

# RESSOURCES LANGAGIÈRES, INÉGALITÉS SCOLAIRES ET OPACITÉ DU DISCOURS ENSEIGNANT

**Brigitte MARIN**

*Université de Paris 12 (IUFM de Créteil)  
& Université de Paris 8 (EA ESSI – ESCOL)*

## **Abstract**

*School language practices constitute a preferred modality for the emergence of the discourse of mistrust. This discourse is underlain by opposed social, institutional and sociocognitive logics. The teachers' discourse requires from the students to be familiar with the complexity of knowledge-building language. The artificial continuity of the teacher discourse is indeed a heterogeneous collection of words. Among these words, it is often difficult for the students to understand what concerns knowledge, knowledge-building or methods.*

**Key words:** *distrust, discourse, resources, explaining, questioning, knowledge-building, misunderstanding.*

Cette étude<sup>1</sup> vise à analyser le rôle du discours pédagogique dans la construction des inégalités scolaires par les méprises auxquelles peuvent donner lieu, chez les élèves de milieu populaire, ses différentes instances d'actualisation. Les acceptions concourantes et concurrentes du mot *discours* qui s'unifient dans la parole enseignante lui assignent une place privilégiée à l'école où il s'exprime dans la diversité de ses modalités : discours rhétorique qui met en scène la parole du savoir ; discours en prise sur la situation

---

<sup>1</sup> Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), codirigé par Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex.

d'énonciation<sup>2</sup> (Benveniste, 1976 : 130) ; discours lié à la conjoncturalité des dispositifs d'enseignement ; discours rapporté de la reformulation des propos des élèves.

Notre recherche s'appuie sur un corpus constitué (i) d'enregistrements de séances de classes<sup>3</sup> de la cinquième année de l'école élémentaire et (ii) d'observations de jeunes professeurs<sup>4</sup> lors de leur stage en responsabilité à l'école primaire. L'analyse de ces données introduit un constat : le discours enseignant *a priori* destiné à faire du langage un outil de communication univoque et efficace, à construire des ressources pour apprendre et pour penser, échoue parfois à atteindre son but. Il se caractérise alors par une opacité liée, notamment, au décalage entre consignes explicites et exigences invisibles (Bernstein, 1975 : 281).

Ce constat nécessite d'analyser l'effet de la confusion et de l'opacité du discours sur la réussite ou l'échec scolaires en ce qu'elles sont la cause et le produit d'une ambiguïté. Deux axes de réflexion y conduisent : (i) le passage de l'implicite à l'explicite du discours enseignant ; (ii) la manière dont la polyphonie discursive peut exacerber la vacuité de ce discours.

## 1 – Discours de l'implicite et du non dit et passage à l'explicite

### 1.1. *L'implicite suppose des règles partagées*

L'école est un lieu où le discours fait l'objet d'une mise en scène particulière, et plus encore à l'école primaire où la rupture est forte avec la fonction communicationnelle du langage du milieu familial. Dans la famille, le dialogue prend en compte les paramètres d'une situation d'énonciation contrôlée et régulée par la fonction phatique (Jakobson, 1963/1973 : 35) qui établit, maintient ou interrompt le contact physique et psychologique avec le récepteur afin de rendre la communication effective et favoriser la transmission des informations utiles.

---

<sup>2</sup> Dans les *Problèmes de linguistique générale*, Benveniste définit le discours comme une production qui porte les marques de l'énonciateur et du récepteur ("je" / "tu"), ainsi que les marques temporelles et spatiales qui se réfèrent à la situation d'énonciation.

<sup>3</sup> Le corpus audio-visuel comprend cinquante heures de classe filmées en banlieue parisienne, lors de l'année scolaire 2004-2005, par Stéphane Bonnéry et Lalina Coulangue, que je remercie.

<sup>4</sup> Nos analyses se fondent également sur quarante demi-journées de classe de cycle 3 (troisième, quatrième et cinquième année de l'école primaire) observées dans des établissements scolaires de l'académie de Créteil de 1998 à 2002.

Les modes différents de socialisation familiale semblent avoir une incidence sur le rapport au temps et, ce faisant, sur la prise en compte d'une consigne dans la durée. Dans *Tableaux de familles*<sup>5</sup>, Bernard Lahire (1995 : 111) évoque le constat récurrent, établi lors des entretiens qu'il a menés au domicile d'élèves de milieu populaire, de la nécessaire réitération des consignes ou injonctions des parents en direction de leur(s) enfant(s), nécessité qu'il corrèle à l'absence de familiarité à l'univers de l'écrit, de nature à favoriser la planification et la gestion de la temporalité. Or, de telles règles de communication fondées sur la redite inlassable, s'accommodent mal de celles qui prévalent à l'école.

