

Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation

Langage et Société n°111, 2005 (p 51.72)

Élisabeth BAUTIER
Université de Paris 8
Équipe ESCOL

Notre propos porte sur le rôle potentiellement différenciateur des diverses façons dont les élèves font face aux contraintes d'écriture. Les divers modes de réponse ne peuvent être étudiés en eux-mêmes, comme si on pouvait isoler les effets linguistiques et textuels des consignes de travail des autres composantes qui construisent la situation de classe et de travail pour l'élève. Cette situation elle-même n'est pour nous pas réductible au seul moment du travail en classe ; élèves (et enseignants) convoquent, à leur insu le plus souvent, des éléments du contexte socio-culturel, du contexte socio-historiques des formes scolaires dans lesquels prennent place les textes de l'élève, des composantes socio-langagière et socio-cognitive, partie prenante du contexte de socialisation de l'élève. La prise en compte de ces différents contextes nous permet de comprendre les régularités observées dans les manières de faire des élèves : régularité dans les productions d'un même élève qui peut aller jusqu'à neutraliser la diversité des consignes et des tâches, régularité encore dans les phénomènes et processus qui permettent de distinguer les élèves plutôt en réussite et les élèves plutôt en difficulté.

MOBILISER DES EXPERIENCES, MOBILISER DES SAVOIRS, EXPRESSION ET RECONFIGURATION

L'interprétation que l'élève fait d'une consigne d'écriture et qui entraîne, pour une part au moins, ce qu'il va mobiliser pour y répondre, renvoie non seulement à sa socialisation langagière non scolaire et à son rapport au langage et à l'écrit (*cf.* Bautier 2002), mais aussi à la façon dont il interprète les attentes scolaires le concernant, concernant les élèves en général, concernant le langage, concernant les formes et contenus à mobiliser, concernant le travail disciplinaire entrepris. Ces différentes dimensions sous-tendent l'interprétation de la situation de travail et renvoient au contexte socio-culturel qu'il faut étendre bien au-delà de l'immédiateté de la situation. Elles font donc intervenir non seulement l'inscription socio-culturelle de l'élève, ses valeurs, ses habitudes socio-langagières et socio-cognitives et ses ressources, mais aussi ce que l'on peut considérer comme le registre plus subjectif, c'est-à-dire la façon dont un scripteur donné fait «avec » le langage, rend manifeste cet investissement, ses ressources et qui sont parties prenantes de l'activité de l'élève en tant qu'un élève

n'est que rarement “seulement” un élève en classe ou qu'il est plutôt différemment élève en fonction de ce que nous venons d'énumérer.

Dans nos recherches¹, cette dimension de mobilisation de soi et le registre de cette mobilisation pour “répondre” à la situation d'écriture apparaît être une bonne “hypothèse” quand on recherche des processus différenciateurs. Nous allons tenter de montrer comment dès le CE2 (et sans doute avant), jusqu'au collège et même au-delà, pour les élèves, écrire (ou parler) avec soi et des savoirs, avec soi et son expérience ordinaire, avec soi et ses valeurs et opinions... sont des manières bien différentes d'être dans l'écriture scolaire en réponse à la même consigne². Ce faisant, toutes les consignes ne se valent pas quand il s'agit d'aider les élèves, non seulement à répondre aux attentes de l'institution, ce qui est sans doute important, mais qui ne peut pas être confondu avec l'institution de soi comme sujet d'une écriture permettant de développer soi-même des savoirs, des raisonnements, d'élaborer ou de réélaborer au-delà de la seule réponse à une consigne d'écriture. Dans la mesure où nous nous intéressons aux processus scolairement différenciateurs, les activités d'écriture dont il est ici question ne sont pas limitées aux activités d'écriture “littéraires” ou plus largement les écritures où la subjectivité est convoquée explicitement et expressément par la consigne. Nous étudions de façon privilégiée les écrits censés mobiliser simultanément des connaissances, des savoirs scolaires, des formes d'écriture disciplinaire ; plus généralement, nous travaillons sur les productions linguistiques renvoyant à des élaborations cognitives.

L'importance de l'activité, du travail de l'élève à propos des objets du monde scolaires et non scolaires et qui lui permettent et/ou l'obligent à acquérir et mobiliser des instruments intellectuels, fait partie de la conception sur laquelle s'adosse notre travail sur les éléments socialement différenciateurs du développement des sujets³. Ainsi que le souligne J.-Y. Rochex :

Cette médiation [de l'activité] ne vaut d'ailleurs pas seulement pour des composantes cognitives et intellectuelles de cette activité et ces rapports, mais tout autant pour leurs composantes “affectives” ou subjectives, d'où l'impossibilité de séparer développement intellectuel et développement affectif [...] (J.-Y. Rochex, 1996).

Une hypothèse qui est ici travaillée est celle des rapports socialement différenciés entre les composantes affectives et cognitives mobilisées par les élèves dans les activités, d'une part, en relation avec les contraintes que construisent les situations et les consignes, et leurs interprétations par les élèves, d'autre part.

Dire pour élaborer ou dire pour répondre à l'enseignant

¹ Différentes recherches argumentent en ce sens et ont donné lieu à des publications : Bautier É & Rochex J.-Y. 1998 ; Bautier É & Rochex J.-Y 2001 ; Bautier 2002.

² La référence à des travaux qui portent sur des niveaux de scolarité très différents nous apparaît intéressante car la récurrence des phénomènes rencontrés manifeste qu'il peut s'agir chez les élèves de manières socialement différenciées d'être à la situation scolaire et au langage.

