

DU RAPPORT AU LANGAGE : QUESTION D'APPRENTISSAGES DIFFÉRENCIÉS OU DE DIDACTIQUE ?

Élisabeth BAUTIER, Équipe ESCOL, Université de Paris 8

L'élaboration d'une notion comme celle de « rapport au langage » oblige à convoquer des univers théoriques. Tel n'est pas le cas lorsqu'il s'agit simplement de désigner un phénomène sans que celui-ci fasse l'objet d'un travail de définition particulier (1). L'objectif de cet article est, non pas d'utiliser la notion comme permettant, de façon plus ou moins ad hoc, des analyses ou des descriptions particulières de productions d'élèves, mais de préciser les conceptions, les fondements théoriques, les enjeux qui donnent sens à cette notion. Il s'agit ainsi d'éviter qu'elle apparaisse comme un équivalent paradigmatique de termes comme position ou posture énonciative, voire de pratiques langagières. La perspective adoptée est celle des travaux d'ESCOL qui travaillent la notion de « rapport à » ; en effet, même référée au langage, et pas seulement au savoir, l'expression « rapport à » ne perd pas les présupposés et les conceptions qui l'ont construite et qui sont partie prenante d'un certain nombre de ruptures épistémologiques. C'est encore de « rapport au langage en général » dont il sera question et non pas de rapport à l'écrit, à la lecture, à l'oral... Nous (2) faisons, en effet, l'hypothèse fondée sur les spécificités et propriétés du système symbolique qu'est le langage ainsi que sur son rôle social, subjectif et cognitif, d'un rapport au langage en général. Il s'agit encore, par l'intermédiaire d'une telle notion, d'essayer de prendre en considération l'intervention du langage dans l'articulation des trois niveaux de contexte sur lesquels se joue la façon dont les élèves construisent les situations et les objets d'apprentissage, que ces objets soient ou non spécifiquement langagiers ou linguistiques : le niveau du macro-contexte socio-culturel, celui du méso-contexte institutionnel et celui du micro-contexte interactif. Si le langage intervient à ces différents niveaux, les travaux de recherche, comme le remarque Schubauer-Leoni (97), les analysent séparément, or, c'est à la compréhension des interactions entre ces trois niveaux dans leurs effets sur les apprentissages que la notion de « rapport au langage », comme celle de rap-

(1) Ce qui était le cas dans les références au " rapport au langage " que l'on peut trouver dans différents écrits de l'équipe ESCOL.

(2) Ce texte est écrit avec la collaboration de Jean-Yves Rochex et en référence aux travaux conduits dans le cadre de l'équipe, ce qui explique l'écriture à la première personne du pluriel, certaines références ne concernent que mes propres travaux, le texte est alors écrit en première personne.

port au savoir, peut être selon nous utile ; c'est au moins dans cette perspective que nous tentons de l'élaborer. Cette option ne décide en rien des relations, qui sont encore à travailler, entre ce rapport au langage et les mises en œuvre particulières de celui-ci. Cependant, si l'on prend au sérieux le fait que pour les sujets que sont les élèves, toute situation scolaire d'apprentissage est une situation qui mobilise simultanément (?) les trois dimensions contextuelles ci-dessus, que celles-ci à leur tour sollicitent pour le sujet une activité interprétative et un positionnement personnel qui vont entraîner des activités cognitives spécifiques, et que cette activité interprétative se produit dans les interactions entre les registres subjectif, social, cognitif toujours à l'œuvre dans le langage, alors, il est pertinent de travailler le rapport au langage des élèves.

I. AU DÉPART : LA QUESTION DE LA DIFFÉRENCIATION DES APPRENTISSAGES ET DES INÉGALITÉS SOCIALES À L'ÉCOLE

L'élaboration, ici théorique, du « rapport à » ne doit pas faire oublier qu'à côté des choix épistémologiques, c'est en grande partie parce que les cadres théoriques et d'analyse déjà construits ne permettaient pas de rendre raison des données recueillies, pour nous des productions d'élèves, que nous avons été conduits à penser et questionner autrement les phénomènes observés. Les nouvelles élaborations théoriques sont étroitement liées aux données empiriques et donc aux questions de problématique de recherche : la différenciation sociale à l'école, ou précédemment en ce qui me concerne, la différenciation linguistique. Pour cette dernière question, l'aporie théorique n'est pas récente : ainsi, quand dans les années 75, j'avais comme objectif de rendre compte des différences entre les écrits narratifs et argumentatifs d'élèves en réussite et de milieu social favorisé et ceux d'élèves en difficulté scolaire et de milieu populaire (3), les modèles existants de description des écrits d'élèves, fondés sur l'analyse quantitative des formes syntaxiques, la complexité et la longueur des phrases, mais également sur les modèles textuels émergents du moment, ceux de Van Dijk, en particulier, ne permettaient pas d'atteindre ce but. Bien plus, les traitements quantitatifs ne laissaient pas apparaître de différences significatives (ce qui ne veut pas dire que tel serait le cas aujourd'hui). Alors même qu'une différence apparaissait fondamentale : dans la « même » situation, avec les mêmes énoncés de consigne, les élèves ne faisaient pas la même chose avec le langage, ne disaient pas les mêmes choses, n'existaient pas dans leurs textes de la même manière. C'est ce constat qui m'avait amenée à parler de pratiques langagières différentes, sans doute ce même constat me conduirait aujourd'hui à relier ces pratiques différenciées à un rapport au langage, lui-même différent, les unes me semblant dépendre de l'autre. Une recherche ayant pour objet les difficultés d'apprentis en CFA agricoles (Bautier 89) me conduisait également à sortir d'un cadre mono disciplinaire, sociolinguistique ou psycholinguistique, pour tenter de tenir ensemble ces deux dimensions des recherches sur le langage et de rendre ainsi raison des productions linguistiques et cognitives en relation avec ce que j'appelais à l'époque identité sociale et socialisation.