Le passage à une situation collective au sein de la classe, en modifiant les règles de la communication, établit une asymétrie entre un locuteur prépondérant, l'enseignant, qui s'adresse le plus souvent à l'unité collective des allocutaires, l'ensemble des élèves. Ce changement de situation de communication suppose de chaque élève une prise en compte générale des consignes et la capacité à les appliquer à l'intégralité de la situation, voire des situations dans laquelle ou lesquelles elles sont censées s'inscrire. Ce bref échange<sup>6</sup> entre une enseignante et deux élèves de milieu populaire, lors d'une activité portant sur les opérations arithmétiques, le met en évidence :

Élève 1 (en difficulté) : - *On peut mettre le résultat en rouge ?*

Enseignante : - *C'est plutôt la virgule que je vous avais conseillé de mettre en rouge. On voit plus vite si on a oublié quelque chose.*

Élève 2 (en difficulté) : - *C'est bon, maîtresse, les opérations ?*

Enseignante : - *Y'a rien à faire ! Il a fallu que tu en mettes une troisième<sup>7</sup>. C'est incroyable l'esprit de contradiction de certains !*

Le non respect de la consigne conduit à pénaliser les élèves pour qui la règle collective édictée ne relève pas d'un allant de soi, dès lors qu'elle n' pas été rappelée en situation. L'exemple de l'élève 2 l'indique d'autant mieux que l'entorse à la règle focalise l'attention de l'enseignante sur une question

<sup>5</sup> Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.

<sup>6</sup> Séance filmée appartenant au corpus décrit en introduction, voir note 3.

<sup>7</sup> L'enseignante avait donné pour consigne de placer deux opérations par ligne, pour clarifier la mise en page.

formelle ; elle néglige ainsi de répondre à celle qui préoccupe l'élève : le résultat de l'opération est-il exact ?

La régulation de la parole enseignante en fonction des attentes et de la compréhension individuelles des élèves se met plus difficilement en œuvre en situation collective ; elle est d'autant plus malaisée à conduire qu'elle suppose la référence implicite à des règles, tout comme à des codes communs.

### *1.2. L'implicite suppose des codes partagés*

Certaines études sociolinguistiques se sont attachées à décrire la manière différenciée dont le langage est utilisé en fonction de l'origine des locuteurs. Appliqués au domaine de l'école, ces modèles de référence permettent d'analyser plus finement les caractéristiques langagières des élèves et la manière dont ils perçoivent et reçoivent le langage de l'école. Bernstein (1975 : 41) distingue deux catégories, le langage commun, qui, même s'il ne peut être considéré comme l'apanage des milieux populaires, en caractérise les modes de dire, et le langage formel, utilisé par la partie dominante de la population.

Alors que le langage commun a pour but d'utiliser la langue dans ses fonctions pragmatiques immédiates, l'usage du langage formel fait du discours l'objet d'une attention particulière et favorise l'élaboration verbale des intentions subjectives. Il "accroît la sensibilité aux distinctions et aux différences, et à leurs conséquences, et rend attentif aux possibilités offertes par un système complexe de concepts hiérarchisés pour l'organisation de l'expérience" (Bernstein, 1975 : 31).

L'opposition entre langage commun et langage formel, reconfigurée d'après la théorie des codes sociolinguistiques (Bernstein, 1975 : 194) en code restreint vs. code élaboré, permet de mettre en exergue les jeux de connivence intellectuelle, particulièrement présents à l'école, qui s'exercent au sein de deux systèmes axiologiques contrastés. Le code restreint, caractérisé par le faible panel des emplois lexicaux et syntaxiques disponible est souvent corrélé à une difficulté à exprimer la subjectivité ainsi qu'à prendre en compte la distinction entre le spécifique et le générique et les catégories de pensée sous-jacentes,

Ainsi, l'observation d'une séance de lecture critique organisée dans une classe<sup>8</sup>, à partir de la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse, *La Rencontre*<sup>9</sup>, met en évidence la manière dont les élèves utilisant le code restreint peinent à traduire et à nuancer leurs sentiments :