³ L'utilisation de “notre” renvoie ici doublement, au travail de l'auteur de l'article mais aussi, plus largement, aux recherches de l'équipe ESCOL (université de Paris 8) conduites sur cette thématique, voir note précédente.

Ainsi à la consigne énoncée par cette enseignante de CE2⁴ : « Aujourd'hui on va parler de l'eau, de comment on trouve l'eau », certains élèves vont répondre au niveau personnel et subjectif des sensations éprouvées : l'eau peut être trouvée « javellisée », « froide » ; quand d'autres interprètent le cadre de travail soit sur le registre « scolaire » (au sens de la restitution de savoirs acquis), soit explorent collectivement leurs connaissances *savantes et non savantes* pour tenter de construire dans un dialogue cognitif et collectif des réponses hypothétiques « savantes » à la « question » de l'enseignante. La consigne est très ouverte (parler de l'eau) et ne définit pas de contraintes précises sur les productions discursives, sur la forme, ni sur la référence à un discours disciplinaire. Ce type de situation de production est un mode récurrent de mise au travail des élèves ; on peut y voir la double référence aux préconisations institutionnelles de l'incitation à la facilitation de l'expression de chacun et, sur un registre plus didactique, à l'influence d'une vulgate « constructiviste » des savoirs. On notera encore l'ambiguïté, possiblement involontaire, de l'expression *trouver l'eau*. Nous utilisons ici un exemple de situation d'oral car celle-ci nous permet de montrer la pluralité des interprétations des élèves dès lors qu'aucune contrainte explicite ne porte sur le type de texte à produire et c'est justement ce qui est à l'œuvre dans nombre de consignes d'écrit d'évaluation, voir ci-après.

La première élève à répondre à la question de l'enseignante répond en « bonne élève », avec une réponse scolaire :

Elle [l'eau] a trois formes/ elle a l'eau gazeuse/ l'eau normale et l'eau en glace.

Mais, grâce au dialogue qui s'est instauré entre les élèves, elle va s'apercevoir que la situation permet aussi d'échanger des idées, de débattre, de réfléchir pour construire au-delà de ce qu'on sait déjà au début de l'échange. Elle reprend la parole plus tard et fait appel à ses expériences pour élaborer une réflexion en mettant en relation des moments et des espaces qu'elle construit comme lieux de savoirs possibles :

À l'exposition, y avait de l'eau... c'est mon papa qui me l'a dit.

Les élèves qui réussissent à l'école savent mettre en œuvre cette capacité à construire des liens, à mobiliser différents lieux de savoirs et d'expériences, à faire avec l'hétérogénéité inhérente à l'élaboration des savoirs au sein de la situation scolaire. Pour développer sa propre réflexion, elle utilise également les propos des autres élèves en rebondissant sur leurs interventions et en manifestant ses propres questions :

L'eau, elle peut passer parce que heu c'est humide heu...

ce qui lui permet de s'interroger :

Donc je pense que c'est normal, hein ?

Ces changements qu'elle a effectués dans son interprétation de la

⁴ Il s'agit d'une séance d'oral à laquelle les élèves sont habitués, ce que manifeste leur participation active pour la plupart d'entre eux et dont le thème s'inscrit dans le cadre des apprentissages de la classe.

situation, l'utilisation qu'elle fait des propos des autres, de ses expériences, la réflexion qu'elle engage, semblent caractéristiques des possibilités qu'il "faut" avoir vis-à-vis du langage pour tirer profit sur le plan cognitif de la situation qui était proposée. Cette possibilité, en acte ici, et qui est trace du travail du sujet (voir ci-après) se situe à un double niveau, certes, celui de la référence à des expériences et des choix personnels, qui est souvent ce que l'on appelle "subjectivité", mais aussi celui de l'activité même du sujet sur ces références, que nous considérerons aussi comme trace de subjectivité.

À la différence de cette élève, deux autres ont interprété la situation comme les obligeant à "répondre à l'enseignant" et comme offrant une possibilité de faire part de leur expérience ; ils ont de plus interprété le verbe *trouver* sur le plan de l'expérience sensible et non sur le plan cognitif :

Moi des fois je bois de l'eau chez moi / Je sens que le goût il vient de la piscine.

Ils font référence également à leurs expériences, mais de façon immédiate (au sens de non médiatisée par une activité langagière et cognitive sur l'expérience). Il est important de remarquer que la mobilisation de l'expérience sur ce seul registre va de pair avec une autre interprétation de la situation. Leur participation se limite à une seule intervention, comme si, ayant répondu à la maîtresse, ils avaient le sentiment de satisfaire à ses attentes et de s'être acquittés de la tâche requise⁵. Ce faisant, ils "s'empêchent" de participer au travail cognitif comme les autres.

Activités des élèves et évolution des formes scolaires

Ces différentes façons d'être des élèves en face de la même situation peuvent être corrélées à des socialisations langagières elles aussi différentes, leur analyse permet de mettre au jour des processus potentiellement différenciateurs de la scolarité des élèves, de situer ces processus dans une sociologie des pratiques scolaires et de leur évolution. Il est sans doute nécessaire pour interpréter la place de la subjectivité dans les écrits scolaires, dans une conception de la sociologie du langage à l'école, de la mettre en relation, au moins en arrière-plan des analyses, avec la question de l'évolution des formes scolaires, mais aussi de *la* forme scolaire (voir G. Vincent, 1996) telle qu'elle se redéfinit depuis quelques années en affaiblissant, en particulier, la distinction sur laquelle l'école s'est construite, entre espace privé et espace public, entre position et relation institutionnelles et relation et position interpersonnelles (G. Vincent 2004). Cet affaiblissement, que l'on rencontre dans de très nombreuses situations scolaires de sollicitation de la parole (orale ou écrite) de l'élève, va de pair avec la valorisation de cette parole, sans que soit clairement désignée son inscription, parole de l'élève, parole de l'enfant ou de l'adolescent, alors même que les mobilisations comme les critères d'évaluation ne sont certainement pas identiques dans les deux cas, comme ne le sont pas les effets sur le développement. Mais, il va aussi de pair avec l'affaiblissement de la position

⁵ Cet exemple est a été plus longuement travaillé et analysé dans É. Bautier & J.-Y. Rochex, 2004.

institutionnelle elle-même, en tant que celle-ci correspond à une construction collective du sens et des contenus de ce qui est appris et enseigné dans l'école, qui neutralise les opinions, envies, enjeux personnels, individuels, pour inscrire le travail de chacun dans une dimension collective et historique, pour situer l'objet du travail dans le cadre de savoirs disciplinaires et des activités discursives qui leur sont spécifiques.

Cet affaiblissement n'est évidemment pas sans effet sur les interactions ordinaires dans la classe et sur les interprétations que les élèves font des situations qui leur sont proposées. En effet, nous référons le travail simultanément cognitif, subjectif et langagier des élèves au contexte socioculturel de son élaboration et celui-ci ne peut être réduit, nous l'avons dit, à une interaction *hic et nunc* entre l'élève et une consigne de travail (et un enseignant). L'exemple ci-dessus avait pour but d'illustrer la complexité, du fait des affaiblissements que nous venons de pointer, de l'identification pour l'élève des possibles subjectifs ; « car un des paradoxes du travail scolaire est que la prescription dont il fait l'objet donne fort peu d'indications sur les manières d'articuler ce qui relève de la matérialité des tâches et ce qui en constitue l'apport cognitif » (P. Rayou 2004) et nous ajoutons : sur la place et le registre de mobilisation du sujet.

SUJET, SUBJECTIVITE, USAGE DE SOI DANS DES ÉCRITS SCOLAIRES

Si nous référons “subjectivité” à “sujet”, il est possible de penser le “sujet” dans ce qui l'affirme comme tel dans un “devenir sujet” de et par l'écriture et en ce que celle-ci permet sans doute, plus que d'autres systèmes sémiotiques, de se penser, de s'élaborer comme sujet élaborant, donc (se) développant en allant au-delà d'une transparence du langage et du monde qui se donnerait directement à dire et à voir et utilisant le langage pour construire ce qui n'était pas au début du travail d'écriture (ou de parole). Dès lors, les traces de cette subjectivité, de cette existence de soi sujet dans le texte sont celles du travail de déplacements, de reconfiguration du déjà-là, de l'utilisation des dimensions médiatisantes et secondes du langage pour penser avec et penser ailleurs que la description-partage de l'expérience première et immédiate. Cette dimension du travail d'un élève “maître” de son écrit, au sens de celui qui l'organise et le pense en tant que texte, qui fait avec l'hétérogénéité des sources de connaissances possibles (voir l'exemple ci-dessus), les met en relation grâce au langage (les reconfigure) produisant ainsi un texte qui s'inscrit dans la pluralité des voix à l'instar du texte scolaire est une des dimensions de la mobilisation subjective.

Si nous référons la subjectivité à la façon dont les individus élèves interprètent la situation, c'est cette interprétation, le travail qui en découle et les savoirs et expériences mobilisés qui sont trace de cette subjectivité. Mais c'est aussi la façon, liée à l'interprétation, nous l'évoquions précédemment, dont ils se pensent comme locuteur-scripteur élève et celles dont consciemment ou non ils

“gèrent” ce statut dans une énonciation homogène ou hétérogène d'enfant, adolescent et/ou d'élèves. L'exemple ci-dessus montre qu'il n'est d'ailleurs pas simple d'identifier, de distinguer clairement les places énonciatives investies par les élèves étant données les formes scolaires actuelles. Quand un enseignant dit « on va parler de... », la communauté de dialogue ainsi construite est pour le moins ambiguë et cette ambiguïté aujourd'hui très présente dans l'école ne permet pas à l'élève de construire un contrat énonciatif clair : doit-il intervenir en tant qu'élève ? Mais, ce ne sont pas véritablement des savoirs qui sont sollicités, c'est la première élève, par son intervention initiale, qui permet à l'enseignant de préciser le contrat (didactique) : il s'agit d'une situation où le langage est moyen de dialogue cognitif. Mais alors que s'agit-il de mobiliser ? Et s'il s'agit de mobiliser de l'expérience ordinaire, au nom de quoi et de qui l'énoncer ? Autant de questions non résolues par les contraintes de la situation et qui conduisent certains élèves peu familiers du travail langagier et cognitif de l'expérience et de sa réélaboration à faire un autre choix. Ces élèves semblent se réfugier dans ce qu'ils savent à peu près faire : intervenir une fois en direction de l'enseignant et ne pas interagir avec les autres élèves. Interagir avec les autres supposerait pour eux qu'ils interprètent la communauté de la classe comme une communauté d'élaboration intellectuelle (les autres élèves étant des interlocuteurs légitimes) et les échanges qui s'y déroulent comme relevant d'un travail cognitif et non d'une “simple” communication ou expression personnelle. Encore faudrait-il aussi que cet usage très particulier du langage soit construit ou que l'enseignant participe à sa construction sans penser que c'est un usage “spontané” chez tous les élèves. La situation de classe construite par l'enseignant par son “ouverture” non contraignante a donc laissé toute latitude aux élèves de faire fonctionner leurs habitudes scolaires et non scolaires, leurs habitudes langagières et cognitivo-langagières. Certes, il est possible de justifier une telle démarche pédagogique par le fait qu' « ainsi tout le monde peut prendre la parole » et participer à la classe quelles que soient les ressources, les connaissances et expériences et pratiques langagières de chacun. C'est exact sur le plan de la seule prise de parole (tous les élèves ont en effet pris la parole), mais le travail qui accompagne cette parole est fort différent dans ses conséquences sur les élèves mêmes.

Il est également possible de penser la subjectivité comme ce qui rend présent dans les textes les éléments du monde non scolaires, voire personnels (valeurs, expériences, opinions...), mobilisés par les élèves. Mais, il est alors nécessaire de penser ensemble (et non séparément) les trois dimensions de cette notion que nous venons de présenter. En effet, l'exemple ci-dessus le montre, il y a plusieurs manières de faire référence à l'univers non scolaire. Non seulement, le travail scolaire mobilise toujours obligatoirement du non scolaire, des connaissances et savoirs non acquis à l'école, acquis dans un autre cours (dans le domaine du langage et de la langue, sans doute, mais pas seulement), et ce qui est mobilisable est déjà une source de différences entre élèves, mais cette circulation des expériences, informations, savoirs, s'opère de façon fort différente (et discriminante) selon les élèves. Dans l'exemple présenté, certains

élèves ne font que citer leur expérience de goût, d'agrément, là où d'autres constituent cette expérience (un souvenir de château de sable au bord de la mer, pourtant pour un élève) en objet de questionnement, de re-problématisation de la question de l'enseignant. Dans le premier cas, l'expérience sensible est seulement appelée à être, au mieux, partagée, au moins communiquée, dans l'autre, elle est reconfigurée. C'est au prix de ce travail que l'élève est de plain-pied avec les exigences scolaires, ces exigences ne sont pas réductibles à un arbitraire culturel, elles sont proches de la première acception de "subjectivité", celle qui est à mettre en relation avec la notion de sujet émancipé participant de la communauté scolaire de l'écrire (parler)-penser avec des savoirs (ou ce qui est construit comme tels) où l'activité langagière est peu dissociable de l'activité de connaissance (Bronckardt 2004).

Il est encore possible de penser la question de la subjectivité en relation avec celle d'une identité montrée, présentée (IVANIC 1998), volontairement ou non. Certains élèves scripteurs apparaissent ainsi écrire moins (ou autant) en référence à un genre discursif scolaire et disciplinaire qu'en fonction d'une identité montrée de bon élève ou de jeune conformiste et gentil...(voir ci-après).

Subjectivité et différenciation

Compte tenu de ce qui vient d'être dit des conceptions et de la problématique qui sous-tendent les analyses ci-après, il ne s'agit pas d'opposer subjectivité à absence de subjectivité. Mais de penser la subjectivité comme des possibles et des orientations de mobilisation de soi pour écrire, en sachant que ces mobilisés subjectifs ne permettent pas les mêmes apprentissages, les mêmes reconnaissances scolaires en termes de réponses aux attentes de l'institution (et à ces évidences pourtant socialement non partagées). La question que nous nous posons est donc celle des ressources différenciées et différenciatrices pour écrire, pour écrire quel genre de texte. Certains élèves, nous allons le voir, ne mobilisent "qu'eux-mêmes" – par cette expression, nous entendons, leur expérience immédiate et vécue dans sa transparence et l'évidence de son partage – quand d'autres engagent d'eux-mêmes sur le plan axiologique, d'autres encore sur le plan cognitif, d'autres encore, passant d'un type de mobilisation à un autre, produisent des textes hétérogènes et cette hétérogénéité peut encore être considérée comme manifestation de la personne de l'élève. D'un élève qui maintient la même place énonciative ou bien d'un élève qui est "débordé" à certains moments par le thème à traiter, la question posée et dont l'engagement de soi le conduit à des mobilisations qui non seulement n'entraînent que difficilement des développements mais peuvent les empêcher. La relation est ici forte entre les usages familiers du langage et le registre de mobilisation de soi : les élèves qui, selon l'expression ci-dessus, ne mobilisent qu'eux-mêmes, semblent ne connaître de l'usage de la langue que celui qui relève de la seule immédiateté du dire, du dire dans la connivence avec l'autre, du dire pour se dire. Ces différentes manières d'être au langage ne sont pas également

partagées : les recherches sur ce thème des pratiques socio-langagières et socio-cognitives depuis des années montrent la forte présence (prégnance) de cet usage du langage qui vient gêner l'écriture scolaire⁶ chez les élèves en difficulté, de milieux populaires en particulier. On retrouve ainsi moins de difficultés à écrire (plus de travail de corrections formelles, également) quand la mobilisation de soi est “enfin” autorisée et sollicitée, dans les ateliers d'écriture, par exemple, et les propos tenus par les élèves sur cette situation particulière d'écriture illustrent cette position :

J'ai beaucoup aimé. Pour une fois qu'on nous demande notre avis ! (souligné par l'élève)
J'ai retenu que je suis capable d'écrire des phrases qui ont un sens et qui disent ce que je pense (j'ai retenu) des façons de vider son sac
Je retiens qu'on a pu écrire ce qu'on avait sur le cœur. L'atelier d'écriture, c'est aussi un moyen de se lâcher et d'exprimer des choses positives comme négatives

Et de fait, les écrits produits sont écrits avec beaucoup d'affects et d'expériences très près du ressenti, pour certains, sous forme poétique, pour d'autres sans déplacements ni reconfigurations dans une écriture au plus près de la description du réel, dans une forme presque orale :

Lorsque je me réveille, il ne faut surtout pas qu'on me gueule dans les oreilles, sinon je suis de mauvaise humeur en cours (...) Il est 7h10 : je me réveille. Mon bus passe à 7h30. J'entends ma mère me crier dessus et me dire de me dépêcher en arabe comme d'habitude.

Cette remarque sera la seule qui dit le regard d'un “autre”, celui qui écrit, sur soi.

Mais si ces élèves de seconde et première de lycée professionnel (ou d'autres rencontrés ailleurs dans d'autres recherches du CE à la Terminale) peuvent écrire dans les ateliers d'écriture avec leurs émotions, leurs expériences, leurs problèmes, l'écriture scolaire disciplinaire leur reste souvent source de difficultés qui ne sont résolues que dans des effectuations minimales des tâches dans la conformité à leur forme textuelle.

REGISTRE DE MOBILISATION DE SOI ET ÉCRITURE D'ÉVALUATION

Ces mobilisations différenciées, qui peuvent devenir différenciatrices, ont été identifiées lors de plusieurs recherches visant à comprendre ce qui faisait différence dans la confrontation des élèves à une consigne d'écriture⁷. Compte tenu de notre question de recherche, nous nous intéressons aux productions des élèves plutôt en difficulté avec l'écrit et avec la scolarité en général. Les raisons des difficultés, comme des réussites, peuvent pour une part être attribuées à des habiletés cognitives (mises en relation, inférences, hypothèses) et de littéracie

⁶ *Leçon d'école... L'école vue et vécue par les élèves du Lycée Jules Vernes à Sartrouville*, avec la collaboration de Mohammed Kacimi, écrivain. Atelier d'écriture 2003-2004.

⁷ Les exemples qui suivent sont tirés d'un travail de recherche (financé par la DPD) ayant permis de mettre au jour les différences culturelles engagées par l'évaluation internationale PISA portant elle-même sur les compétences en littéracie des jeunes de quinze ans. Nous n'évoquerons pas ici, ce n'est pas le propos, les résultats de l'analyse quantitative d'items particuliers effectuée sur 750 cahiers, les exemples retenus pour illustrer notre propos sont issus d'une analyse qualitative et longitudinale d'une cinquantaine de cahiers représentatifs de différentes classes d'élèves constituées par une classification ascendante hiérarchique, principalement la classe des élèves en difficulté, la mieux à même de représenter les problèmes posés par la mobilisation de soi quand elle entre en conflit avec la mobilisation de savoirs.

(mobilisées ou non).

Ces difficultés et manques concernant les connaissances de l'écrit, du code écrit, sur l'écrit et les textes existent, de nombreuses recherches et évaluations le montrent⁸, et sont sans aucun doute gravement discriminantes et prédictives des carrières scolaires des élèves. Cependant, se situer sur ce seul registre des compétences nous semble réducteur et ne pas permettre de comprendre, en particulier quand il s'agit des productions d'élèves de quinze ans, la complexité des processus en cause dans des façons de faire différentes avec l'écrit. Dans le cadre interprétatif présenté ci-dessus, ces différences se révèlent aussi (plutôt ?) comme le résultat de l'interaction entre le registre de mobilisation de soi et l'usage du langage et conduit à croiser traitement des documents et production des écrits par les élèves et à les analyser de façon à pouvoir croiser différents indices concernant non seulement les compétences cognitives (inférence, hypothèses sur le monde...) et de littéracie (compréhension et traitement du texte en tant que texte), mais aussi la position énonciative, la mobilisation des univers doxique, axiologique, affectif, la circulation des savoirs et leurs sources. C'est ce croisement, et non la seule évaluation des compétences qui nous intéresse, en ce qu'il permet de faire apparaître pour les élèves du collège et du lycée des récurrences de phénomènes et des types d'élèves très différenciés.

Écrire pour donner son avis sur et avec un texte

La très grande majorité des élèves qui obtiennent de mauvais résultats dans les tâches qui évaluent rapport au texte et compétences cognitives de traitement du texte peuvent être définis comme ne lisant pas les textes en tant que tels et ne les comprenant pas, ni la visée de l'auteur du texte, dans le cas des documents, ni la visée cognitive des tâches dans le cas des consignes (voir ci-après). Ce résultat d'analyse se retrouve dans la plupart des recherches sur ce thème, avec une population d'élèves en difficultés avec l'écrit et plus largement en difficulté scolaire, voire en échec et le plus souvent en ZEP (Manesse 2003 ; Bautier & Rochex 1998 ; Goigoux 2000, et bibliographies).

Mais cette analyse, nous venons de l'évoquer, n'est pas suffisante pour rendre raison des processus qui sous-tendent les difficultés des élèves. L'analyse de la nature des tâches, leur forme et leurs thèmes, mise en relation avec celle d'une pluralité de productions d'un même élève correspondant à une diversité de tâches et de documents, est dans ce domaine éclairante dans la mesure où celles-ci permettent de voir comment s'opèrent les investissements différenciés des élèves différents, d'un même élève. Elle permet aussi de mettre en relation les tâches et l'évolution des formes scolaires évoquée précédemment pour analyser le caractère aidant ou gênant pour certains élèves de cette évolution.

Dans le corpus dont nous extrayons quelques exemples pour illustrer la nature des mobilisations de soi des élèves en difficulté scolaire, les tâches consistent, pour les élèves, après la lecture de documents et en en tenant compte à donner leur avis, dire leur accord ou désaccord avec l'avis de héros d'un texte

⁸ On se référera ici utilement à l'ouvrage coordonné par D. Manesse 2003, les pages 45-57, en particulier.

littéraire, celui d'autres jeunes, ceux d'enquêtés présentés dans un diagramme...
:

Êtes-vous d'accord avec le jugement final des gens...? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude et la leur à l'égard des films ;
Trouvez-vous étonnants les résultats de cette enquête...?
Pensez aux idées maîtresses avancées par les cinq élèves. Avec lequel de ces élèves êtes-vous le plus d'accord ? En utilisant vos propres mots, expliquez votre choix en une ou deux phrases, en vous référant à votre opinion personnelle et aux idées maîtresses avancées ;
Mettez-vous à la place de S. En vous fondant sur les données recueillies par S., donnez une raison de penser...

La nature de ces tâches qui consiste à travailler avec des documents n'a rien d'exceptionnel, elle est emblématique, c'est la raison de notre choix, de l'évolution du travail qui a touché les différentes disciplines (français, histoire, sciences, géographie). Répondre de façon satisfaisante suppose, alors même que la consigne n'explique pas cette exigence, que l'on sait écrire avec plusieurs voix, dont la sienne propre, en donnant un statut à ces différentes voix ce qui permet de les tenir ensemble de façon cohérente ; cela suppose aussi souvent de croiser une hétérogénéité de savoirs et de construire des raisonnements à partir de cet ensemble.

Dans ce type de tâche, les élèves "faibles" se différencient radicalement des élèves qui ont des réponses justes et attendues (et qui sont souvent à quinze ans en lycée quand les premiers sont au collège) par des réponses spécifiques, et qui le sont pour au moins deux raisons qui ont à voir avec l'objet de cet article.

Ils produisent des réponses sur un registre essentiellement affectif et moral à chaque fois que c'est possible, dans lesquelles ils manifestent leur connivence (ou leur conformisme ?) avec les avis en faveur des pauvres, des autres jeunes auxquels ils s'identifient, des jugements moraux en général. Leurs réponses sont soit une répétition des énoncés du document avec ou non la manifestation du jugement moral. Les autres tâches qui supposent explicitement dans la consigne la référence au texte pour répondre, donc sa lecture fine, confirment l'usage quasi exclusif de soi au détriment du texte auquel les élèves ne font pas référence, voire qu'ils ne comprennent pas. Ils se situent dans l'auto-référence et le pragmatisme quotidien, dans les domaines de l'opinion et de l'expérience personnelle.

Je suis d'accord pour ce genre de films, mais il y a n'a d'autre qu'au contraire ils font plutôt rire que pleurer
Le jugement final des gens à propos du cinéma est ridicule car le but du cinéma c'est de rigoler
Non car le cinéma est fait pour changer un peu c'est idées donc c'est bien d'aller au cinéma de temps en temps
Je pense qu'elle a raison car il y a tant de gens qui meurent de faim, de soif et de maladie, et pendant ce temps il y a n'a d'autre qui font partir des fusées à plusieurs millions de francs

Ainsi, lorsqu'un texte décrit les conséquences potentiellement négatives de l'écoute à haut niveau de baladeurs et que la question porte sur la raison de la gravité des conséquences de cette pratique (la perte de l'intelligibilité de la parole) qu'il faut déduire du texte, les réponses de ces élèves peuvent être :

comment écouter de la musique sans devenir sourd ?

parce que ça fait mal aux oreilles
parce que c'est pas beaucoup (la zone de sensibilité perdue se situe entre 3 et 6 kilohertz, qui est celle de la parole)

On trouve de même des réponses strictement pragmatiques et de bon sens (mais à côté de la question) quand le texte (un manuel) sur lequel il faut s'appuyer pour répondre à la question posée (comment d'après le manuel s'assurer que la selle est bien réglée ?) indique comment avoir des indices pour bien monter un vélo :

Quand on a pas mal

Ce qui est pour nous intéressant ici, c'est l'orientation récurrente des écrits des élèves qui permet de faire l'hypothèse d'une manière de faire stable. Notre analyse ne signifie évidemment pas qu'il n'y ait pas de lien entre compétences en littéracie et l'autoréférence sans réélaboration, comme unique source de réponse ; au contraire, les indices d'incompétence dans le traitement et la compréhension des textes sont nombreux. Mais dans une perspective de remédiation et d'aide aux élèves, parce qu'ils ont quinze ans et qu'ils ont des habitudes à l'égard des textes, des savoirs et de l'écriture, il nous semble important d'analyser les productions des élèves d'un autre point de vue : comme réduisant le sens du texte à une orientation factuelle, pragmatique ou axiologique, dont ils se saisissent globalement. Les indices fins linguistiques qui permettent de constituer le texte comme tel dans sa complexité n'ayant pas été construits sans doute comme porteurs de sens dans les premiers moments de l'apprentissage de la lecture⁹, la lecture n'est pas une lecture réelle du texte, mais une mise en écho avec soi. Le texte (et plus largement l'activité langagière puisqu'on retrouve les mêmes phénomènes en production) semblent ne pouvoir décrire que le monde dans son appréhension immédiate. Le processus de construction du sens d'un texte dans son autonomie par rapport au réel n'est pas un processus cognitivo-langagier qui semble une ressource possible pour ces élèves et c'est là la deuxième raison de la spécificité des réponses de ces élèves : le texte n'est pas pris comme texte.

On peut sans doute également situer ici la difficulté que ces élèves manifestent pour identifier dans des diagrammes présentant les pourcentages des avis sur des pratiques (la participation des enfants aux tâches ménagères dans différents pays). Ils les interprètent comme rendant compte des pratiques effectives, et portent des jugements sur ces pratiques en fonction des leurs propres expériences dans le domaine, comme si les textes ne pouvaient que décrire du réel et non construire un autre niveau de la réalité, celui de la réflexion sur celle-ci. L'"ignorance" du texte comme source des réponses attendues (source nécessaire même le plus souvent à l'école) au profit du seul usage de soi est un trait constant des productions écrites de ces élèves.

Qu'en est-il quand la consigne porte sur un raisonnement à mettre en

⁹ É. Bautier & S. Branca-Rosoff 2002 ; D. Manesse 2003.

œuvre à partir des éléments du texte ? Tout se passe comme si *la sollicitation même d'un raisonnement par une question n'est pas comprise comme telle*, ou comme contraignante ; cette incompréhension que nous référons à une incompréhension de cette utilisation du langage, pensé prioritairement dans sa fonction de dire le monde dans une transparence de celui-ci, comme du langage lui-même. Cette fonction d'élaboration du langage leur étant peu familière, on peut faire l'hypothèse que ce manque de familiarité est à l'origine de productions "scolaires" – au sens ici de réponses obligées – particulièrement incongrues ou se saisissant d'un élément du texte sans tenir compte de la visée cognitive ou intellectuelle de la question en réponse à des demandes de réflexion et de réflexivité à partir des textes : les réponses font alors, dans le meilleur des cas, appel au bon sens (autre dimension de l'usage de soi). Dans une épreuve d'évaluation censée permettre de repérer les compétences des élèves dans le raisonnement scientifique à partir d'un texte d'observations notées par un chercheur concernant la différence dans les taux de mortalité entre deux salles d'accouchement (une hypothèse de l'époque situe les morts dans les conséquences des tremblements de terre sur l'atmosphère), ces mêmes élèves répondent que « les tremblements de terre ne peuvent être à l'origine des décès des accouchées puisqu'on accouche de la même manière qu'il y ait à ce moment-là des tremblements de terre ou non... » (la lecture du texte conduisait à des hypothèses concernant l'hygiène).

Cet exemple permet d'évoquer (ce n'est pas l'objet de cet article) une conséquence scolaire négative de cet usage récurrent de soi au détriment des textes de références ou des genres discursifs d'élaboration de savoirs. En effet, cette pratique langagière va le plus souvent de pair avec une faible référence à des savoirs (scolaires ou non scolaires), soit parce que le registre de connaissance n'est pas celui que l'élève mobilise préférentiellement, même dans le cadre scolaire, soit parce que, compte tenu de ces expériences, celles-ci ne lui permettent guère la référence à des savoirs ou connaissances et, par ailleurs, nous l'avons vu, la reconfiguration des expériences ordinaires en objet d'interrogation cognitive n'est pas une pratique cognitive et langagière disponible, mobilisée.

Cette "indifférence" au texte en tant qu'une unité dont le sens est à construire à partir de sa visée énonciative et de son genre discursif est également significative de ces élèves. Le texte se trouve ainsi réduit à tel ou tel mot, telle ou telle phrase ; pour cette raison sans doute, mais aussi du fait de l'entraînement dont elles font l'objet durant la scolarité, les activités scolaires de repérage sont plutôt réussies par ces mêmes élèves, qui peuvent ainsi satisfaire à certaines tâches en recopiant des éléments du texte, sans souci au demeurant d'une pertinence syntaxique. Ces élèves peuvent ainsi être de bons "releveurs" et de mauvais "compreneurs" ; un tel constat peut être mis en relation avec les formes récurrentes de tâches scolaires, en particulier les formats d'évaluation qui permettent ainsi aux élèves de "répondre" indépendamment d'une compréhension des textes et des visées cognitives des tâches scolaires. D. Manesse (2003) note de même un fort taux de réussite aux tâches de repérage simple, et fait le même constat que nous lorsque la tâche se

complexifie, c'est-à-dire qu'il faut raisonner pour recopier le bon élément ou qu'il faut raisonner avec l'élément relevé : « Cette demande conduit une bonne partie des élèves à se rabattre sur la tâche de simple relevé (...) et près de la moitié fait des relevés non pertinents ».

Ainsi, à la question « Dans les films, quel est l'élément qui a mis en colère les gens de M. ? », les élèves font des réponses du type :

Un personnage mort et enterré qui reparut transformé en arabe dans le film suivant (qui est la recopie exacte du morceau du texte pertinent)

D'autres élèves peuvent évidemment recopier exactement des passages non pertinents :

Le public qui payait deux centavos pour partager les mésaventures des personnages ne put supporter cette inqualifiable moquerie et brisa tous les sièges.

Cette modalité de réponse (la recopie du texte) se distingue nettement de celle des élèves qui satisfont les attentes scolaires. Y compris sur le registre du repérage lorsqu'il est sollicité par la tâche, ces élèves ne recopient pas textuellement un élément, mais paraphrasent et surtout expliquent (argumentent) en quoi le morceau de texte paraphrasé répond bien à la question :

Le fait que l'acteur, qu'ils avaient cru mort, réapparaisse dans un autre film, bien vivant. Ils croient qu'on s'est moqué d'eux et de leur crédibilité.

Ils ont donc des usages du langage qui leur permet de mobiliser simultanément eux-mêmes, certes, mais sur le registre du raisonnement, et le texte. Tout semble se passer comme si les élèves qui font essentiellement référence à eux-mêmes, leurs sentiments et leurs expériences pour écrire ne pouvaient pas construire un autre texte en croisant leur propre voix avec celle du texte. Parce qu'ils sont sans doute aussi prioritairement, comme nous l'évoquons plus haut, dans l'usage d'un genre premier du langage et dans la difficulté de mise en œuvre de processus de secondarisation¹⁰ de leur propre parole, expérience ou pensée, celles-ci ne peuvent être tissées avec les voix de texte qui sont des voix secondes. Pourtant écrire avec soi est nécessaire dans le cadre scolaire des apprentissages avec l'écrit, mais ne faudrait-il pas que le travail que l'élève doit faire sur son propre discours, ses expériences, ses savoirs pour construire un texte "second" fasse l'objet d'un étayage, voire d'un apprentissage quand cette habileté, cette pratique langagière et littéracée n'est pas mobilisée, *a fortiori*, mobilisable ?

CONCLUSION

Nous l'avons dit, il ne s'agissait pas dans cet article d'opposer écrits subjectifs à écrits de savoir qui seraient sans subjectivité, mais de mettre au jour des modes

¹⁰ Pour des précisions et définitions concernant les notions de secondarisation et reconfiguration, voir Bautier 2004.

de mobilisation de soi mis en relation avec les différents types de ressources et de traitements de ces ressources. Les élèves qui semblent sans difficulté pour répondre aux attentes scolaires ne sont en effet pas ceux qui évacuent toutes expériences personnelles et savoirs non scolaires mais qui comme l'exemple initial de ce texte le montrait, convoquent (mobilisent) différents univers de savoirs, d'expériences et les réélaborent pour les travailler ensemble sur le registre cognitif et non seulement affectif, là est une différence sensible. Nous distinguerons donc en revanche une subjectivité assumée, au sens où elle correspond à une mobilisation “volontaire” des ressources du sujet qui explore des possibles langagiers et cognitifs et une subjectivité “envahissante”, au sens où elle épuise la situation de travail et la détourne au profit de la seule expression directe de soi.

Si donc, on relie ainsi compétence en littéracie et les autres registres de mobilisation, on peut interroger la nature même de ce type de tâches scolaires dans la mesure où les situations langagières proposées sollicitent très peu explicitement et, ce faisant, très différemment les élèves. Ainsi, les situations qui engagent peu les opinions et les expériences de ces élèves peuvent, pour certains élèves, être mieux réussis que les autres selon que leurs expériences peuvent l'aider ou au contraire entraîner l'élève ailleurs. Ce format de tâche est aujourd'hui très présent et “piège” certains élèves comme ceux que nous venons rapidement de décrire. De plus, comme dans l'exemple du dialogue à propos de l'eau, aucun indice formel ne vient orienter l'interprétation des élèves vers une tâche cognitive. Pourtant, d'autres élèves interprètent dans ce sens la “même” consigne, la “même” situation et c'est ce qui nous autorise à parler de différenciation possible.

Nous avons présenté des profils, ceux-ci ont pu être mis en évidence par plusieurs recherches à différents niveaux de la scolarité et dans différentes disciplines^[1] concernant le corpus PISA, une analyse quantitative de 750 cahiers d'évaluation complétée par une analyse qualitative a permis de confirmer l'existence de ces profils. Ils sont liés à des effets de cumul favorable ou défavorable non seulement à l'exercice de la littéracie, mais aussi aux apprentissages scolaires qui lui sont intrinsèquement liés, et que l'on ne peut réduire à une imposition surnormative de l'école et des enseignants. Sauf à considérer que l'exercice d'une subjectivité qui permet d'explorer, d'élaborer des connaissances, de comprendre et d'écriture des textes relevant des genres disciplinaires ne concernent pas *tous* les élèves. Ce n'est pas ce que nous considérons.

Bibliographie

BAUTIER É. (2002), « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », *Pratiques*, n°113-114 : 41-54.

– (2004), « Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et

^[1]Bautier É., Rochex J.-Y., 1998, Rochex J.Y. et alii, 1999, par exemple

différenciation sociale » in N. Ramognino et P. Vergès (dir), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence

BAUTIER É. & S. BRANCA-ROSOFF (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *VEI Enjeux* : 196-213.

BAUTIER E. & J.-Y. ROCHEX (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris, A. Colin.

– (2001), « Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales » in B. Charlot (dir.), “Les jeunes et le savoir” Perspectives internationales, Paris, Anthropos, p.133-154.

– (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Raisons éducatives*, n°8, p.199-220.

BONNERY S. (2003), *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse soutenue à l'université de Paris 8, équipe ESCOL.

BRONCKART J.-P. (2004), « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, n°153 : 98-108.

Équipes ESCOL-Paris 8 / SYLED-RES-Paris III / PRINTEMPS-U.V.S.Q, Printemps, SYLED (2002), *Rapport de recherche : décrochage scolaire : genèse et logique de parcours*, MEN-DPD.

GOIGOUX R. (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEI.

IVANIC R. (1998), *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

MANESSE D. coord. (2003), *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*, Lyon, INRP.

RAYOU P. (2004), « Note critique de A. Barrère, Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°147 : 129-131.

ROCHEX J.-Y. (1996), « Lecture, écriture et travail du sujet : des papiers pour quelle identité ? », *Le français aujourd'hui* n°113 : 33-41.

ROCHEX J.-Y. ET ALII (1999) *Activités des élèves, travail d'écriture et apprentissages (en philosophie et sciences économiques)*, Rapport de recherche pour le CNCRE.

VINCENT G. (sous la direction de) (1994) *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.

- (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, PUL.