Cette démarche de complexification des cadres de recherche trouve aussi son origine dans les insuffisances des travaux statistiques qui ne mettent en évidence que des corrélations entre résultats des élèves et origines sociales, lesquelles restent alors à interpréter. Ces travaux ne permettent pas d'éclairer ceux des processus qui sont situés dans l'interaction entre l'élève et l'école et à propos desquels on peut, sans trop de risques, faire l'hypothèse qu'ils ont à voir avec les difficultés scolaires des élèves. Une autre raison réside dans la façon même de consi-

(3) É. Bautier, " Pour un modèle d'analyse du discours écrit scolaire ", Thèse de 3^e cycle de linguistique, université de Paris V, 1978.

dérer la question de la difficulté et de l'échec scolaires : comme la résultante d'un certain nombre de manques culturels, linguistiques, voire familiaux, subsumés sous l'expression d'handicap socio-culturel. Non seulement, cette conception exempte l'école et les enseignants de penser leur propre rôle dans les difficultés des élèves, mais elle ne permet pas d'analyser « positivement » (4) ce qui peut être éléments de difficultés, c'est-à-dire de chercher « à comprendre ce qui "se passe" à l'école pour un élève, quelle activité, langagière, il met en œuvre, quels sens ont pour lui la situation scolaire, de langage en particulier, les savoirs, apprendre, l'expérience scolaire elle-même ». Le sens qu'a pour les élèves, la confrontation à des pratiques et des objets langagiers n'est pas davantage pris en considération par les approches macro ou micro-sociologiques qui appréhendent la scolarisation plus comme champ où se révèlent, ou se construisent, des logiques et des processus sociaux d'ordre général, que comme espace-temps d'activités spécifiques, liées à des objets et des contraintes propres, et dans lesquelles les logiques et processus sociaux ne font pas que se révéler et s'incarner, mais se spécifient, voire se transforment. Ainsi, même si on trouve chez Bourdieu et Passeron (*La Reproduction*, 1970), la notion de rapport au langage, celle-ci désigne un exemple des différences culturelles de classe utilisées par le système scolaire pour assurer la domination d'un groupe social. Mais cette désignation reste très générale : « (le système scolaire) 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 ». Une telle perspective qui n'a d'ailleurs pas pour objet de comprendre comment les sujets sont, en tant que tels, confrontés à cette situation et y réagissent, ne peut ni tenir compte d'une théorie du sujet, ni l'élaborer. Ce faisant, elle ne peut prendre en considération la variété et la complexité des situations des sujets, d'une part, des sujets en situations langagières toujours particulières, d'autre part. En revanche, si l'on veut comprendre les difficultés des élèves (et non le fonctionnement du système scolaire), on ne peut que retenir la nécessité, évoquée par Delcambre et Reuter (2000), de lier étroitement les analyses du rapport au langage à celle des tâches qui ont suscité les données langagières soumises aux analyses.

La notion de « rapport au savoir », comme au langage, vient donc s'inscrire en rupture avec des conceptions dominantes situant les causes de l'échec scolaires dans les seules caractéristiques sociales auxquelles les élèves sont identifiés. Elle permet de questionner les façons de faire de l'école en relation avec les façons de faire et de penser, de parler ou d'écrire, des élèves à l'école, de questionner les savoirs et modes d'apprendre, à propos du langage et de la langue en particulier, qui peuvent gêner les apprentissages des élèves ou plutôt empêcher certains d'entre eux de se saisir des situations scolaires de manière à en tirer le plus de profit. Elle fait également rupture avec une conception univoque, ou au contraire factorielle, des éléments en jeu dans les difficultés scolaires, qu'il s'agisse de les penser en termes culturels ou en termes de compétences et d'opérations cognitives, pour s'inscrire dans une conception de processus pluriels en interaction, processus liés aux rapports à l'apprendre, au savoir et aux savoirs, au langage en étroite interdépendance avec les processus subjectifs et le sens de l'expérience scolaire.

Le « rapport à » peut être défini comme un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. Le « rapport à » peut se décrire sur

(4) « positivement », comme l'indique l'explicitation du terme, ne signifie pas une conception optimiste et relativiste des conduites des élèves, mais correspond à une attitude « compréhensive » au sens weberien du terme, comprendre ce que produit, effectue, mobilise le sujet.

deux registres non exclusifs l'un de l'autre : le registre identitaire et le registre épistémique, lesquels sont présents chez chaque élève sous des formes diverses, différenciées et différenciatrices. Le rapport identitaire correspond à la façon dont le langage prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux. Le rapport épistémique se définit, lui, en référence à la nature de l'activité que le sujet comprend sous les termes de lire, écrire, parler, interagir, produire un texte, analyser la langue. Ces deux dimensions du rapport à, au langage ici, permettent de décrire les agencements différents qui entrent en jeu dans l'élaboration des rapports au langage.

La notion de « rapport à » se construit donc en relation avec celle de sujet, puisque seul un sujet est interprète des situations, et avec celle de sens que le sujet confère et construit. Cette dernière, aujourd'hui largement présente dans la recherche sociologique, comme dans les questionnements didactiques et pédagogiques, fait l'objet, comme les théories du handicap socio-culturel, d'usages et de réappropriations si divers qu'ils donnent lieu à des interprétations très différentes. Il est ainsi devenu banal de dire qu'il faut que ce qui est enseigné « fasse sens » pour les élèves, mais dans ce type de recommandations, *sens* est souvent synonyme de connu ou de proche, existant dans l'environnement du jeune, y compris par la fréquentation des médias, renvoyant à ses expériences antérieures et pouvant le motiver ; *a contrario* les élèves ne pourraient donner sens aux situations et contenus scolaires ne répondant pas à ces critères. La référence au sens dans le cadre de nos recherches s'inscrit dans une tout autre perspective. *Tous les élèves* donnent et construisent – pour une part à leur insu – un sens aux objets langagiers et aux situations langagières scolaires, comme *tous les élèves ont un rapport au langage*, mais ce sens, ce rapport au langage, sont différents chez les uns et les autres, et ils peuvent être de nature à favoriser ou, au contraire à gêner l'appropriation des savoirs, à favoriser ou gêner la compréhension des situations scolaires d'interaction.

S'il nous a été possible de reprendre à propos du langage les constructions théoriques concernant le rapport au savoir, ce n'est pas seulement parce que les questions et les conceptions fondamentales restent les mêmes. C'est sans doute aussi parce que les liens entre savoir et langage sont étroits dès qu'on se situe dans le cadre scolaire ; c'est encore parce que les composantes subjectives, sociales et cognitives-épistémiques mobilisées quand il est question de savoirs scolaires et de situations scolaires de langage, ne sont pas sans relation et correspondent à des constructions sociales et subjectives qui les dépassent. On peut même faire l'hypothèse que c'est cette variation des composantes et des configurations qu'elles forment qui est différenciatrice.