Enseignant : - *Qui peut me dire s'il a aimé ce livre et pourquoi ?*

Élève 1 (en difficulté) : - *C'était super !*

Enseignant : - *Oui, mais peux-tu préciser en quoi ? Ce que tu aimé, ce que tu as moins aimé ?*

Élève 1 (en difficulté) : - *Je sais pas, moi, c'était bien.*

Enseignant : - *Qui veut s'exprimer sur La Rencontre ?*

Élève 2 (en difficulté) : - *Non, c'était nul. La mère blaireau elle est morte à la fin.*

Enseignant : - *Qui souhaite ajouter des commentaires ?*

Élève 3 (bon élève) : - *Moi ! J'ai aimé le livre parce que j'étais triste pour Ben au début de l'histoire quand son père le rejetait, quand personne ne le comprenait chez lui. J'aurais aimé être à sa place quand il est devenu ami avec la mère blaireau.*

Enseignant : - *Qui veut prendre la parole ?*

Élève 4 (bon élève) : - *J'ai trouvé que le trappeur Burton était très cruel ; à cause de ça, j'ai un peu moins aimé le livre.*

Les réponses argumentées des élèves 3 et 4, familiers du code élaboré, les rendent conformes aux attentes institutionnelles en ce qu'elles expriment des catégories de jugement et de sentiments. En revanche, les élèves 1 et 2 restent prisonniers de jugements catégoriques et sans nuances qu'ils ne justifient pas, malgré l'invitation du professeur, restée sans écho.

Pour les élèves enfermés dans l'usage du code restreint, le discours enseignant, au sens rhétorique du terme, apparaît comme une parole assourdie

<sup>8</sup> Classe de la cinquième année de l'école élémentaire, confiée en responsabilité à Pierre T., professeur stagiaire, Fresnes.

<sup>9</sup> Eckert, Allan Wetley (2000). *La Rencontre. L'histoire véridique de Ben MacDonald*. Le Livre de Poche.

par le brouillage de l'implicite. Adressé à ces élèves, le code élaboré mobilisé par le discours de l'école échoue souvent à prendre en compte la diversité des élèves en faisant abstraction des nécessaires enjeux communs.

### *1.3. L'implicite suppose des enjeux partagés*

La réussite scolaire suppose la familiarité avec le langage secondarisé (Bakhtine, 1984 : 78) véhiculé par le discours des savoirs. Cependant, l'une des causes majeures des difficultés scolaires réside dans la non explicitation des modes de désignation, de description et de mobilisation des objets de savoirs, souvent présentés comme allant de soi. La nécessité pour les élèves de se déprendre du rapport premier aux objets du monde quotidien, pour les décontextualiser et les envisager détachés de la conjoncturalité où ils ont été appréhendés est source de confusion et de malentendu (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006 : 98). L'opacité du discours enseignant perçue comme telle et, par opposition symétrique, l'inadéquation du discours de certains élèves au regard des attentes institutionnelles sont entachées des marques de la défiance vis-à-vis de ce qui constitue, de part et d'autre, les discours attachés à la présentation et à la restitution des savoirs scolaires.

Les catégories construites par le métalangage de l'école sont diversement appréhendées par les élèves selon qu'ils entretiennent un rapport premier ou secondarisé avec le langage. Ces catégories sont confondues, par certains, avec celles mobilisées par le discours de la vie quotidienne. Ainsi, lors de l'étude d'un texte intitulé "La Légende du ski", en relation thématique directe avec une expérience de classe de neige à laquelle ont participé les élèves, l'enseignante met en place une phase de cours dialogué<sup>10</sup> au cours de laquelle elle souhaite vérifier la connaissance des types textuels, tels qu'ils ont été modélisés par l'école structuraliste :

Enseignante : - *Par rapport aux différents genres<sup>11</sup> de textes, vous vous souvenez qu'on l'avait étudié, il y avait le genre...*

Élève 1 (excellente élève) : - *Descriptif... argumentatif*

Élève 2 (en difficulté) : - *Interrogatif*

<sup>10</sup> Séance filmée appartenant au corpus décrit en introduction, voir note 3.

<sup>11</sup> La classification à laquelle il est fait référence par l'enseignante renvoie plus exactement à la typologie textuelle.

