique devient le vecteur de quelque chose d'autre que lui-même » (Bernstein, 2007, p. 26). Ou encore : « J'ai beaucoup appris à la lecture de Bourdieu, en particulier avec le concept de champ. Mais il existe une différence considérable, née de mes recherches concernant l'importance d'explorer les relations internes et les relations "entre". Je maintiendrai encore que, par rapport à la reproduction, et même par rapport aux traits de la production, Bourdieu ne s'intéresse pas, pour des raisons conceptuelles, aux relations internes. [...] Ce qui est expliqué, c'est le jeu [des pouvoirs et des logiques de distinction]. Cela découle nécessairement de l'analyse relationnelle des champs de Bourdieu. Il n'y a pas d'utilité à montrer comment un *spécifique* devrait avoir un contenu déterminé » (*Ibid.*, p. 275-276). D'où la critique similaire que porte Bernstein au caractère trop général, et surtout trop homogénéisant du concept d'*habitus* ou des notions d'intériorisation ou d'incorporation censées rendre compte de la genèse de l'*habitus* sans pour autant permettre d'en décrire ni d'en analyser les modalités concrètes. On pouvait pourtant lire dans un ouvrage collectif dirigé par Bourdieu en 1965 que la science des régularités objectives demeure encore abstraite tant qu'elle n'englobe pas la science du processus d'intériorisation de l'objectivité qui conduit à la constitution de ces systèmes de dispositions inconscientes et durables que sont l'*habitus* et l'*ethos* de classe » (Bourdieu, Boltanski, Castel et al., 1965). Cette

³. Le terme *pédagogique* a chez Bernstein une acception très large et non limitée au champ scolaire, puisqu'il renvoie aux modalités essentielles selon lesquelles se réalise « le contrôle symbolique, et donc le processus de la production et de la reproduction culturelles » (Bernstein, 2007).

perspective n'a cependant guère eu de fécondité dans le travail ultérieur de Bourdieu, qui ne s'est jamais donné pour objet l'étude des modalités concrètes de genèse de l'habitus et des dispositions mais les a subsumées sous les notions récurrentes, très générales et peu spécifiées, de *conditionnement*, *intériorisation*, *incorporation*, l'habitus apparaissant alors chez Bourdieu expliquant mais jamais expliqué (Barthez, 1980).

Bourdieu et les théories de la reproduction ne sont néanmoins pas les seuls, dans le champ de la sociologie de l'éducation francophone, à peu s'intéresser à la fonction de transmission du savoir et à ses modalités pratiques, aux modes de circulation, d'appropriation et d'étude des savoirs dans et hors l'institution scolaire. Tel est également le cas de nombre de travaux mettant en œuvre des approches micro-sociologiques ou ethnographiques pour mettre au jour les relations de pouvoir ou les rapports de domination au sein des classes ou des établissements ; ou encore, pour ne prendre que ce seul exemple, de la sociologie de l'expérience scolaire de François Dubet. Celui-ci et Danilo Martuccelli peuvent en effet consacrer à l'école primaire trois chapitres de l'ouvrage *À l'école*, sans jamais s'intéresser à l'enseignement-apprentissage de la culture écrite (*literacy*) ni à celui des mathématiques (Dubet et Martuccelli, 1996). Les trois fonctions – d'intégration, de sélection et de production – que ces auteurs confèrent à tout système éducatif se réduisent de fait, dans leurs analyses de l'expérience scolaire des élèves, à l'affrontement entre, d'un côté les fonctions et logiques de sélection et de stratégie utilitariste et, de l'autre, celles d'intégration, de socialisation et d'affirmation de soi, au détriment de celles de transmission-appropriation de pratiques et de contenus culturels qui semblent ainsi entièrement captées par la fonction de sélection et auxquelles le travail de subjectivation des élèves ne saurait que s'opposer, sans rien leur devoir⁴.

Au final, et à de rares exceptions près, la fonction⁵ de transmission du savoir et ses modalités pratiques, les modes de transmission, d'appropriation et d'étude des savoirs, dans et hors l'école, apparaissent comme étant le parent pauvre de la sociologie de l'éducation : à la fois objet opaque et objet suspect, « mauvais objet », comme si la posture du « soupçon » et les visées de « dévoilement » de bien des sociologues ne pouvaient que les conduire à considérer et à traiter cette fonction comme n'étant qu'illusion, mystification, leurre derrière lesquels se cachent les « véritables fonctions » (reproduction sociale, sélection, aliénation, domestication...) de l'institution scolaire dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre au jour les modes opératoires. Cette réticence forte de la sociologie de l'éducation à prendre en considération la fonction et les activités de transmission et d'appropriation du savoir conduit à ce que, dans leurs problématiques comme dans leurs objets, nombre de travaux appréhendent la scolarisation comme un cadre, une scène, une arène, où se révèlent, se construisent et se confrontent des processus sociaux, des logiques d'action et d'expérience d'ordre général, plus que comme fonction sociale et systèmes d'activités spécifiques, confrontées à des objets et à des contraintes ayant leur caractère et leur normativité propres qui,

⁴ Cf. Rochex, 2000 pour une discussion plus approfondie du travail et des ouvrages de Dubet.

⁵ Parmi lesquelles figurent les travaux menés et impulsés par Viviane Isambert-Jamati (cf. en particulier Isambert-Jamati, 1988).

pour résulter d'une construction socio-historique, ne sauraient pour autant être réduits à de pures exigences arbitraires et élitistes (Forquin, 1989). Posture dont se démarque Bernstein qui, s'il s'intéresse, comme Bourdieu, à la pluralité des champs constitutifs de l'espace social, ne s'y intéresse pas, à la différence de celui-ci, dans une approche essentiellement relationnelle, mais en s'efforçant également de prendre en considération la spécificité de ces champs ou des fonctions sociales qu'ils assurent, en les considérant non seulement comme *fields*, mais comme *agencies* (cf. Diaz, 2001), soit comme matrice d'activités s'inscrivant dans un ordre propre et contribuant à la production de cet ordre propre.

Dépasser le partage du travail entre disciplines

Pour autant, à cette réticence forte de la sociologie de l'éducation à prendre en considération la fonction et les activités de transmission et d'appropriation du savoir, répond une certaine asepsie sociale de la réflexion et de la recherche en pédagogie, en didactiques des disciplines ou en psychologie des apprentissages, lesquelles ont en partage une tentation commune de se fonder sur une conception de l'élève comme être générique, abstrait, universel, ou comme pur sujet cognitif ou épistémique, voire comme pur « cerveau qui apprend ». Asepsie sociale que critiquait en 1989, dans un colloque de didacticiens, Jean-Claude Passeron, lequel avait entre-temps pris ses distances avec les théories de la Reproduction : « Les sciences sociales sont, dans la morphologie des communautés savantes travaillant sur l'enseignement, sinon les parentes pauvres du moins les parentes lointaines et un peu oubliées de la réflexion et de la pratique pédagogiques. La forte liaison, pour ne pas dire le mariage, qu'a nouée dès le XVIII^e siècle le pédagogue (praticien ou théoricien) avec la réflexion psychologique (et plus tard avec la recherche psychologique) tend aujourd'hui encore [...] à maintenir le sociologue (ou l'historien) dans le rôle périphérique du cousin indésirable ou du rôdeur douteux » (in Passeron, 1991).