Ainsi, quand Saï, élève de SEGPA, se refuse à revenir en arrière dans un texte à lire « parce qu'il faut toujours finir ce que tu as commencé » (Goigoux, 2000), on peut construire une interprétation de ce processus : sa pratique de lecture est influencée par un rapport au langage qui soumet ce dernier aux valeurs générales qui guident Saï dans la vie. D'autres élèves pourraient, à la différence de Saï, construire le langage dans une spécificité qui les conduirait à le soustraire aux valeurs qui guident leurs conduites non langagières. Se trouve ainsi soulevée une question théorique d'importance, celle de l'existence d'orientations cognitive ou langagière générales, qui transcenderaient toutes les conduites, j'y reviens ci-après (5).

(5) L'exemple de Saï appelle deux remarques : d'une part, le rapport au langage n'est pas déductible du seul discours sur ce dernier (il n'est pas représentation, mais mise en œuvre), encore moins d'un seul énoncé, d'autre part, il ne peut être construit par le chercheur indépendamment d'une analyse de l'interprétation que fait Saï de la tâche ponctuelle et générale (ici qu'est ce que lire et lire à l'école).

Nous retiendrons des options épistémologiques ci-dessus que cette notion de « rapport à » va de pair avec celle de l'activité d'un sujet et du sens qu'il lui attribue. Même si ce sujet est pour nous un sujet socialement situé, il est nécessaire de prendre en considération la dimension subjective du langage (voir ci-après), qui n'efface évidemment pas sa dimension sociale ; nous retiendrons aussi que cette activité ne peut se réduire à une mise en œuvre de compétences et de savoirs. La notion de rapport au langage amène ainsi à une quadruple rupture par rapport à certains courants de sociologie de l'éducation, mais aussi dans l'approche de la diversité socio-langagière à l'école, confrontée à l'enseignement de la langue maternelle, voire à celui d'autres disciplines scolaires :

- une rupture par rapport aux conceptions qui analysent les différences entre élèves en termes de manques et de déficit pour ceux d'entre eux qui sont en difficulté (ceux, en particulier, qui sont issus de milieux populaires) ; la référence à la dimension du « rapport à » situe l'analyse dans une approche compréhensive ;
- une rupture par rapport à des conceptions « essentialistes » des sujets qui construirait des compétences une fois pour toutes, en ce qu'elles seraient déterminées par un « milieu », indépendamment des situations sociales dans lesquelles ils interagissent et élaborent leurs expériences, et dans lesquelles se situent leurs pratiques ;
- une rupture par rapport aux conceptions qui n'analysent les productions langagières qu'en termes de mise en œuvre de savoirs et de compétences linguistiques et textuelles ;
- une rupture par rapport aux conceptions qui isolent les réalisations linguistiques et langagières des contenus et situations qu'ils véhiculent et construisent tout à la fois, pour les attribuer à la seule mise en œuvre de compétences dans le domaine de la langue et du langage.

II. DES COMPOSANTES DU RAPPORT AU LANGAGE

a. La spécificité du rapport au langage : le langage, lieu des processus sociaux et subjectifs dans l'élaboration de soi

Après avoir défini le cadre théorique du « rapport au langage », on précisera ce rapport en tant qu'il est construit par un sujet socialement situé. Le rapport au langage relève des habitudes et de l'élaboration du sujet sur les différents registres de celles-ci : les registres sociaux, subjectifs et cognitifs.

Nous ne développerons pas ici la dimension sociologique du langage, en particulier comme composante de la difficulté scolaire socialement différenciée, elle a été largement développée dans de nombreux travaux de sociolinguistique et de sociologie du langage (pour une revue de ces travaux, voir Bautier, 89, 95, 97, 01) et de sociologie (Lahire, 93). Cette dimension, inhérente aux usages langagiers, et constitutive des pratiques langagières des sujets, constitue pour une part le rapport au langage par le biais de la socialisation, langagière et non langagière, familiale, et de celle des pairs, mais aussi par la façon dont le sujet investit et construit dans le langage des manières d'être au monde et de le penser, d'être aux autres, et de se penser, manières toujours simultanément sociales et subjectives. L'existence d'habitudes langagières en relation avec les modes de socialisation et des liens qui s'y développent entre identité et langage, est une constante des travaux psychologiques comme sociologiques, la polémique « Bernstein / Labov » ne portant pas sur cet aspect, nous considérons cette existence comme acquise.

Si ce premier aspect a donc fait l'objet de nombreux travaux, si les rapports lan-

gage (socialisation) et cognition sont explorés (6), les rapports entre langage et processus subjectifs sont plus obscurs aujourd'hui, sans doute faute d'avoir construit des cadres théoriques permettant de penser le rôle du langage dans l'élaboration toujours inachevée de soi, de soi socialement inscrit. Dans les travaux didactiques, le sujet est évoqué dans sa subjectivité lors d'analyses des textes produits, mais c'est le plus souvent pour trouver des traces de cette subjectivité, non pour y analyser le rôle que l'auteur (l'élève) fait jouer au langage dans les processus de subjectivation (7), de production de soi comme sujet ; or c'est ce rôle que nous constituons en composante du rapport au langage. De plus, la dissociation des investissements sociaux et subjectifs du langage n'est sans doute qu'une facilité théorique ou un point de vue de chercheur plutôt intéressé par l'une ou l'autre de ces dimensions. Quand il s'agit de comprendre le sujet dans ses activités, a fortiori le sujet des activités, ou utilisations, de (du) langage, cette dissociation est peu pertinente tant les deux domaines apparaissent liés dans les constructions identitaires. On peut considérer qu'il s'agit là d'un autre de nos choix épistémologiques, le social et le psychique ne peuvent être pensés comme deux entités indépendantes ou fondues dans un domaine indifférencié et unique. « La conception selon laquelle la vie ne se déroulerait que sur une seule scène nous semble annuler toute possibilité de tension, de dissociation créatrice entre processus sociaux et processus psychiques » (Rochex, 95) ; or, c'est justement parce que les productions langagières apparaissent comme le lieu privilégié de ces dissociations, de ces tensions, qu'elles sont aussi le lieu où elles peuvent s'étudier (Charlot et alii, 92, Rochex 95, Rochex et Bautier, 2000). La référence à P. Aulagnier (8) permet de penser cette tension et de comprendre la fonction spécifique dans l'élaboration de soi, de soi avec les autres, mais aussi de penser les relations entre langage et éducation, en tant que cette dernière est déplacement, émancipation et changement (9). Ces notions de transformation et changement nous semblent en effet fondamentales dans la perspective qui est la nôtre : étudier en quoi et comment l'école, lieu des apprentissages, en particulier des apprentissages liés au langage, et des apprentissages et usages du langage eux-mêmes, dans les activités, les normes, les exigences qu'elle construit pour les élèves, permet au langage de jouer un rôle dans ce processus de transformation, d'évolution de soi ; en quoi et comment elle aide ou non les élèves à y entrer, c'est-à-dire à faire le lien entre les apprentissages langagiers et linguistiques scolaires et ce qu'ils sont / font en tant que sujets langagiers. C'est donc principalement en ce que le rapport au langage participe des possibilités de déplacements, des évolutions du sujet, en relation avec les situations scolaires, qu'il nous intéresse, non du point de vue d'une didactique du langage qui ne serait qu'une didactique des formes langagières, textuelles, une familiarité avec des situations de communication ou avec des outils d'analyses des textes (10).