Enseignante : - *Là, Mélanie, il y a une petite confusion. Interrogatif, c'est autre chose ; ça va avec affirmatif et négatif. Ça concerne plutôt les phrases. Donc on a dit que dans les genres de textes il y a descriptif, argumentatif...*

Élève 3 (très bonne élève) : - *Narratif...*

Enseignante : - *Oui ! Narratif.*

Élève 1 (excellente élève) : - *Et explicatif !*

Enseignante : - *Voilà. Ici, c'est un texte de quel genre ?*

Élève 1 (excellente élève) : - *Narratif, parce que ça raconte une histoire.*

Enseignante : - *Oui, ici, c'est un texte narratif.*

Au cours de cet échange apparaît une dichotomie forte entre les interventions des élèves. L'une, Mélanie, se risque à prendre la parole pour proposer une réponse qui relève d'une autre catégorie que celle convoquée par l'enseignante, sous le vocable de "genre". Cette catégorie, *a priori* grammaticale, comme l'indique le commentaire de l'enseignante, s'apparente également au rapport premier qu'elle entretient avec le langage. En effet, l'"interrogatif", qui réfère à l'interrogation, à la question, est en prise directe sur le monde expérientiel, d'où la suggestion de Mélanie, qui échouera d'ailleurs à formuler d'autres propositions de réponses.

En revanche, les élèves de bon, voire d'excellent niveau scolaire, qui entretiennent par les habitudes sociolangagières contractées dans la famille un rapport secondarisé au langage, appréhendent aisément les catégories d'analyse textuelle ; de surcroît, la plus brillante d'entre eux justifie la désignation employée par un élément de définition, alors même que la question de l'enseignante portait sur la seule énumération des types de textes.

Le recours trop souvent implicite parce que trop peu explicite et trop prématurément convoqué à des catégories abstraites a pour effet un accès différencié à la compréhension et aux apprentissages. La disparité des caractéristiques sociolangagières des élèves et de leur familiarité avec l'univers de l'écrit (Bautier, 2005 : 47) est consubstantielle de l'accroissement des inégalités que les discours scolaires favorisent. En effet, les modes construits d'énonciation des savoirs, alors même qu'ils sont oralisés, procèdent des structures complexes caractérisant l'écrit et les catégories intellectuelles qui en sous-tendent la formulation. Ils se fondent sur un substrat culturel implicite, prérequis à nombre d'apprentissages.

#### 1.4. *L'implicite suppose des connaissances partagées*

Le discours scolaire renvoie à des implicites cognitifs, procéduraux, intellectuels et culturels, notamment, dont la présence partielle crée un obstacle à la compréhension et aux apprentissages. Ainsi, le discours enseignant est ambigu lorsqu'il est exercice rhétorique, mettant en scène des savoirs implicites, peu accessibles, nécessitant des inférences difficiles ou impossibles à réaliser par le destinataire, lorsqu'il ne livre qu'une part de lui-même et instaure une communication tronquée, une compréhension partielle.

La polysémie suppose une approche culturelle qui prend en compte la connaissance de l'histoire de la langue et sa genèse. Elle est ostentation subtile de savoirs ou plaisir esthétique de lettrés. Le discours du savoir unilatéral peut se livrer ou se donner à entendre comme discours de la domination exercée par l'ostentation de savoirs livrés au regard, à l'écoute, sans permettre l'appropriation, en créant la frustration.

Le discours scolaire est aussi soumis au jeu des interprétations partielles et multiples. L'univers de scolarité qui répond à des idéaux démocratiques d'égalité face à l'instruction et à l'accès aux connaissances met les sujets aux prises avec les différentes facettes du discours. Le malentendu peut revêtir une autre signification. Le jeu sur le sens propre et le sens figuré qui requièrent la juste appréhension du signifiant nécessite une inférence d'autant plus difficile à mettre en œuvre que l'expression est idiomatique. La signification passe par le sens figuré, mais ce sens figuré, moins accessible par l'arrière-plan culturel qu'il met en jeu est doublement discriminant et pénalisant pour l'intelligibilité.

Ainsi, dans une classe de la cinquième année de l'école élémentaire, un professeur stagiaire<sup>12</sup> lit successivement à voix haute à la classe une fable d'Ésope<sup>13</sup> intitulée "D'une oie et son maître" et sa reprise par Jean de La Fontaine "La Poule aux œufs d'or". Son objectif est de faire comprendre à ses élèves que l'expression : "tuer la poule aux œufs d'or", a plusieurs

<sup>12</sup> Xavier R., stagiaire en classe de cinquième année de l'école élémentaire, Bry-sur-Marne.