D'où la nécessité, pour mieux décrire et comprendre les processus de production de l'inégalité scolaire et ne pas seulement en constater les résultats, de travailler à dépasser ce partage du travail empirique et conceptuel entre une sociologie des inégalités scolaires insuffisamment soucieuse des modalités effectives des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et techniques intellectuelles, et une recherche en pédagogie, didactiques ou psychologie des apprentissages, insuffisamment soucieuse des différents contextes sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels sont toujours situées ces activités. Ce qui demande au raisonnement sociologique de savoir se mettre à l'épreuve d'autres modes de raisonnement, d'autres approches disciplinaires, plus liés à la spécificité des objets et des contenus de savoir et des modes de travail intellectuel, de leurs modalités d'enseignement et, pour les raisonnements propres aux autres disciplines de savoir se mettre à l'épreuve des travaux et logiques d'enquête attentifs aux contextes, aux milieux et rapports sociaux au sein desquels se jouent les processus de socialisation et de scolarisation et se construisent les apprentissages et les dispositions. Mais au sein de chacune de ces

disciplines, les différents auteurs et différentes théories ne se prêtent pas tous aussi facilement à une telle mise à l'épreuve.

Parmi les sociologues de l'éducation il nous semble que c'est sans doute le travail et le cadre conceptuel de Basil Bernstein qui s'y prêtent le mieux. D'une part parce que, bien que plus attentif que la plupart des sociologues à la nature et à la spécificité des pratiques et des savoirs qui se construisent et se transmettent dans les différentes portions de l'espace social, Bernstein n'en cesse pas pour autant d'être sociologue et de tenter de décrire et penser leurs ancrages dans les conditions concrètes d'existence des sujets sociaux, liées à leur inscription dans les rapports sociaux et la division sociale du travail. D'autre part parce que se manifeste constamment dans son travail le souci de faire dialoguer de manière exigeante les disciplines (sociologie, sciences du langage, psychologie, philosophie), les auteurs et théories (Durkheim, Bourdieu, Garfinkel, Vygotsky et Luria, la "sociolinguistique", ou encore Cassirer ou Foucault [Bernstein, 2007]). On ne citera qu'un exemple – central et paradigmatique – de cela, celui du dialogue critique qu'entretient Bernstein avec l'œuvre de Vygotsky et avec les usages qui sont faits de celle-ci dans ce qu'il appelle le "post-vygotskisme" (Bernstein, 2007, p. 100, note 2 ; cf. également sur ce point Bernstein, 1994). Bernstein cite à de nombreuses reprises le travail de Vygotski comme une des références majeures sur lesquelles il a bâti sa propre élaboration, en particulier en opposition avec la théorie piagétienne (qu'il caractérise comme « structuralisme abstrait »), ou avec toutes les théories qui convergent vers cet « idéalisme de la compétence », qui se paie du « prix de l'abstraction de l'individu de l'analyse des distributions du pouvoir et des principes de contrôle qui spécialisent sélectivement les modes d'acquisition et leurs réalisations » (*Ibid.*, p. 78). La thèse vygotskienne majeure d'une genèse sociale du psychisme et de la conscience au travers d'activités réalisées avec autrui, ne pouvait qu'entrer en résonance avec ses propres préoccupations théoriques et empiriques. Ce sont ses questions sociologiques qui ont conduit Bernstein à s'intéresser au langage, au rôle des catégorisations ou classifications, des formes et des pratiques langagières comme registre intermédiaire entre division sociale du travail et formes de communication et de pensée, et, dès lors à mobiliser et à discuter les travaux et la théorie de Vygotski. Bernstein est d'ailleurs un des rares sociologues à prendre au sérieux cette question, et à critiquer, dès 1965, la relative indifférence de ses collègues sociologues à la composante langagière des données qu'ils recueillent et construisent, ainsi que leur réticence à « étudier le langage en tant qu'institution sociale » : « l'effet propre de modelage qu'exerce le langage ne se voit accorder aucune autonomie ni dans la théorie, ni dans les conduites que ces théories analysent », écrit-il ainsi (Bernstein, 1975, p. 120 et 122).

Reste que cette référence à la théorie de Vygotski est une référence critique chez Bernstein, pour qui le psychologue russe ne peut déployer toutes les conséquences sociologiques de sa thèse, compte tenu de la conception trop restrictive du développement qui est la sienne, qui l'exposerait au risque d'un certain déterminisme langagier ou instrumental : « Vygotski appeared to have a restricted view of development,

essentially cognitive, and a practice which appears to privilege the acquisition of the “tool” rather than the social context of acquisition. [...] The metaphor of “tool” draws attention to a device, an empowering device, but there are some reasons to consider that the tool with its internal specialized structure is abstracted from its social construction » (Bernstein, 1994). Ce qui est ainsi en question concerne non seulement la nécessité de prendre en considération, entre l’Histoire et le développement des individus, les histoires spécifiques et le développement inégal des différentes formations sociales, comme y insistait déjà Sylvia Scribner dans une discussion critique de la théorie vygotkienne (Scribner, 1985), mais aussi celle de prendre en considération l’hétérogénéité et la conflictualité propres à chaque formation sociale, comme y insiste pour sa part Ruqaiya Hasan lorsqu’elle écrit que « The school is where the business of learning is “institutionalised” but, as Vygotsky pointed out, “any learning the child encounters in school has a previous history” (Vygotski, *Mind in Society*, p. 84). Bernstein’s message on this issue was more elaborated: he tried to show us what previous histories of discursive participation different groups of children bring to the school and how this history might impinge on learning in school given the nature of the official pedagogic systems » (Hasan, 2002) ; ou encore que « là où Vygotski semble voir l’homogénéité, Bernstein, dès le début voit l’hétérogénéité » (Hasan, 2004).