Quand Aulagnier (11) accorde une place primordiale au processus (projet) identificatoire dans cette élaboration, elle renvoie au langage qui en participe par le biais de la temporalité (opposition présent / futur) mais aussi par celui de récits plus ou moins imaginaires, dans lesquels le sujet est parlé et se parle, permettant projection et identification. Dans *La violence de l'interprétation* (12), elle déve-

(6) Cf. des travaux aussi différents que ceux de J. Lautrey, J. Goody ou de la psycholinguistique, textuelle ou non.

(7) On peut trouver un exemple d'une telle approche dans D. Bucheton, 1995.

(8) P. Aulagnier, *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsey, 1986.

(9) H. Wallon insiste également sur le processus de déprise progressive des choses que le sujet doit opérer pour s'émanciper de la fusion initiale avec l'autre et les objets, cette déprise est facilitée par des jeux symboliques, le langage étant un de ces jeux.

(10) Ceci ne signifie nullement un désintérêt de notre part pour les formes linguistiques : nous pensons au contraire que tous les élèves doivent les maîtriser (ce qui semble de moins en moins le cas).

(11) *Ibid.*

(12) P. Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 1991.

loppe l'importance du langage et des scénarios dans lesquelles sont mises en scènes les relations que la psyché expérimente, le langage permet aussi ces mises en scène plurielles qu'opère le sujet dans sa construction subjective. En effet, pour que le sujet assume ces projections changeantes de lui-même dans le temps, dans le monde social ou imaginaire, sans se perdre dans la fabulation (13), sans confondre le sujet de ses propres récits et l'enfant ou l'adolescent qu'il est dans la vie quotidienne, il doit pouvoir conjuguer permanence et changement. Il doit être possible que les changements, les différentes places, qu'il souhaite (occuper) et qu'il est obligé de subir (d'assurer) soient pensés à partir d'un sujet pour lequel est préservée « une relation de continuité entre ce qu'il a été et ce qu'il devient ». Rochex (95) souligne la parenté entre la conception narrative de l'identité chez Ricœur et la conceptualisation du processus identificatoire chez Aulagnier. En effet, comme Aulagnier, Ricœur met l'accent sur la distinction entre deux notions, celle de *mêmeté* et celle d'*ipséité* ; la *mêmeté*, « c'est-à-dire l'identité au sens de ce qui demeure inchangé à travers le temps ; (à l'*ipseité*), il associe la problématique du soi, c'est-à-dire de ce qui permet la réflexivité du sujet sur lui-même et l'assurance d'un sentiment de permanence malgré ce qui de lui change ». À côté de la conception strictement narrative de l'identité de Ricœur, conception qui mobilise le langage, ce dernier intervient également, par ses propriétés de symbolisation, de constructions déprises du réel, mais aussi de possibilités d'y construire et d'y occuper des places diverses, de façon volontaire ou insue. Le langage – et, sans doute, plus encore l'écrit –, s'il est investi de ces possibilités par les sujets, et là se joue la question du rapport au langage et de la socialisation, est un moyen privilégié de ces constructions identificatoires, de la prise de conscience du jeu entre l'*idem* et l'*ipse*.

Ces différentes références autorisent à penser l'importance du langage dans les processus de subjectivation et d'élaboration identitaire, mais, nous l'avons dit, elles ne peuvent être isolées des cadres de références plus sociologiques évoqués plus haut, ni des processus plus cognitifs qu'il autorise, construit, suppose (Bautier, 89). En effet, tenir ensemble les différentes dimensions permet de tenter des hypothèses sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves, dès le primaire, pour construire une place qui les aide à s'identifier comme Je du discours dans un monde social et langagier où cette place et cette parole (écrite comme orale) ne sont pas d'évidence, ni dans le présent, ni dans le futur. Afin de ne pas limiter à l'écrit et au travail cognitif qui lui est afférent, les possibles ouverts par certains rapports au langage (ce qui était le cas dans Bautier, Rochex, 1998), nous voudrions avec l'aide d'un texte déjà ancien qui a l'avantage, à partir de deux fonctions du langage (14), de décliner des usages très divers et de pointer ce qui semble, dans les études empiriques des productions langagières distinguer les sujets, nous voudrions donc illustrer comment se croisent investissement langagier et orientation spécifique de ses usages, au risque, pour certains locuteurs dans certaines situations, de passer à côté des explorations cognitives ou subjectives que le langage autorise.

B. Les orientations dans les usages, la question de la langue

Aborder la question des orientations langagières privilégiées, c'est aborder une autre des composantes du rapport au langage. Les composantes précédentes étaient donc constituées par les processus subjectifs qui y sont à l'œuvre et par les processus sociaux (place et rapports sociaux) qui s'y construisent anté-

(13) Le travail de recherche de Caroline ARCHAT, *Le langage des élèves en difficulté scolaire* (Université Paris 8, 2001) effectué dans le cadre d'un DEA puis de la thèse en cours, s'inscrit dans ce cadre théorique.

(14) F. Paulhan, *La double fonction du langage*, Paris, F. Alcan, 1929.

rieurement et lors de la production langagière, qu'on ne peut isoler, on en a donné un exemple, des habitudes et valeurs socio-culturelles construites socialement et qui influencent l'interprétation de la situation (la nature des relations langagières, ce qui peut faire, ou ne pas faire, objet de discours oraux ou écrits...).