<sup>13</sup> "Un homme avait dans sa maison une Oie qui lui pondait chaque jour un œuf de pur or. Cet homme se persuadant follement qu'il y avait dans le ventre de l'Oie une mine de ce précieux métal, la tua pour s'enrichir tout d'un coup. Mais ayant ouvert le ventre de son Oie, et n'y trouvant que ce que l'on trouve dans les Oies ordinaires, il commença à se désespérer et à jeter de hauts cris ; de sorte qu'il perdit des richesses médiocres, voulant en amasser d'immenses et d'excessives."

Ésope, *Fables*, "D'une oie et son maître".

interprétations. Or les différentes significations de la morale (se priver de profits futurs importants pour satisfaire des intérêts immédiats ; l'avidité et l'impatience sont des défauts préjudiciables ; agir pour le court terme, sans aucune vision à long terme) mobilisent une culture partagée. En effet, l'addition des signifiés (tuer / poule / œufs / or) ne permet pas, dans ce cas, d'accéder au sens global de l'expression, de sorte que la question de l'enseignant portant sur la résolution du sens reçoit des réponses diversement satisfaisantes, selon que les élèves partagent ou non la référence culturelle initiale :

Enseignant : - *Pourquoi le paysan veut-il tuer la poule aux œufs d'or ?*

Élève 1 (en difficulté) : - *Parce qu'il a mal aux yeux en regardant la poule aux yeux d'or.*

Élève 2 (en difficulté) : - *Parce que la poule aux yeux d'or est aveugle.*

Élève 3 : - *Parce qu'il veut trouver son secret, à la poule aux œufs d'or.*

Élève 4 : - *Parce qu'il veut tous les œufs tout de suite.*

Des effets de paronomase involontaire font évoluer l'expression chez certains élèves pour lesquels la résolution sémantique est dès lors fortement compromise. L'une des dérives paronymiques transforme l'expression initiale en "tuer la poule aux yeux d'or", d'où les réponses de certains des élèves en difficulté pour lesquels l'implicite non partagé n'a pas permis de rétablir la confusion phonologique œufs/yeux lors d'une activité menée collectivement oralement.

On le voit aisément, le discours est porteur de malentendus. Ces malentendus sont certes, liés à la communication, mais ils ne sont pas exempts de conséquences sur ce qui peut être à tort considéré comme relevant du domaine cognitif. La perception de l'opacité du langage et de l'épaisseur d'un discours qui mobilise des références en diachronie, fait apparaître des strates de savoirs non partagés et par conséquent différenciateurs à l'encontre des élèves de milieu populaire. Ce qui, au-delà de l'ignorance, est perçu, en l'absence de clarification, comme une incapacité à comprendre, entraîne un comportement de retrait, intensifié par l'hétérogénéité du discours de l'enseignant, qui inhibe la possibilité même de construction de ressources langagières.

## 2 – La polyphonie des discours de l'école

### 2.1. La polyphonie occultée par l'unicité de la voix enseignante

La continuité factice du discours de l'enseignant constitue un ensemble hétérogène de discours à fonction multiréférentielle où il est souvent aussi malaisé de distinguer la fonction que de hiérarchiser le degré d'importance selon l'opérationnalisation de l'objectif pédagogique visé. Ainsi, dans une séance de mathématiques<sup>14</sup> consacrée aux nombres décimaux et fractionnaires, l'insistance de l'enseignante à pointer le pluriel irrégulier du mot décimal au moment où elle explicite l'opposition entre nombres entiers et nombres décimaux, conduit un certain nombre d'élèves de la classe à perdre de vue l'objectif de la séance. La confusion est réintroduite dans l'esprit d'un élève en difficulté lors de ce court échange :

Enseignante : - 401,79 et 582,1 : c'est quoi ?

Élève : - Des nombres décimal.

Enseignante : - Non, un nombre décimal, des nombres décimaux.

Certes, la précision morphologique sur l'accord au pluriel des noms en –al est nécessaire, cependant elle doit être contextualisée et ne pas éluder la validation de la réponse mathématique, au demeurant, exacte.