3. La sociologie de Basil Bernstein : une boîte à outils conceptuels

Bernstein comme Bourdieu avaient le souci de mettre au jour, pour contribuer à les affaiblir, les rapports entre appartenances de classes et “performances” et destins scolaires ; ce souci commun les a conduits à plaider, en sociologues, pour une pédagogie « rationnelle », « visible » ou « explicite », s’opposant aux modes de travail pédagogique « implicites » ou « invisibles », fréquemment promus par les classes moyennes cultivées, mais qui s’avèrent souvent cause de « malentendus » pour les enfants des classes populaires, peu préparés à décrypter les réquisits et les attentes de l’institution scolaire et de ses professionnels, et dès lors enclins à les interpréter de manière erronée ou dimensionnée trop à l’étroit, et à ne pouvoir ainsi reconnaître (dans les différents sens du terme) le régime normatif⁶ propre aux apprentissages scolaires et au travail d’étude qu’ils requièrent. Le cadre conceptuel et les différents concepts et propositions théoriques de Bernstein vont cependant bien au-delà de ce souci commun et du couple pédagogies visibles ou explicites vs invisibles ou implicites. Tout d’abord, Bernstein est plus précis quant à ce que recouvre chez lui le terme de *pédagogie invisible*, dont il précise qu’il est un modèle qui met l’accent bien moins sur la transmission et l’acquisition de savoirs et de techniques explicites que sur le

⁶. Le terme *normatif* utilisé ici ne renvoie pas à la notion de normalisation au sens de l’uniformisation des modes de faire et des comportements, mais au concept de normativité comme développement des pouvoirs d’agir et de penser à l’épreuve de normes communes et partagées, que l’on trouve au cœur de la pensée du philosophe Georges Canguilhem (cf. Canguilhem, 1966 ; ou encore Le Blanc, 1999).

développement et l'épanouissement de l'enfant, bien moins sur la clarté des objectifs pour l'élève que sur le caractère global et le séquençage lâche des tâches qu'on lui propose et qu'il est supposé réaliser de manière autonome au profit d'un apprentissage considéré comme processus tacite et invisible découlant *ipso facto* de l'effectuation de tâches ou de la réalisation de projets (Bernstein, 1975a et b). Un tel modèle pédagogique risque tout à la fois de minorer les modes de travail, les gestes d'étude et d'exercice nécessaires à l'apprentissage et au développement de savoirs et techniques intellectuels spécifiés, et de s'aveugler sur ses présupposés de classe. Au-delà de cette notion plus précise, Bernstein propose également nombre de notions, les notions de cadrage et classification, de discours instructeur et vertical ou régulateur et horizontal, qui constituent des outils conceptuels précieux pour des travaux empiriques visant à décrire et analyser les processus de production de la difficulté et de l'inégalité scolaires dans l'ordinaire des classes et des pratiques d'enseignement-apprentissage ; ils contribuent ainsi à l'élaboration de ces « principes puissants de description des instances pédagogiques, de leurs discours, de leurs pratiques » que Bernstein reprochait aux théories de la Reproduction de ne pouvoir fournir. C'est du moins ce que je voudrais m'efforcer d'argumenter ici en prenant appui sur diverses recherches et observations de classes coordonnées, dont rend compte un ouvrage collectif (Rochex et Crinon, 2011).

Notre travail et nos objectifs se situent à l'écart des figures médiatiques et habituelles du débat pédagogique, opposant tradition et innovation, centration sur les savoirs ou sur les élèves, et à l'encontre aussi bien d'une conception faible de la culture et des missions de l'école s'accommodant d'un relativisme bien peu contrôlé et d'une visée de socialisation scolaire pensée en marge ou en dehors des fonctions et activités de transmission-appropriation des savoirs, que d'une posture de (re)légitimation – satisfaite ou nourrie de ressentiment et de nostalgie – dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission. Ils visent à mieux connaître et analyser les modalités renouvelées selon lesquelles se reproduisent aujourd'hui les inégalités sociales en matière d'accès au savoir et de réussite scolaire, sans sacraliser aucune forme de la culture scolaire, mais sans non plus identifier celle-ci aux seules fonctions de sélection ou de distinction sociales qui sont également les siennes dans une société de classes. Nous jugeons toujours extrêmement pertinent, pour les tâches qui sont les nôtres aujourd'hui, l'avertissement figurant dès 1964 dans *Les Héritiers*, récemment rappelé par l'un de ses co-auteurs : « Si la culture scolaire est aujourd'hui une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle le reste de faire comme si elle n'était que cela » (Bourdieu & Passeron, 1964 ; repris dans Passeron, 2004).

Des modes de différenciation producteurs d'inégalités

La théorie de la Reproduction et ses analyses en termes d'« indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966) ont été très largement vulgarisées en France, et nombre de mesures et de dispositifs politiques ou de préconisations pédagogiques (individualisation de l'enseignement, pédagogie différenciée...) qui s'en

inspirent – plus ou moins fidèlement – sont ou ont été présentés comme visant à combattre les processus de (re)production des inégalités ; loin de l'« indifférence aux différences » dénoncée naguère par la sociologie critique, le système scolaire et ses différents professionnels seraient désormais très largement acquis à la prise en considération, à la reconnaissance, voire à la promotion des différences et de la diversité, et seraient ainsi mieux disposés et mieux outillés pour œuvrer à plus d'égalité. Pour autant les travaux que nous avons menés, pour l'essentiel dans l'enseignement primaire (Rochex et Crinon, 2011), montrent que rien n'est moins sûr, et que l'on peut voir coexister, dans l'ordinaire des classes, des modes renouvelés ou récurrents d'« indifférence aux différences » et des modalités d'adaptation aux différences (réelles ou supposées) entre élèves qui sont bien loin d'aller dans le sens de pratiques moins différenciatrices et de contribuer à la réduction des inégalités d'apprentissage, mais peuvent aboutir au contraire à entériner et renforcer ces inégalités en différenciant les tâches, les apprentissages et les univers de savoirs que peuvent réaliser, construire et fréquenter les différents types d'élèves. En d'autres termes, nos observations et analyses nous conduisent à affirmer que persistent, dans les classes et chez les agents du système éducatif, des logiques d'aveuglement ou d'indifférence à des dimensions et des phénomènes majeurs du point de vue des apprentissages, qui coexistent avec un souci de « différenciation » des tâches et des situations pédagogiques et de leurs supports et avec des modalités d'« adaptation » à certaines différences et certaines dimensions de l'expérience des élèves, orientés par et vers tout autre chose que ce qui facilite les apprentissages et serait ainsi de nature à réduire les inégalités de réussite scolaire.