Frédéric Paulhan distingue deux fonctions du langage, la fonction de signification et la fonction de suggestion ou d'orientation (ces fonctions seront retravaillées par Vygotski qui opposera de même sens et signification). La fonction de signification, que l'on peut rapprocher de celle de communication, est celle qui est privilégiée lorsque les mots sont pensées comme le signe d'une réalité existante, elle est subordonnée à des fins pratiques. Mais les signes que sont les mots peuvent aussi être utilisés moins pour faire connaître une réalité existante, que pour appeler une réalité future, préparée, mais non précisément représentée par eux. Ils témoignent non point directement de ce que sait ou sent celui qui parle, mais indirectement de ce qu'il désire. Le langage suggestif développe la pensée en ce qu'il permet de dépasser, de développer le sens dénoté des mots pour penser avec ce qu'ils évoquent ; les mots alors font aller ailleurs, permettent des liens. Paulhan ajoute, et c'est ce qui nous intéresse ici, « La même phrase, le même mot seront signes ou suggestions selon les circonstances, selon l'intention de qui les prononce, selon la mentalité de qui les reçoit. » ; nous dirons selon son rapport au langage. En effet, nos analyses des productions orales ou écrites (15), mais aussi celles que fait Bucheton (95) des réalisations différenciées des commentaires composés dans une même classe, peuvent être interprétées comme renvoyant de la part des locuteurs à des usages du langage privilégiant plutôt la fonction significative (l'usage référentiel du langage, en d'autres termes), ce qui ne favorise pas la satisfaction des exigences de l'école et des formes actuelles de la lecture en classe de français, par exemple, ou privilégiant plutôt la fonction suggestive. N'est-ce pas cette réduction du langage à sa seule fonction significative qui rend certains enfants extrêmement sensibles aux « insultes » ou agressions verbales de leurs camarades (16), qui pour eux disent le « vrai » ; ils sont ainsi blessés (ils le sont de même par les propos de leurs enseignants ou du psychologue qui les « définissent », les réduisant alors à n'être que ce qu'ils sont dans les propos des autres) ? N'est-ce pas à l'inverse, le phénomène de condensation, qui relève de la fonction suggestive, qui (trop) privilégiée, conduit certains à (sur)charger le sens des mots, à se centrer sur eux, ils suggèrent alors bien au-delà de ce que la situation signifie (« Le mot devient ainsi, à des degrés divers, un excitateur d'idées, de sentiments, d'actes mêmes et parfois d'actes irréparables », Paulhan), ceux là se trouvent ainsi détournés, dans une interprétation inattendue pour l'autre, pour l'institution ? Ce sont là de vraies questions, ou tout au moins des hypothèses engageant possiblement des recherches.

Il ne s'agit pas d'identifier l'une ou l'autre des fonctions du langage à un mode de pensée plus dépendant du texte ou plus mobile, mais de mettre en relation des façons privilégiées de faire avec le langage et des interprétations de situations. L'association entre fonction langagière et mode de pensée est en effet beaucoup plus complexe. Si la fonction significative peut aller de pair avec la précision et la rigueur, elle peut aussi « arrêter l'esprit dans une attitude précise, voulue, unique ; la fonction suggestive qui est féconde, ouvre des chemins nouveaux et n'impose pas un chemin fixé d'avance. Mais si l'investissement de la fonction suggestive est, pour certains, le moyen de se faire penser et de (se) construire, il peut être pour d'autres le moyen d'exister sur le (seul) registre des émotions et gêner alors les processus de travail et d'apprentissage. Remarquons à ce propos que pour Paulhan, l'argumentation, fait partie de la fonction suggestive (ou d'orientation), de la possibilité d'investir le langage non pas pour communiquer sa pensée mais

(15) Bautier, 93, Bautier, Rochex, 98, Bautier, Chatel, Peyronie, Rochex, Vergnoux, 99.

(16) Recherche de Caroline Archat

pour orienter la pensée de l'autre et que l'argumentation alors ne relève pas seulement d'un exercice de "logique" ». On le voit, les deux fonctions ne s'opposent pas en théorie, mais les usages, les situations, les mentalités (dit Paulhan, 29) les distinguent de fait et s'il est bon que l'on joue ainsi des différents usages, cette possibilité nous semble justement relever du rapport au langage. Certains élèves ont, plus que d'autres, la conscience, l'habitude et l'habitus de ces usages et la possibilité de les mobiliser dans des jeux discursifs plus ou moins volontaires. Le langage est spécifique dans ses possibilités de variabilité, de jeux, de nuances, de divagation, qu'en est-il quand on le pense monosémique, fixe ? Il est peut-être alors rassurant, mais comment peut-on apprendre et s'apprendre, voire se déprendre (voir ci-dessus).

C. Les représentations de la langue, autre composante du rapport au langage

Dans la recherche citée, portant sur les difficultés des apprentis (Bautier, 89), apparaissait une autre dimension que, jusqu'à présent, nous avons laissée de côté, celle des réalisations linguistiques et de leur écart très important par rapport aux normes syntaxiques, morphologiques, orthographiques. Je reprends ici les interprétations que j'en faisais et qui mettent l'accent sur la faible conscience de la langue comme système stable et contraignant, de la pertinence des marques morphologiques non seulement en tant que marques normées, mais aussi comme permettant des discriminations sémantiques et des relations syntagmatiques, donc également sémantiques. Les constats que l'on peut faire aujourd'hui sont les mêmes et sans doute faut-il poser la question de l'enseignement actuel de la syntaxe et de la morphologie, est-on sûr qu'il aide les élèves qui ne se sont pas saisis de la pertinence de cette dimension linguistique à le faire ? La non stabilité des formes utilisées par les élèves va souvent de pair avec ce qui peut être interprété comme la non prise en compte du système linguistique comme système de relations entre des éléments. Une nouvelle question est ainsi soulevée, c'est celle des rapports entre les activités cognitives motivées par l'apprentissage des savoirs scolaires et celles qui sont apprises, voire routinisées, à l'occasion de l'apprentissage et de la mise en œuvre du système linguistique ; par exemple, la discrimination fine des éléments, le sens accordé à des variations très fines (l'opposition entre ces et ses, par exemple), l'activité de mise en relation ou de mise en système. La maîtrise de la langue suppose ces activités et les met en place, mais si elles n'ont pas été construites lors des premières acquisitions linguistiques, les mises en relation dans un texte, littéraire, historique ou scientifique, sont d'autant plus difficiles. Plus largement, lorsque les réalisations linguistiques, syntaxiques ou morphologiques, en particulier, apparaissent à l'élève comme étant instables, aléatoires, quand elles n'ont pas été apprises donc comme effets de système et de relation, il apparaît en difficulté pour construire de telles relations dans d'autres domaines de connaissances. Y aurait-il un moment privilégié pour de telles acquisitions ? Nous choisissons cet exemple pour illustrer les effets de cumul potentiels entre une orientation privilégiée du langage qui survalorise les mots, les transforme en mots-signaux (parce que suggestifs) (Bautier, 89), et une orientation privilégiée quant à la langue qui méconnaît la pertinence des relations syntagmatiques et morphologiques. Pour cette raison, les représentations que les élèves ont de la langue sont, pour nous, partie prenante du rapport au langage.