Les passages constants de l'une à l'autre catégorie ou fonction du discours de l'enseignant nécessitent des compétences classificatoires, défaillantes chez les élèves en difficulté, qui supposent en outre de déceler l'inattendu et de penser ensemble l'univoque et le pluriel (Morin, 2000 : 27).

Or l'univocité, prise ici dans le sens exact du terme, réside dans la prégnance de la voix magistrale qui crée l'illusion d'une cohérence énonciative alors que la fonction référentielle du discours glisse d'un objet à l'autre à l'intérieur de catégories continuellement traversées, mais imperméables à la fonction métalinguistique qui ordonnerait et rendrait plus lisibles des discours instables, mouvants et mobiles. L'univocité est la voix/voie du savoir qui doit s'énoncer en énonçant son statut.

<sup>14</sup> Séance filmée appartenant au corpus décrit en introduction, voir note 3.

## 2.2. La polyphonie et la porosité des catégories du discours

Le discours de l'enseignant juxtapose dans des temporalités contigües, voire intriquées, des discours de natures très diverses : discours présentant des énoncés de savoirs, des vérités générales, des remarques contextuelles, en situation, des hésitations, des corrections de son propos ou de celui des élèves, des reformulations, des indications procédurales, le langage d'accompagnement de l'action, des conseils, des injonctions, des mises en garde...

Or, les catégories de discours s'interpénètrent et par là même requièrent de l'élève une compétence à identifier le statut de chacune de ces instances de la parole enseignante afin d'adopter l'attitude cognitive adaptée, de savoir, notamment éluder les paroles parasites pour ne pas inutilement focaliser son attention sur des propos inutiles au travail réflexif qui lui est demandé. Par exemple, dans cette séance de vocabulaire filmée dans une classe de la cinquième année de l'école élémentaire, le discours de l'enseignante<sup>15</sup> oscille d'un registre à un autre :

Enseignante : - *Alors vous regardez l'exercice 3, déjà. Vous essayez de voir si vous comprenez la consigne tout seuls. Parce qu'évidemment on a besoin du dictionnaire en vocabulaire.*

Élève : - *Et on le fait l'exercice ?*

Enseignante : - *Je vais expliquer la consigne. Si vous l'avez comprise...*

Élève : - *Maîtresse on le fait le numéro 3 ?*

Élève : - *On peut commencer ?*

Enseignante : - *Si tu as compris tu peux commencer. Alors, qui est-ce qui... qui m'explique la consigne ? Est ce que tout le monde l'a comprise ? Yanis, là je ne demande pas qu'on me dise où, je demande qu'on me dise ceux qui n'ont pas compris. Ça va, j'ai pas besoin d'expliquer l'exercice 3.*

Élèves : - *Si.*

Enseignante : - *Ah ! Voilà !*

Élève : - *Maîtresse c'est écrit ?*

---

<sup>15</sup> *Idem.*

Au cours de cet échange, apparaissent l'intrication et le brouillage de moments qui devraient a priori être distincts dans la mise en activité des élèves. L'explicitation de la consigne, repoussée plusieurs fois, est finalement écartée, parasitée par des interventions individuelles d'élèves, alors même que certaines insistent pour obtenir des éclaircissements. Le discours de l'enseignante oscille du procédural inchoatif (la consigne en attente) à l'invitation à consulter des ressources : l'utilisation du dictionnaire. La demande d'explication d'un point particulier de la consigne par un élève est ajournée, parce que trop précise "je ne demande pas qu'on me dise où, je demande qu'on me dise ceux qui n'ont pas compris".

La porosité de ces catégories du discours enseignant constitue un facteur distrayant qui risque de parasiter le discours des savoirs en brouillant les frontières de son énonciation, si l'enseignant ne prend pas garde de démarquer très précisément l'entour et les contours de ces contenus d'enseignement, du savoir qui se dit et s'énonce ostensiblement en tant que tel.

La porosité qui brouille les différentes catégories présentes dans le discours enseignant ne permet pas à l'élève en difficulté de percevoir les relations qu'entretiennent celle qui réfère à un mode de faire en situation, dans sa spécificité, et celle qui relève d'un savoir ou d'un savoir-faire général. La confusion instituée échoue à le conduire à la verbalisation de ce mode de faire et à la réflexivité, en le privant de la mise à distance réflexive, seule susceptible d'assurer la transposition de ce savoir-faire dans des situations différentes, telle que la définit la compétence considérée comme un savoir-mobiliser en situation.