Nos descriptions et analyses nous ont permis de mettre en lumière deux types de processus de différenciation qui sont sources et vecteurs d'inégalités sociales et scolaires. Le premier pourrait être considéré comme relevant de processus de « différenciation » (de production d'inégalités) « passive » ou « par défaut »⁷. L'ordinaire des classes que nous avons étudiées nous a confrontés à une forte récurrence de processus de ce type, qui tiennent aux pratiques et situations pédagogiques, au choix, à l'organisation, à l'enchaînement et à la conduite des tâches et activités, aux genres discursifs et aux interactions langagières. Ces processus, parce que leurs acteurs ne parviennent pas à rendre saillants, à désigner, enseigner et faire construire explicitement ce qui relève des enjeux d'apprentissage, ou parce qu'ils n'ont pas conscience de l'importance ou de la nature de ces enjeux, conduisent à ce que soient requis (voire présumés) de tous les élèves des savoirs, des « sauts cognitifs », des modes de faire, des mises en relation, des processus de décontextualisation ou de « secondarisation »⁸, qui ne sont pas ou guère enseignés, ni même parfois

⁷. Que Bourdieu et Passeron nommeraient « pédagogie de l'abstention pédagogique » et Bernstein « pédagogie invisible ».

⁸. La notion de *secondarisation* trouve son origine dans la distinction établie par Bahktine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994). Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils

nommés ou désignés, qui ne sont souvent même pas thématiques comme devant être au centre des préoccupations didactiques. Le caractère transparent ou incident des savoirs en jeu, leur disparition, leur mise au second plan ou leur non élucidation derrière le privilège accordé à la « mise en activité » des élèves, et souvent à la multiplicité et à la succession des tâches, aboutissent bien souvent à laisser pour une large part à la seule charge des élèves la mise en relation des tâches entre elles, et de ces tâches avec des enjeux et des contenus de savoir qui s'en émancipent et puissent ainsi anticiper sur d'autres tâches et d'autres situations ; ce que, bien souvent, ne parviennent à faire que les seuls élèves qui disposent des ressources et des « prédispositions » pertinentes pour cela, qu'ils ont acquises hors de la classe, dans leur univers familial, ou lors d'une étape antérieure de leur cursus scolaire. La récurrence de ce type de processus, au sein d'une même classe mais aussi d'une classe à l'autre et à différentes étapes du cursus, atteste que la thèse de « l'indifférence aux différences » est loin d'être obsolète dès lors que l'on parvient à la spécifier et à centrer l'investigation et l'analyse sur des dimensions cruciales au regard des enjeux et des contenus de savoir, et des apprentissages censés découler de la succession des tâches accomplies par les élèves ou résulter de la conformité de leurs réponses à celles qui sont attendues par le maître ou le concepteur de l'exercice, dimensions dont l'élaboration et l'étayage ne font pas ou font insuffisamment l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, tant pour ce qui relève de la conception ou du choix que pour ce qui relève de la régulation et du cadrage des activités, des dispositifs et des supports de travail qui sont proposés aux élèves.

Le deuxième type de processus de différenciation que mettent en lumière nos analyses, que nous avons qualifié de processus de différenciation « active », apparaît, à l'inverse, lié au souci réel et évidemment légitime qu'ont les enseignants ou concepteurs de matériel pédagogique, de prendre en considération les différences qu'ils perçoivent chez leurs élèves et de « différencier » en conséquence les tâches, les exigences, les supports et les modes de travail, ou encore les modalités de cadrage, d'aide et d'interaction qu'ils proposent et adressent aux uns et aux autres. De multiples objectifs et préoccupations paraissent à l'œuvre dans ces modes de différenciation : faciliter la tâche aux élèves les plus fragiles ; leur permettre de parvenir au résultat attendu, d'obtenir des notes et appréciations qui ne les découragent pas et ne menacent pas l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils ont au sein du groupe de pairs ; maintenir la motivation et la participation d'un maximum d'élèves dans la réalisation des tâches et l'avancée du travail collectif ; préserver la qualité du climat de la classe... Mais ces objectifs et préoccupations – aussi légitimes soient-ils – ne font pas toujours bon ménage avec les visées ou les normes propres aux enjeux de savoir et d'apprentissage. Lorsqu'ils ne se fondent pas ou insuffisamment sur une analyse et une prise en charge rigoureuses de ce qui fait difficulté d'apprentissage pour les élèves les plus démunis, ils conduisent

supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjonctuellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place (cf. Bautier et Rochex, 2004).

fréquemment à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage ni de réelle construction de savoir. Ils peuvent également conduire à « habiller » les tâches, de manière à les rendre plus attractives à les inscrire dans des contextes ou des « projets » présentés comme plus ludiques ou plus authentiques, mais à ne rien modifier pour autant de ce qui fait difficulté intellectuelle pour les élèves, voire à faire que cet habillage brouille la possibilité pour ceux-ci de se saisir des enjeux propres au travail attendu. Une telle logique de restriction ou de brouillage des univers de tâches et de savoirs proposés aux élèves les plus en difficulté (qui sont massivement des élèves de milieux populaires) ne peut (au mieux) les aider que de manière superficielle et fort peu durable, mais elle les pénalisera plus gravement quand les obstacles ainsi contournés s'avèreront incontournables, ce qui est souvent le cas lors des passages d'un cycle d'enseignement à l'autre (de l'école au collège ou du collège au lycée).

La récurrence de tels phénomènes de différenciation « active » sur l'année, observée dans différentes classes élémentaires ou maternelles permet de dire que les « bons » élèves et les élèves « en difficulté » – qui appartiennent souvent à des milieux sociaux différents – se voient proposer et fréquentent des univers de travail et de savoir très différents et inégalement producteurs d'apprentissage, précurseurs de « carrières » scolaires très inégales, et que ces processus de différenciation et d'adaptation « par le bas » se produisent le plus souvent à l'insu des élèves, et même des enseignants. Nous avons ainsi pu montrer que peuvent se co-construire, entre les différents protagonistes d'une même classe ce que nous avons appelé des « contrats didactiques différentiels », soit des formes ou formats (au sens de Bruner, 1983) récurrents, et parfois même ritualisés, d'interactions entre maître et élèves, qui diffèrent notablement d'un type d'élève à l'autre, pour l'essentiel en fonction de leur niveau scolaire, et dont la réitération aboutit à une différenciation sensible des milieux didactiques et des univers de savoirs qui sont proposés aux différents types d'élèves et de ceux qu'ils fréquentent effectivement, et, par là-même, à des modes de travail, des possibilités d'apprentissage et des bénéfices cognitifs très inégaux. Ces contrats didactiques différentiels et les processus de différenciation dont ils sont porteurs peuvent s'observer au sein d'une même classe, mais aussi entre différentes classes ou groupements d'élèves, ou encore entre différents établissements ou contextes d'enseignement, et ils sont le plus souvent liés aux propriétés et caractéristiques sociales de ceux-ci.

4. La production d'inégalités au cœur de logiques hétérogènes

Ces deux processus de différenciation – passive ou active – s'alimentent l'un et l'autre de logiques hétérogènes dont les notions proposées par Bernstein nous aident à rendre compte et qui portent sur : la prévalence souvent accordée dans les choix enseignants aux tâches au détriment des contenus et enjeux de savoir ; un souci et une logique informels et souvent peu maîtrisés d'assouplissement, voire de brouillage,

des formes et modalités de classification des savoirs scolaires, conduisant à minorer fortement la nécessité du travail d'étude ; des modalités de cadrage et de contrôle contradictoires et désajustées des aspects et composantes comportementales ou intellectuelles des conduites des élèves.

Un pilotage par les tâches au détriment des savoirs et des apprentissages

Ainsi avons-nous pu, en nous interrogeant sur la place et le statut des contenus et enjeux de savoir dans le travail des enseignants, dans leur conduite mais aussi leur préparation de la classe, mettre au jour le caractère « transparent » ou « incident » de ces contenus et enjeux de savoir dans les modes de faire de la plupart de ceux dont nous avons observé les classes. Quelle que soit la manière dont ils se positionnent explicitement (ou non) dans les débats pédagogiques, ces enseignants semblent pris entre la nécessité de pouvoir instrumenter leur travail en utilisant les outils et les ressources – manuels, fichiers, revues... – qui leur sont accessibles ou qui leur ont été recommandés, et leur souci – appuyé sur une doxa pédagogique « moderniste », voire « constructiviste » – de faire que les élèves, idéalement tous les élèves, soient « en activité ». Cette double contrainte, associée sans doute à leur degré de maîtrise et à leur propre rapport aux savoirs qu'ils sont chargés d'enseigner, les conduit dès lors à adopter très fréquemment des modes de faire alternant des phases de travail individuel et des moments de correction ou de « reprise » collectifs. Les premières sont liées à un usage prépondérant, parfois même quasi-exclusif, de fiches et supports d'exercice, parfois utilisés indépendamment des progressions dans lesquelles leurs concepteurs les avaient conçus. Les élèves doivent le plus souvent travailler sur ces supports individuellement ou en petits groupes, ce qui ne permet un contrôle de ce travail qu'à partir des traces ou des résultats écrits que les enseignants peuvent y vérifier après-coup. Dès lors, le risque est grand – et dans la plupart de nos observations avéré – que l'intention d'enseigner du professeur ne soit pas (plus) déterminée en termes de savoirs, mais en termes de situations et de tâches, l'effectuation et l'enchaînement de ces tâches (qu'elles soient « traditionnelles » et fortement ritualisées ou « innovatrices » et plus ouvertes) étant censés conduire par eux-mêmes à un apprentissage, ou du moins à des savoir-faire que les élèves devraient être à même de mobiliser (et les enseignants de contrôler et d'évaluer) dans d'autres situations, d'autres tâches. Comme si les tâches et les dispositifs mis en place étaient en quelque sorte auto-suffisants, relevant d'une pédagogie invisible, comme si avoir fait ou avoir réussi suffisait à avoir appris ou avoir compris.

Un tel pilotage par les tâches, la péjoration et le caractère incident des enjeux de savoir et de travail intellectuel qui lui sont liés, font que, dans nombre de nos observations, ils ne sont ni à l'origine des pratiques d'enseignement, ni, pour un bon nombre d'élèves, à leur dénouement, et que le caractère très incertain au regard de ces enjeux des situations et des pratiques mises en œuvre aboutit à un gain didactique très faible, voire quasi nul pour les élèves qui ne disposent pas des ressources et des dispositions nécessaires pour aller au-delà de la seule effectuation des tâches, pour mettre celles-ci en relation, entre elles et avec des enjeux et contenus de savoir qui les dépassent et anticipent sur des tâches, des situations et des

apprentissages à venir. Il est d'ailleurs à craindre que cette logique de pilotage par les tâches du travail enseignant et des situations et activités proposées aux élèves soit exacerbée par l'importance croissante des contraintes et dispositifs d'évaluation et des logiques ou des tentations de restriction curriculaire et de *teaching to the test* qui en résultent bien souvent (cf. Normand, 2005 ; Crocco et Costigan, 2007) et par des modes de redéfinition des *curricula* privilégiant une approche par compétences qui, d'une part, renforce les risques de confusion entre situations d'apprentissage et d'évaluation, et, d'autre part, minore ou contourne la spécificité et le rôle des savoirs et des disciplines (voir entre autres Crahay, 2006 et Schneider, 2006).

Des modalités problématiques d'assouplissement des classifications des savoirs

Une autre composante contribuant aux processus de différenciation que nous avons mis en lumière relève de ce nous pourrions nommer, en reprenant les termes de Bernstein, une logique d'assouplissement des formes et modalités de classification des savoirs, de séparation et délimitation entre les différents domaines de savoirs scolaires, et entre savoirs scolaires, qui requièrent l'étude⁹, et savoirs ou expériences non scolaires, ordinaires ou « quotidiens ». Le souci de « donner du sens » aux activités et aux apprentissages proposés, et de faciliter ainsi la « mise en activité » des élèves conduit souvent les enseignants et les concepteurs de manuels, de dispositifs et de propositions pédagogiques, à élaborer et mettre en œuvre des situations et un habillage des tâches considérés comme plus « authentiques » et plus attractifs parce que plus proches ou faisant référence à des situations et des modes de faire ou de dire propres à l'expérience non scolaire, sociale ou familiale, des élèves, et à consacrer beaucoup d'efforts et d'inventivité à motiver ceux-ci et à les enrôler dans les tâches. Mais ces efforts, quand ils s'avèrent fructueux sur ce registre, ce qui est fréquemment le cas dans nos observations, sont loin de toujours l'être sur celui des acquisitions supposées résulter de l'engagement des élèves et de leur effectuation des tâches. Et il n'est pas rare que la référence à des situations ou des exemples présentés et pensés comme ludiques, ou fondés sur une expérience ou des connaissances non scolaires, ait un effet inverse à l'effet attendu, quand elle vient parasiter ou occulter le registre propre aux apprentissages ou au domaine disciplinaire que s'efforce de travailler l'enseignant. Ainsi a-t-on pu voir une séquence de mathématiques, durant laquelle l'enseignante se proposait de faire travailler sur les pourcentages à partir de tableaux de résultats d'une consultation électorale récente se muer progressivement en une séance d'instruction civique, ou encore une séquence de travail sur l'impératif se transformer en un jeu où chaque élève devait formuler un ordre à

⁹. Quels que soient les pays, l'institution scolaire vise à produire des effets durables de socialisation intellectuelle et morale ; elle est liée – anthropologiquement et historiquement – avec la culture écrite (la *literacy* au sens anthropologique de technologie de l'intellect que Jack Goody [1979, 1994, 2006] donne à ce terme), avec sa matérialité et l'outillage intellectuel qu'elle permet de construire et de développer. Cette matérialité et cet outillage relèvent de ce que Samuel Johsua (1988) considère comme des savoirs « techniques », voire « hautement techniques ». Ceux-ci ne se transmettent, ni ne s'acquièrent de manière silencieuse, par simple imprégnation ou « frayage » dans des activités sociales partagées. Leur maîtrise requiert un travail d'étude systématique dont les conditions ne sont pas disponibles dans l'environnement ordinaire et nécessitent donc l'organisation d'un espace-temps qui leur soit spécifiquement dévolu, lequel s'appelle l'école, et d'une forme ou d'une grammaire spécifique (Vincent et al., 1994 ; Tyack & Cuban, 1997), qui relève de la longue durée (Rockwell, 1999).

destination d'un de ses pairs, jeu social devenant très vite réglé par tout autre chose que les contraintes langagières et les visées d'apprentissage grammatical de l'enseignante.

Nous pourrions multiplier à l'envi les exemples de tels brouillages des genres où ce qui relève d'expériences ou de contextes particuliers (supposés familiers ou aisément identifiables ou mobilisables pour les élèves) parasite et fait obstacle au processus de décontextualisation, de ressaisie et de secondarisation de ces contextes et de ces expériences que requièrent le travail d'étude et l'appropriation de savoirs, de modes de faire et de critères de pertinence à visée générique. Pour le dire autrement, l'enrôlement des élèves dans les tâches qu'on leur propose ne garantit pas, loin de là, qu'ils puissent y reconnaître (dans les deux sens du terme) et s'y approprier les contenus et enjeux de savoir visés, ni que l'enseignant soit à même d'en réussir le processus de décontextualisation et d'institutionnalisation au-delà de ces tâches, ni même qu'il en reconnaisse l'importance et la nécessité.

Les différents modes de brouillage des genres entre ce qui relève d'expériences et de contextes particuliers et ce qui relève d'une visée générique du travail d'étude et des savoirs et apprentissages scolaires ne peuvent que renforcer la difficulté de l'enseignant comme des élèves à différencier et hiérarchiser ce qui est pertinent au regard de la nature du travail et des apprentissages attendus, et qui doit donc être au centre de l'attention des uns et des autres, et ce qui ne l'est pas ou moins, et doit donc demeurer en arrière-plan du travail dont ce n'est pas le but ; faute d'une telle différenciation, tout peut sembler équivalent ou également pertinent pour les élèves, et l'on voit ceux qui sont les plus en difficulté tenter de mobiliser, simultanément ou successivement, toutes les composantes, toutes les couches de signification, tous les indices des situations et des tâches auxquelles ils sont confrontés, et errer des uns aux autres jusqu'à renoncer ou à se calquer sur ce qu'a fait l'un de leurs pairs plus à même de discerner l'essentiel de l'accessoire. Ces brouillages et ces difficultés apparaissent également source de glissements récurrents entre des attentes, des exigences et des critères d'évaluation ou de sanction, qui se situent et se formulent sur un registre et en termes de connaissances et de modes de travail spécifiques, et ceux qui se situent et se formulent sur un registre et en termes d'attitudes, de comportement ou de motivation (plus ou moins grande application ou bonne volonté...). De tels glissements sont d'autant plus fréquents que les enseignants ont affaire à des élèves en difficulté, et/ou dont les modes de socialisation sont les plus éloignés de leurs propres habitus ; ils sont à la fois préjudiciables à la réussite de leurs apprentissages, et vecteurs d'une volonté ou d'une logique implicite d'emprise et de contrôle de l'institution scolaire et de ses agents sur la personnalité et les conduites des enfants, qui peut s'exercer au détriment de la visée de faire qu'ils acquièrent des savoirs nouveaux et transforment leurs modes de travail (ce sur quoi insistait déjà Bernstein, 1970).

Usages restreints du langage et attentes paradoxales

Les effets de brouillage et de parasitage entre différents registres et genres de travail, de savoirs ou d'expérience que l'on vient d'évoquer et que l'on a pu analyser concernant des situations et des contenus

spécifiques, sont également à l'œuvre de manière transversale dans les usages langagiers, les dispositifs et les genres discursifs qui font et trament l'ordinaire des classes. La comparaison des exigences et des usages langagiers dans les classes que nous avons pu observer montre que les différences porteuses d'inégalités se situent moins sur le plan des exigences de correction formelle des productions orales ou écrites des élèves que, d'une part, sur celui de la quantité et de la fréquence des situations et activités d'élaboration et de rédaction de textes, d'autre part, sur celui des types de productions et d'échanges langagiers et sur leurs visées. À l'un des pôles, on trouve des classes ou des pratiques enseignantes où les élèves parlent et écrivent beaucoup, dans le cadre de tâches exigeantes quant à l'élaboration de représentations ou connaissances nouvelles, à la mise en relation d'éléments de savoir ou d'expérience, et de moments de travail différents, à la formulation d'avis argumentés, où donc il s'agit de parler et d'écrire pour penser, pour élaborer. À l'autre pôle, et parfois dans les mêmes classes mais à l'adresse d'autres types d'élèves, des pratiques où les élèves parlent, et surtout écrivent peu, et quasi exclusivement pour mémoriser, identifier, reconnaître ou restituer des consignes ou règles simples et des connaissances factuelles, ou pour participer à des échanges sans lien avec les activités et objets d'apprentissage. D'un côté donc, des usages du langage comme instrument de pensée, et de genres discursifs qui permettent au langage et aux productions langagières de s'émanciper des contextes et des échanges particuliers dans lesquels elles se réalisent. De l'autre, des usages essentiellement restreints du langage comme instrument d'action et de communication dans des contextes particuliers, des genres discursifs et des productions langagières premiers, ne permettant pas ou guère de s'émanciper de ces contextes et des interactions qui s'y déroulent.

De tels usages restreints du langage peuvent s'observer également dans les interactions langagières entre élèves et enseignants, par exemple dans les énoncés de certains de ces derniers qui, n'utilisant pas ou pratiquement pas les « mots du savoir », les termes propres à telle ou telle discipline ou les reprises métalangagières qui seraient de nature à permettre aux élèves d'aller au-delà de l'effectuation des tâches et des situations, contribuent à les y enfermer. Ainsi avons-nous pu voir les verbes et les noms qui désignent les opérations intellectuelles à mettre en œuvre et les caractéristiques ou propriétés pertinentes à prendre en considération s'effacer au profit des verbes et des noms de l'expérience et de la langue ordinaires (on dira par exemple *regarder si c'est pareil* plutôt que *comparer* ; on ne parlera pas des *angles* et des *côtés* d'un triangle, mais de ses *pointes* et de ses *bords*, en limitant ainsi l'appréhension des composantes d'une figure géométrique à la perception, ou, au mieux, à la description des pièces du puzzle qui a servi comme support à l'activité), ou encore au profit d'une profusion de termes déictiques ou de l'usage de modes d'énonciation syncrétiques (« qu'est-ce *qu'on* va faire maintenant ? » ; « qu'est-ce *qu'on* voit ? » ; « qu'est-ce *qu'on* en pense ? ») ou de références très personnalisées (on parlera de « la solution de Julie » pour désigner la manière dont celle-ci a expliqué au tableau comment elle avait procédé pour résoudre un problème de manière économique). De même les contraintes et exigences de validation et de jugement argumenté sur la

pertinence ou la non pertinence d'une réponse ou d'une manière de faire peuvent-elles être présentées et formulées soit sur le registre de critères formels de conformité aux consignes et d'adéquation au résultat attendu, soit sur le registre de la conversation ordinaire, de l'accord ou du désaccord entre pairs ou interactants se situant en des positions symétriques, non-institutionnelles, et sans référence explicite ou développée à des critères de pertinence disciplinaire, cognitive ou discursive, à des exigences de raisonnement et d'argumentation.