Si les convergences, les récurrences, les effets de cumuls, favorables ou gênants, sous-tendent possiblement les usages langagiers des élèves sans « aucune » difficulté ou, au contraire, de ceux qui en ont de grandes, il reste à étudier comment opère le jeu des composantes pour les autres élèves.

D. De l'identitaire et de l'épistémique dans les activités langagières : les composantes du rapport au langage à l'œuvre en situation

Nous avons déjà soulevé la question de l'existence chez le sujet d'une orientation générale à l'égard du langage et du poids de cette orientation dans les activités langagières mobilisées, dans l'interprétation des situations, ce faisant, dans les activités cognitives mobilisées. J'ai fait un temps l'hypothèse d'une orientation cognitive privilégiée (Bautier, 89), il me semble aujourd'hui qu'elle n'était pas fondée théoriquement, mais davantage liée au public en très grande difficulté sociale et scolaire, qui était celui avec lequel je travaillais. En effet, il apparaît à partir des différentes recherches sur les élèves en grande difficulté que ce qui les spécifierait, ce sont des effets de cumul qui les conduiraient à mobiliser les différents domaines subjectif, cognitif, langagier « dans le même sens », sens qui les placerait en dehors des apprentissages scolaires, parce qu'en dehors des possibilités de déplacement, analyse, mise en relation qu'offre le langage dans ce domaine et qui sont importantes pour apprendre en milieu scolaire. Dans l'état actuel des recherches, on peut raisonnablement faire l'hypothèse d'une orientation des sujets à l'égard du langage, liée aux expériences et habitudes langagières, mais en la reliant aux conceptions de la relation aux autres, au monde (le langage comme « lieu » d'affects, d'affirmation de soi, d'expérience, d'apprentissages, de certitude ou de doute, de dangers ou d'explorations possibles...), et en pensant cette orientation comme ce qui les conduit à privilégier, selon les tâches, les moments et plus largement les situations, l'une ou l'autre des composantes de ce rapport au langage ; ce qui entraîne des pratiques et des conduites langagières différentes. Cette conception peut être illustrée, de façon non exhaustive, comme suit, et permettre de rendre raison des difficultés des élèves.

Le sujet peut privilégier (volontairement ou non) la façon dont le langage lui permet une visibilité et un positionnement identitaires forts. C'est le cas de certains élèves (Bautier, 97) qui usent de la langue vernaculaire non scolaire, qui est celle qui structure le groupe de pairs auxquels ils appartiennent et permet l'interreconnaissance de ses membres, et qui leur permet peut-être de ne pas se sentir « seul » en classe, en face à face avec l'enseignant.

Dans cette logique, il peut interpréter les propos des autres, qui lui sont adressés, comme des agressions permanentes parce qu'il ne se sent exister que dans l'identification à ces propos ou vivre l'exclusion de la parole, et de sa parole, identifiée par l'écart entre les formes et les contenus sollicités par l'enseignant et les siens.

Il peut aussi privilégier des usages du langage et des conduites langagières qui permettent la référence à ses expériences extra-scolaires, sur le mode narratif ou simplement suggestif, et s'exclure ainsi des usages qui font exister le langage dans ses fonctions d'élaboration et de réflexivité. Cette orientation « référentielle » du langage minore les possibilités de déplacement, de polyphonie, de coexistence de points de vue pluriels.

Il peut encore interpréter les situations langagières scolaires comme moment de communication, d'expression ou de travail ; ces différentes interprétations n'auront pas les mêmes conséquences dans les mobilisés cognitifs, langagiers et linguistiques. L'interprétation en termes de communication peut entraîner également une attitude langagière (qui est aussi une mise en œuvre simultanée de valeurs, d'habitude et de processus subjectifs) de partage du même dans une démarche de permanence de soi et rendre difficiles les possibilités de déplacements (d'ipse) avec les propos des autres.

On retrouve dans ces illustrations, les éléments qui font généralement différences dans les productions langagières des élèves et qui peuvent se conjuguer en situation de productions scolaires et en fonction des tâches proposées ; il faut évidemment les compléter par ce qui relève des représentations du système linguis-

tique. L'élève peut méconnaître l'importance de telle marque morphologique, de telle variation pourtant significative. On y retrouve aussi les composantes du rapport au langage : pratiques socialement construites, processus de subjectivation et de construction d'une place et d'une identité sociales, représentation de la vérité, et des usages du langage dans les relations sociales ou dans les activités d'apprentissage.

Cette hypothèse d'investissements différenciés des ressources linguistiques et langagières en relation avec l'interprétation des tâches et les mobilisations cognitives peut être étayée par les analyses récurrentes et concordantes de différents chercheurs ayant pourtant des cadres théoriques différents. Ainsi, en est-il de la « difficulté des élèves (en difficulté), voire leur résistance à saisir le langage pour lui-même, indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lesquelles il trouve tout son sens et sa fonction » (Rochex, 95), d'une fonction du langage (pour ces mêmes élèves, de milieux populaires) qui « réside dans son efficace pratique au sein de situations où il est ignoré comme tel » (Lahire), du sens donné à la lecture scolaire par les élèves en difficulté de lecture en SEGPA (Goigoux, 2000), des modalités de récit de vie d'agents hospitaliers de Bondy (Bautier, 95), de l'usage entièrement référentiel du langage chez les élèves en difficulté de 6^e de collège qui « disent, décrivent, racontent "ce que sont les choses" en n'étant que le sujet des actions dont ils parlent et fort peu le sujet des discours qu'ils tiennent » (Rochex, 95, en référence à Charlot *et alii*, 92). D'autres recherches sur les usages du langage par des élèves en grande difficulté scolaire, les montrent, à l'occasion d'entretiens permettant des récits ou mises en scène de soi, dans une indistinction langagière entre le réel et le fictionnel (Archat, 2001). Un exemple encore est donné par des élèves de Terminale chez qui l'on retrouve dans les dissertations une centration sur l'expérience personnelle et la réflexion dissertative pensée comme réflexion sur sa propre vie, son propre cas, attitude discursive qui semble aller de pair avec une grande difficulté à se saisir des écrits des autres pour écrire et penser (Bautier *et alii*, 2000, Rochex *et alii*, 2000, Bautier, Rochex, 2000, Delcambre, 2001).