### *2.3. La "polyvariance" du discours de l'enseignant*

Par le terme de "polyvariance" nous désignons l'approximation lexicale qui consiste, dans le discours de l'enseignant, à mettre en œuvre des usages variables, approximatifs et fluctuants des signifiants. De telles postures langagières portant les marques énonciatives et déictiques du discours de l'enseignant produit en situation, et valides dans cette seule situation, créent des zones de brouillage des significations. En effet, lorsque le discours adressé, dans l'interlocution ou le commentaire du mode de faire d'un élève, ne parvient pas à se déprendre de la singularité de la situation, il ne permet pas d'établir une relation binaire stable et généralisée entre signifiant et signifié. Il ajoute

alors à la complexité de la structuration des savoirs celle de l'incertitude, potentiellement différenciatrice dans la construction de ressources par les élèves.

Ainsi, lors d'une séance consacrée à l'étude des antonymes<sup>16</sup>, aucun énoncé de savoir n'est produit ; le discours enseignant qui accompagne le faire dans l'exercice en tient lieu :

Enseignante : - *Y a toujours écrit. Du coup ça ne vous fait qu'une fois à chercher dans le dictionnaire. D'accord ? Pourquoi ? Parce qu'un mot peut avoir plusieurs...*

Élèves : - *sens.*

Enseignante : - *sens, d'accord ? Qui peut me l'expliquer ?*

Élève : - ....

Enseignante : - *Vous avez une valise légère. Quel va être le contraire d'une valise légère ?*

Élève : - *Maîtresse, Est-ce qu'on va écrire un seul ?*

Enseignante : - *Non on va écrire les deux.*

Les allusions à des énoncés de savoirs "Parce qu'un mot peut avoir plusieurs...[...] sens, d'accord ? [...] Vous avez une valise légère. Quel va être le contraire d'une valise légère ?" apparaissent très elliptiques et relèvent davantage du traitement d'un exemple en situation que du rappel d'un savoir construit.

La désignation des notions, absente chez les élèves qui ont compris l'objectif de l'exercice "Maîtresse, Est-ce qu'on va écrire un seul ?" et tout aussi implicite dans les propos de l'enseignante "Non on va écrire les deux" laisse démunis les élèves les plus en difficulté par l'opacité des échanges elliptiques entre les bons élèves et l'enseignante.

D'une manière générale, dans les classes où le discours instructeur<sup>17</sup> de l'enseignant (Bernstein, 2007 : 64), très lacunaire, ne permet pas d'instituer les

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> Il faut entendre ici "discours instructeur" de l'enseignant au sens de discours qui produit des énoncés de savoirs généraux et structurés, par opposition au "discours régulateur" qui fournit des indications spécifiques, à la marge, lorsque les élèves sont placés en situation de mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire.

savoirs indispensables à la construction des apprentissages, le discours régulateur comble les ellipses *a posteriori*. C'est alors en situation d'évaluation formative que sont précisés, dans le contexte singulier d'un exemple les prérequis à l'effectuation de la tâche dont l'accessibilité est, selon les élèves, fort diversement perçue.

Une connivence avérée, relevant de codes et d'enjeux communs, dont sont exclus certains élèves semble de nature à accroître les inégalités, exacerbées par un discours enseignant, qui ne définit ni ne désigne les objets de savoirs.

#### *2.4. La polyphonie des voix du discours de la classe*

La polyphonie est orchestrée par l'alternance des voix narratives qui tissent le discours de la classe (discours de l'enseignant vs. discours des élèves) et de l'autorité respective conférée à chaque preneur – voire chaque prise – de parole.

Les situations de cours dialogués qui fondent de nombreux dispositifs scolaires en mettant en scène la parole de l'élève ne font pas pour autant systématiquement l'objet d'un travail lexical et sémantique qui prenne en compte ou suscite le travail cognitif sous-jacent. Le discours collectif relève parfois davantage de la participation à une communauté d'échange que de la construction des ressources pour apprendre et pour penser requises par les apprentissages.