Le cours de nombre des classes que nous avons observées semble ainsi régulé par des modes d'échanges langagiers se situant bien plus sur le registre horizontal de la communication et de la discussion entre pairs, voire d'un souci de reconnaissance de la diversité des élèves, que sur celui du travail cognitif et de l'élaboration intellectuelle et discursive. Ces classes donneraient ainsi à voir « un genre discursif scolaire » (Bautier, 2008, 2011), qui relève bien plus du code restreint et du discours régulateur ou horizontal, que du code élaboré et du discours instructeur ou vertical¹⁰. D'où le paradoxe – source de bien des malentendus – de la domination et de la construction, dans l'ordinaire de nombreuses classes, d'un discours horizontal et de significations particularistes, relevant d'une oralité spécifique au contexte et dépendante de lui, alors que les élèves sont attendus et seront sélectionnés sur le registre de la construction et de l'usage de significations relevant de la *literacy*, universalistes, décontextualisées et pouvant établir entre elles des relations d'ordre second, foyers potentiels d'une suspension, d'une ressaisie et d'une mise en doute préalables à une remise en ordre de leur expérience première du monde et d'eux-mêmes ; paradoxe d'autant plus dommageable que certains d'entre eux, pour une large part originaires des milieux sociaux les moins familiers des réquisits scolaires, sont privés des ressources et dispositions nécessaires pour ce faire, parce qu'ils ne les ont pas ou insuffisamment acquises au cours de leur socialisation familiale, et parce que les modes de faire de l'institution scolaire méconnaissent la nécessité de les leur faire acquérir ou échouent à le faire.

Modalités et objets de cadrage

Un autre concept de Bernstein nous est utile pour décrire et analyser ce qui paraît de nature à gêner les apprentissages des élèves les plus fragiles, le concept de *cadrage*. Alors que le concept de *classification* renvoie chez lui aux modes de délimitation et de relation entre les différents domaines de savoirs ou

¹⁰. Rappelons que, pour Bernstein, les significations et stratégies propres au code restreint, au discours horizontal et au savoir "ordinaire" ou "profane" « sont locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui, afin de rendre maximales les rencontres avec les personnes et les habitats », tandis que celles qui sont propres au code élaboré, au discours vertical et au savoir "ésotérique" ou "savant" se coupent de ces rencontres et de ces contextes, pour établir des relations entre elles et pouvoir construire un ordre propre, impensables dans un seul contexte et, par là, susceptibles d'être « le lieu de possibilités et de réalisations alternatives » (Bernstein, 2007, p. 62), les unes et les autres possédant une efficacité dans leur ordre et leurs contextes propres. Les couples conceptuels utilisés et constamment remaniés par Bernstein sont très proches de ceux qu'utilisent d'autres auteurs qui nourrissent nos analyses, tels que les couples savoirs quotidiens et savoirs scientifiques chez Vygotski, ou genres premiers et genres seconds chez Bakhtine (sur cette convergence, et plus largement sur la lecture de Vygostki par Bernstein, on pourra se reporter à Rochex, 2008).

d'expériences, le concept de *cadrage*, lui, « se réfère aux contrôles de la communication dans les relations pédagogiques locales, interactionnelles » ; il « exprime qui contrôle quoi », et porte sur la sélection de la communication, son séquençage, son rythme, les critères d'acceptation et d'évaluation. Un contrôle fort laisse une faible part d'initiative aux élèves, dont on attend alors qu'ils soient consciencieux, attentifs, soigneux, réceptifs, et est associé à des modes de travail pédagogiques explicites, tandis, qu'à l'inverse, un cadrage faible laisse une large part d'initiative aux élèves, dont on attend alors qu'ils soient actifs, créatifs, ingénieux, et est associé à des modes de travail pédagogiques implicites. Les modalités de cadrage (fort ou faible) ne sont pas les mêmes selon que l'on s'intéresse à ce que Bernstein nomme le discours régulateur, lequel concerne les règles de l'ordre social, les attentes en termes de comportements, attitudes ou conduites, et ce qu'il nomme le discours instructeur, qui, lui concerne l'ordre du savoir, et les critères et modalités de sélection, de séquençage, d'organisation et de mise en relations des savoirs et des tâches et activités censées permettre leur apprentissage (sur ces différents points, cf. Bernstein, 2007, 37-39).

Certes, la distinction entre ces deux ordres de discours est parfois malaisée lors des observations de classes et de leur analyse. Il est néanmoins possible d'affirmer, à partir des récurrences constatées dans nos observations, qu'une des configurations couramment observées et les plus défavorables aux élèves les moins familiarisés avec les réquisits de l'institution scolaire, conjugue des modalités de cadrage faible et une pédagogie invisible concernant le discours instructeur, les nécessaires mises en relation des tâches entre elles, et avec les enjeux et contenus de savoir, les activités et les genres langagiers les plus à même de faciliter ces mises en relations – toutes dimensions sous-encadrées didactiquement, et dont une très large part est laissée à l'initiative des élèves et à leur possibilité de pouvoir prendre appui sur des ressources et dispositions acquises antérieurement –, avec des modalités de cadrage fort, particulièrement à l'égard des élèves considérés comme posant problème, pour ce qui concerne le discours régulateur, les règles les plus formelles ou ritualisées de comportement, de prise de parole, de présentation matérielle des travaux, les réponses les plus ponctuelles et les tâches les plus segmentées – dimensions qui apparaissent ainsi surencadrées didactiquement mais peu porteuses d'enjeux de savoir et peu propices aux apprentissages attendus. Nous retrouvons ici les deux types de processus de différenciation (passive ou active, par « indifférence aux différences » ou par définition ou perception peu pertinente de celles de ces différences qu'il conviendrait de prendre en considération au regard du travail et des apprentissages attendus) précédemment évoqués.



Les analyses qui précèdent – et qui convergent avec d'autres travaux menés en sociologie de l'éducation ou dans le champ des didactiques disciplinaires – permettent de revenir de manière empiriquement plus documentée et théoriquement plus outillée sur les hypothèses anciennes de la sociologie de la reproduction, aussi bien que sur le flou conceptuel et la cécité sociologique relative qui

pèsent sur bien des discours savants et profanes concernant ou prônant la « pédagogie différenciée » ou la différenciation, voire l'individualisation des dispositifs, des modes de travail pédagogiques ou des parcours de formation, thématiques aujourd'hui très en vogue dans les prescriptions institutionnelles et les doxas professionnelles. L'appareillage conceptuel que nous empruntons à Bernstein n'est cependant pas seulement précieux à cet égard en contribuant à l'élaboration de principes et catégories de description que les théories de la Reproduction étaient selon lui incapables de fournir. Les conceptions des savoirs et de la connaissance, de l'école et de la culture qui sous-tendent le travail de celui-ci ont, comme pour la plupart des acteurs de la sociologie critique, des soubassements normatifs, le constat des inégalités et l'analyse de leurs processus de production étant liés à une posture assumée de critique sociale. Le travail conceptuel de Bernstein va à notre sens plus loin : la référence à des principes normatifs (droits à l'éducation, à l'égalité, à la reconnaissance...) et la mise en œuvre et à l'épreuve de catégories d'analyses qui sont à la fois descriptives et normatives, ne servent pas seulement, dans son travail et dans les recherches qui s'en inspirent, au constat et au dévoilement, voire à la dénonciation, mais s'efforcent de contribuer à la description et à l'analyse des modes de construction des réalités sociales étudiées, à une saisie plus dynamique et ouverte du social et de son historicité, laquelle ne sépare pas l'analyse de ce qui est de la pensée de ce qui pourrait ou devrait être. Par là, elles travaillent également à mettre au jour des processus souterrains ou dominés, des paradoxes et contradictions, et donc des possibles non réalisés et contribuent à une ouverture des possibles pour l'action, à une possibilité de penser et produire « des discours ou des pratiques pédagogiques (ou sociaux) qui n'existent pas pour le moment » (Bernstein, 2007, p. 28).

Références Bibliographiques

- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- BARTHEZ Jean-Claude, « De l'habitus expliquant à l'habitus expliqué », *Sociologie du Sud-Est*, n° 26, octobre-décembre 1980, p. 17-49.
- BAUTIER Élisabeth, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école », in Frandji Daniel et Vitale Philippe (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 133-150.
- BAUTIER Élisabeth, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », in Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011, p. 157-171.
- BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons éducatives*, n° 8, *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Bœck université, 2004, p. 199-220.
- BERNSTEIN Basil, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », 1970, repris et traduit in B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éd. de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN Basil, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE, 1975. Repris in J. Deauvieau et J.-P. Terrail (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.
- BERNSTEIN Basil, « Foreword », in Daniels H.(dir.), *Charting the agenda. Educational Activity after Vygotsky*,

London – New York, Routledge, 1994, p. XIII-XXIII.

BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, trad. française, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, 2007.

BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, p. 325-347.

BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc, CASTEL Robert et CHAMBOREDON Jean-Claude, *Un art moyen. Les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éd. de Minuit, 1965.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

BROCCOLICHI Sylvain, BEN-AYED Choukri et TRANCART Danièle (dir.), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010.

BRUNER Jerome, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1966.

CRAHAY Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 97-110.

CROCCO Margaret S. et COSTIGAN Arthur T., « The Narrowing of Curriculum and Pedagogy in the Age of Accountability Urban Educators Speak Out », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, 2007, 512-535.

DAUSSIN Jeanne-Marie, KESPAIK Saskia et ROCHER Thierry (2011), « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France, portrait social*, INSEE, édition 2011, p. 137-152.

DELAHAYE Jean-Paul, *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Rapport à la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN-MEN, 2015.

DIAZ Mario, « Subject, Power and Pedagogic Discourse », in Morais A., Neves I., Davies B. & Daniels H. (dir.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*, New York, Peter Lang, 2001, p. 83-98.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

FORQUIN Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

GOODY Jack, *La raison graphique*, Paris, Éd. de Minuit, 1979 (publication originale, 1977).

GOODY Jack, *Entre oralité et écriture*, Paris, Armand Colin, 1994 (publication originale 1993).

GOODY Jack, « La technologie de l'intellect », *Pratiques* n° 131-132, *La littératie, autour de Jack Goody*, 2006, 6-30 (publication originale, 1968).

HASAN Ruqaiya, « Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an Explanatory Concept », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n° 4, 2002, p. 537-548

HASAN Ruqaiya, « The concept of semiotic mediation: perspectives from Bernstein's sociology », in Muller J., Davies B. & Morais A. (dir.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London, Routledge Falmer, 2004, p. 30-43.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français », in Éric PLAISANCE (ed.), *L'"échec scolaire", nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Éditions du CNRS, 1985.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1988.

JOHSUA Samuel, « Des "savoirs" et de leurs études : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique », *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 1988, p. 79-97.

LE BLANC Guillaume, *Canguilhem et les normes*, Paris, PUF, 1999.

NORMAND Romuald, « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 1, 2005, p. 67-82.

PASSERON Jean-Claude, « Les trois savoirs sur le savoir. Sociologie et sciences de l'éducation », Actes du colloque *Finalités des enseignements scientifiques*, Marseille, CCSTI, 1989 ; repris dans PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 347-354.

PASSERON Jean-Claude, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », in J. Bouveresse et D. Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 15-104.

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

RAVON Bertrand. *L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public*, Paris, In Press éditions, 2000.

ROCHEX Jean-Yves. *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris VIII, 2000.

ROCHEX Jean-Yves. « Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation » in Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006, p. 229-241.

ROCHEX Jean-Yves. « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste », in Frandji Daniel et Vitale Philippe (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 101-118.

ROCHEX Jean-Yves. « Les inégalités scolaires en France : évolutions, contradictions et paradoxes », in St'astny Vit, Svobodova Zuzana et Rochex Jean-Yves, *Skolni vzdělávání ve Francii / School education in France*, Prague, Karolinum University Press, 2017.

ROCHEX Jean-Yves et CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011.

ROCKWELL Elsie, « Recovering History in the Study of Schooling: from the *Longue Durée* to Everyday Co-construction », *Human Development*, n° 42 (3), 1999, p. 113-128.

SCHNEIDER Maggy, « Quand le courant pédagogique des compétences empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 85-96.

SCHNEUWLY Bernard, « Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psycho-génétiques », in Yves Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, 1994.

SCRIBNER Sylvia, « Vygotsky's uses of history », in James V. Wertsch (dir.), *Culture, Communication and Cognition*, New York, Cambridge University Press, 1985, p. 119-145.

TYACK David et CUBAN Larry, *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard, Harvard University Press, 1997.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard et THIN Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.