Ce dernier exemple d'élèves de terminale de l'enseignement général va dans le sens de la pluridimensionnalité et de la variabilité du rapport au langage. En effet, l'orientation générale à l'égard du langage, en termes d'usage privilégié d'un sujet à un moment donné, dans une situation donnée, n'a pas forcément d'incidence sur les activités langagières mobilisables et mobilisées à d'autres moments (dans des productions non dissertatives, par exemple), et donc sur les mobilisables et mobilisés cognitifs en général, donc sur les apprentissages. Mais, elle peut en avoir quand cette orientation s'accompagne d'un ancrage dans des processus subjectifs (voire sociaux) qui ne permettraient pas l'exploration des possibles langagiers susceptibles de susciter des transformations, des changements de perspective dont les sujets, consciemment ou non, se sentent incapables (n'ont pas envie, n'ont ni expérience, ni connaissance ?). On retrouve l'influence d'une orientation à l'égard du langage, quand, pour cette même raison, ou une raison liée à la dimension institutionnelle, ou à la dimension interactive du langage (et aux enjeux de place qui s'y construisent et s'y nouent), elle entraîne à des interprétations de la situation qui ne supposent pas les mobilisations cognitives et langagières attendues. Ahmed ne dit rien d'autre quand, devenant élève en difficulté en seconde, il identifie dans le travail d'écriture nécessaire au lycée, une obligation de changement qu'il refuse (Bautier, Rochex, 98). C'est encore le fait de privilégier une orientation suggestive du langage, quand il s'agit de produire (ou de lire (17)) un texte, qui rend difficile le mode d'écriture exigé au lycée dans ce qu'on peut appeler les écrits dissertatifs ou

(17) Nous sommes d'accord avec Delcambre et Reuter (2000) qui désirent voir fonder par des travaux empiriques l'existence d'une même orientation, pour un sujet donné, entre mode d'écrire et mode de lire. Dans l'état actuel des travaux, on peut dire que ces modes analogues existent, que nous les avons relevés chez quelques élèves (Bautier, Rochex, 97) et qu'il serait intéressant d'accumuler les données afin de pouvoir travailler l'existence de ce lien.

réflexifs et qui supposent d'écrire avec les écrits des autres, de les penser comme les produits d'une écriture, d'une écriture d'un autre qui peut aider à penser pour soi (Bautier *et alii*, 2001). En d'autres termes, ceux de Bakhtine, il s'agit d'être familier (d'accepter de le devenir et d'interpréter en ce sens beaucoup de situations d'écriture scolaire) de l'écriture à plusieurs voix, de la polyphonie et de la position exotopique d'auteur. On peut faire l'hypothèse qu'un travail didactique avec les élèves sur le langage et les enjeux de l'écriture dans cette situation, ne peut que les aider, leur faire prendre conscience, leur apprendre à acquérir cette position exotopique, cette écriture polyphonique, et non pas seulement parce que la dissertation scolaire l'exige (attitude normalisatrice, au demeurant éventuellement utile pour devenir bachelier !), mais parce que cette écriture a pour objectif un travail simultané du langage, de la pensée, de la sienne propre comme de celle des autres, travail de déplacement donc (18).

La notion de rapport au langage ne pose donc pas l'unicité d'un sujet qui serait déterminé une fois pour toutes à être le même sujet langagier dans toutes les situations. Elle ne permet pas davantage dans l'état des connaissances de décrire des sujets, elle permet en revanche d'analyser les composantes du rapport au langage de manière à mieux comprendre quels sont les enjeux des situations langagières pour le sujet et en quoi les situations pédagogiques et didactiques construites par l'enseignant peuvent ou non l'aider. En effet, parler de rapport au langage des élèves n'exempte pas les pratiques enseignantes dans la construction des modes d'interprétation et de mobilisation langagières. Un exemple est donné par ce qu'est comprendre un texte pour les élèves de SEGPA étudiés par Goigoux (2000). Pour ces élèves, en effet, on montre qu'on comprend un texte en « répondant à des questions », en terminant l'histoire, en cherchant qui l'a écrite, en disant de quoi ça parle, en disant les acteurs, en disant s'il y a des mots qu'on connaît pas. Avec Goigoux, nous verrons beaucoup moins ici un rapport à la lecture, ou à l'écrit, qu'un rapport aux pratiques de classe et en quoi elles sont révélatrices de ce que les élèves en retiennent et ne leur permettent pas de construire une représentation (au sens de représentation cognitive et non de représentation sociale) pertinente et efficace de l'activité cognitive de lire. En revanche, on peut s'interroger, comme nous l'avons fait, sur le rapport au langage en général, en relation avec le rapport à l'école et à soi de tels élèves, rapports qui les rendent totalement dépendants des procédés pédagogiques et didactiques (voire d'une image de soi, si minorée quelle leur retire toute initiative de lecture) et démunis devant la construction de l'objet « texte » et de l'activité de lecture.

III. DES QUESTIONS EN SUSPENS

Au terme de cet article, nous pouvons définir le rapport au langage comme une dimension « en surplomb » par rapport aux activités langagières, même s'il se construit aussi par ces activités mêmes (l'importance de l'enseignement est donc ici grande). Par le biais de ses composantes, le rapport au langage entraîne le sujet, de l'interprétation qu'il fait d'une situation vers des pratiques langagières, ce faisant vers des genres et des conduites langagières, ce faisant vers des investissements subjectifs et énonciatifs, ce faisant vers des mises en œuvre linguistiques. La relation entre ces différentes dimensions de l'activité langagière n'est pas linéaire mais, elle est faite d'aller et retour et d'interactions.

Sans doute, cette conception du rapport au langage, comme dimension générale et hétérogène, qui n'implique pas une relation causale avec des formes textuelles et linguistiques, est-elle plus pertinente dans la compréhension des cau-

(18) Le travail d'I. Delcambre sur l'introduction des exemples et sur l'articulation entre discours de soi et discours d'autrui, ainsi que le travail plus didactique illustré par Delcambre et Denizot (1999) se situent tout à fait dans cette perspective.

ses des difficultés possibles des élèves et de l'écart entre attentes des maîtres et productions des élèves (Delcambre, Denizot, 99), que la description des productions écrites ou orales des élèves à partir desquelles on pourrait construire des modèles didactiques. Comme le font Delcambre ou Bautier *et alii* (2000), il est possible d'utiliser la notion de rapport au langage pour aider les enseignants à comprendre ce qui peut sous-tendre les productions des élèves et qui les rend éloignées des attentes disciplinaires, mais, il s'agit bien alors d'identifier des processus non de caractériser les élèves une fois pour toutes, de se demander ce qui peut faire difficulté dans une situation de production langagière, non de « réparer » un apprentissage linguistique ou textuel manquant. C'est à ce titre que « l'entrée » par la question du rapport au langage est sans doute importante pour les enseignants de « français », comme des autres disciplines. Elle met au jour ce qui peut faire difficulté, ce qu'il est nécessaire que les élèves investissent des usages du langage pour pouvoir apprendre, et se déplacer dans et avec les paroles et écrits des autres et les leurs propres. On pose ici une question didactique, mais pas seulement à la didactique du français, : en quoi les situations de langage construites par les enseignants en relation avec les interprétations qu'en font les élèves facilitent ou non ces investissements. Cela interroge également la dimension qui fait objet de connaissance et d'enseignement dans les différentes disciplines, ne faudrait-il pas inclure dans l'enseignement le travail interprétatif et interactif, et plus largement langagier, que les élèves doivent effectuer dans les situations d'apprentissage (Schubauer Léoni, 97) ?

Avec la question du rapport au langage, notre démarche est celle de la recherche de configurations produites par les mises en relation des différentes dimensions langagières et non langagières (sociales et subjectives), d'une part, elles-mêmes mises en relation avec les productions langagières et les constructions didactiques et pédagogiques, d'autre part. Il s'agit en effet d'abord de comprendre des phénomènes souvent peu pris en considération dans l'analyse de la difficulté scolaire. Le fait que le langage joue un rôle dans l'élaboration du sujet et dans ses processus interprétatifs aux trois niveaux de contextes évoqués précédemment ne rend pas la question du rapport au langage aisément opératoire du point de vue didactique, comme n'est pas très aisé le traitement rigoureux des relations entre langage, activité cognitive et théorie du sujet. La préoccupation didactique, a fortiori de remédiation linguistique et langagière, est en effet ici seconde, ce qui ne signifie évidemment pas que cette préoccupation est seconde d'une façon générale.

Ces choix ont des incidences méthodologiques : l'analyse du rapport au langage oblige à construire des objets et des méthodes de recherche permettant d'en saisir la complexité, la pluridimensionnalité, l'hétérogénéité constitutive, la variabilité (et y compris, et en particulier en situation scolaire, le rapport au savoir et aux savoirs des différentes disciplines). Le recours au seul discours sur les usages et sur les représentations des pratiques n'est ainsi que peu pertinent ou n'est qu'un élément, puisque les productions écrites des élèves ne sont pas réductibles au seul « rapport à l'écrit » (ou à l'oral) fondé sur les habitudes et expériences construites. L'analyse des conduites d'écriture que mettent en œuvre des élèves de 6^e répondant à une consigne de type scientifique hors de la classe de science (Bautier *et alii*, 2001) illustre cette nécessité pour le chercheur de mettre en relation l'analyse fine de la tâche, de ses interprétations possibles par les élèves, de ce qu'est la compréhension d'un phénomène biologique (savoir scolaire), de mettre en regard ce qui est commun à tous les élèves avec les façons différentes d'écrire « scientifique », prises entre effets de consigne, effets de situation, effets de rapport au langage et au savoir (19). L'investissement privilégié d'une

(19) Ainsi pour certains élèves, le texte visant à expliquer les étapes du cycle de vie du cerisier est un récit qui fait obligatoirement référence à l'être humain qui plante le cerisier et l'arrose : effet du rapport au langage qui conduit à " raconter ", effet du rapport au savoir scientifique qui fait passer ce savoir par le sujet humain incarné ?

fonction du langage, composante du rapport au langage, est donc en interaction avec l'interprétation de la situation par le sujet. En interaction et non dans une relation de causalité simple entre situation et fonction.

Sur un plan théorique, ces choix correspondent à une conception du sujet et de sa subjectivité qui ne le réduit pas à une mise en œuvre d'opérations cognitives ou à des traces énonciatives, mais le pense comme processus dynamique permettant de donner une place au langage dans cette dynamique même de changement et d'apprentissage. Cette conception interroge la façon dont la didactique (du français) fait avec cette question du sujet : ou ce que les enseignants sont amenés à faire en classe mobilise le sujet de langage dans ses dimensions subjectives et sociales, ou ce qu'on lui apprend, et la façon dont on le fait, permet à l'élève de (ou même le conduit à) rester « extérieur », de ne pas engager de déplacements, ne mobilisant « que » son métier d'élève. En d'autres termes, qu'est-ce que la didactique a à connaître du sujet, du sujet socialement situé dans son rapport au langage ?

Bibliographie

- BAUTIER, É. (1989) : « Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses », *Langage et société*, n°47, pp. 55-84.
- (1993) : in *Le rôle structurant du langage dans les situations de travail dans une perspective d'évolution professionnelle*, Rapport pour le MRT, avec R. Bautier, B. Fraenkel, D. Frégosi, M.-T. Vasseur, Equipe de recherche du CEPI, Université de Paris V.
- (2001) : « Usages identitaires du langage et apprentissages », *Migrants-formation*, n°108, 1997, pp. 5-20.
- (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°137, 2001.
- BAUTIER, É., CARIOU, D., FAURE, M.-F., GELIN, D. (1999) : « Disciplines scolaires : des enjeux partagés », *Argos*, n°24, pp. 60-63.
- BAUTIER, É., CHATEL, É., PEYRONIE, H., ROCHEX, J.-Y., VERGNOUX, A. (1999) : *Activité des élèves, travail d'écriture et apprentissages*, CNECRE.
- BAUTIER, É., FAURE, M.-F. (2000) : « Penser autrement la place de l'écriture scolaire », *Argos*, n°25, pp. 33-37.
- BAUTIER, É., ROCHEX, J.-Y. (1997) : « Transformation du lycée et expérience lycéenne à l'île de la Réunion : éléments d'une recherche en cours », *Cahiers Pédagogiques*, n°355, pp. 41-44.
- (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Massification ou démocratisation ?*, Paris, A. Colin.
- (2000) : « L'écriture longue dissertative : espace d'élaboration et / ou de conformité », *Les cahiers pédagogiques*, n°388-89, pp. 47-49.
- BUCHETON, D. (1995) : *Écriture, réécriture, récits d'adolescents*, Berne, P. Lang.
- DELCAMBRE, I., DENIZOT (1999) : « Nadège ou les infortunes de l'écriture », *Recherches*, n°31, Lille, ARDPF, pp. 115-142.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y. (2000) : « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Les Cahiers Théodile*, n°1, pp. 1-18.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, éditions du CNEFEI, Suresnes.
- ROCHEX, J.-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1997) : « Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel "cognitif" ? », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 17, n°1, pp. 7-27.