Par exemple, dans une séance de français consacrée à la compréhension de texte<sup>18</sup>, la question initiale posée par l'enseignante ne permet pas à chacun des élèves le même travail d'élaboration de la pensée :

Enseignante : – *Qui est-ce qui raconte l'histoire qu'on a lue hier ?*

Élève 1 : – *Ah ben c'est en fait une servante, son mari il était à Londres. Pour envoyer des lettres il mettait des messages, ensuite, et la dame elle voyait si il allait bien.*

Enseignante : – *D'accord, qui me le dit avec d'autres mots ?*

Élève 2 : – *Comme c'était trop cher, le prix, elle regardait.*

---

<sup>18</sup> *Idem.*

Enseignante : – *D’abord, ça raconte quoi ce texte ?*

Élève 3 (la meilleure élève de la classe) : – *C’est l’histoire d’une femme qui recevait des lettres de son fiancé qui était à Londres. A cette époque, celui qui recevait la lettre devait payer s’il voulait garder cette lettre. Quand elle recevait une lettre, la femme regardait les marques que son fiancé avait faites sur l’enveloppe et elle pouvait savoir si il allait bien. Après, pour éviter les fraudes, on a changé et celui qui envoyait la lettre devait payer pour mettre un timbre qu’il fallait oblitérer.*

Enseignante : – *Parfait !*

La réponse de l’élève 1 ne fait l’objet d’aucune question de relance pouvant lui permettre de hiérarchiser les informations qu’il restitue ni d’introduire entre elles les liens causaux susceptibles de rendre son résumé cohérent. De surcroît, la réponse ne fait pas l’objet d’une validation explicite et le “D’accord” peut laisser perplexe l’élève interrogé, tout comme les autres élèves de la classe. D’ailleurs, l’élève 2 ne formule pas avec “d’autres mots” les propos de sa camarade et seuls ceux qui partagent avec l’enseignante l’usage du code élaboré (Bernstein, 1975 : 107), comme l’élève 3, savent mobiliser les inférences leur permettant de traduire la consigne magistrale.

La vulgate socioconstructiviste qui prône l’élaboration collective des savoirs de la classe, inscrit le droit à l’erreur dans les productions d’énoncés de savoirs émises par les apprenants. Cependant, de telles démarches, lorsqu’elles sont appliquées sans nuances, conduisent à faire coexister en quasi-totale synchronie des énoncés contradictoires dont il convient de clarifier la valeur épistémique (vrai vs. faux) ou d’éclairer le contexte de validité et de validation. En l’absence de cette nécessaire ressaisie et recontextualisation des propositions d’énoncés de savoir, la polyphonie non maîtrisée et non étayée par l’enseignant crée, chez nombre d’élèves, la confusion entre les catégories des connaissances exactes et des connaissances fausses : la polyphonie se dilue dans la cacophonie, la cacosémie et le non sens. Le langage de la classe ne produit que peu de ressources pour les apprentissages.

Les voix multiples sollicitées et entendues dans la classe nécessitent d’être hiérarchisées par une médiation et un recentrage constants de l’enseignant, permettant d’instituer, au sens exact du terme, les paroles qui fondent les savoirs scolaires. À défaut, le discours enseignant exacerbe les inégalités et participe à la construction de l’échec scolaire.

## Conclusion

L'opacité du discours de l'école tient aux implicites nombreux qui en sont consubstantiels. L'inégale connivence avec l'univers de l'écrit qui conduit les élèves à diversement maîtriser les règles, codes, enjeux et connaissances prérequis à la scolarité, suppose de l'institution scolaire une attention particulière à l'explicitation et au dévoilement de ces implicites. La porosité des catégories conceptuelles, cognitives et procédurales mobilisées par le discours de l'enseignant constitue un facteur d'exacerbation des inégalités entre élèves. Les élèves en difficulté sont des élèves désarmés face à l'opacité du discours enseignant, peinant à identifier les catégories de pensée que ce discours sous-tend et à construire les ressources langagières nécessaires aux apprentissages ; il en résulte incompréhension, défiance, voire résistance vis-à-vis de l'institution scolaire, des savoirs qu'elle enseigne et du discours qui les fonde.

## Bibliographie

- Bakhtine, Mikhael (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bautier, Élisabeth (2005). "Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale". In N. Ramognino, P. Vergès, (éds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati* (pp.49-67). Aix, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, Élisabeth, Crinon, Jacques, Rayou, Patrick & Rochex, Jean-Yves (2006). "Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyse secondaire de l'enquête PISA 2000", *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, p. 98-99.
- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bernstein, Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Traduction de Ginette, Ramognino, Le Déroff et Philippe Vitale. Levis, Les Presses universitaires de Laval.
- Jakobson, Roman (1963/1973). *Essais de linguistique générale*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil.