

Bernstein (Basil). — *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*

Mr Jean-Claude Forquin

Citer ce document / Cite this document :

Forquin Jean-Claude. Bernstein (Basil). — *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. In: Revue française de pédagogie, volume 35, 1976. pp. 44-48;

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_35_1_2093_t1_0044_0000_2

Fichier pdf généré le 24/12/2018

Ces parents semblent avoir toujours été sensibles aux besoins affectifs de leurs enfants. (L'environnement familial a semblé chaleureux à l'enquêteur).

- 7°/ On retrouve dans cette étude le lien déjà trouvé dans d'autres recherches entre le succès scolaire et la catégorie socio-professionnelle du père, voire du grand père et ce, dans les trois écoles. Les élèves qui réussissent, ont plus souvent que les autres, un père et un grand père paternel non-manuels.
- 8°/ Et c'est là un résultat original de cette recherche qui n'a malheureusement pu être approfondie davantage faute de crédits, c'est pourquoi les auteurs ne parlent que de « tendance » : le style de l'école semble avoir une influence sur le succès ou l'échec dans telle ou telle discipline.

On a remarqué, en effet, que quel que soit leur milieu d'origine, les garçons de la Technical grammar school, et ceux de la comprehensive school réussissaient beaucoup mieux aux épreuves techniques et scientifiques qu'aux épreuves littéraires, bien qu'ayant reçu en lettres un aussi bon enseignement que les élèves de la Traditional Grammar School.

A l'inverse, le bon niveau en langues étrangères est beaucoup plus fréquent dans ce dernier établissement.

L'hypothèse émise par les auteurs est, en ce qui concerne la Comprehensive School, que non seulement son meilleur équipement technique facilite le succès noté, mais également que l'attitude de l'administration voulant prouver la qualité de cette école et son originalité, par le fait que les études littéraires n'en étaient par la finalité, a déclenché une plus forte motivation pour les enseignements techniques et scientifiques chez les élèves.

Notons, pour terminer, que certaines observations concernant la personnalité des élèves qui échouent prennent un intérêt particulier après la publication du livre de Rémy Chauvin (1).

En effet, ceux qui essuient des échecs sont, plus souvent, dans les écoles observées par Banks et Finlayson, des non-conformistes, peu dépendants des adultes, peu anxieux de plaire à leurs parents. Ce sont plus souvent des extravertis qui dans les 2 Grammar Schools participent plus que les autres à une vie de groupe.

Nous retrouvons là des traits de caractère et des comportements qui rappellent ceux des « doués créatifs » de Rémy Chauvin (1), souvent « mal vus » par leurs professeurs !

Voilà qui fera réfléchir les éducateurs !

Claude DUFRASNE.

BERNSTEIN (Basil). — **Langage et classes sociales**, codes socio-linguistiques et contrôle social. — Paris, Les Editions de Minuit, 1975. — 22 cm, 346 p., tabl., index bibliog. (Le sens commun).

La publication de « Langage et Classes sociales » est quelque chose de très important. Jean-Claude Chamboredon et ses collaborateurs (Jean-Claude Combessie, Christiane et Claude Grignon, Joseph Le Dren) ont, en effet, réuni sous ce titre et traduit quelques uns des principaux articles (la plupart repris de *Class, Codes and Control*, vol. 1) de Basil Bernstein et cela va enfin permettre aux lecteurs français de mieux prendre connaissance des travaux du groupe de Recherches

(1) Rémy CHAUVIN. — **Les Surdoués**, pp. 102 et suivantes, Edit. Stock.

Sociologiques de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres. Parce que l'articulation entre la construction théorique et la construction expérimentale n'est pas toujours directement visible, parce que la théorie entrecroise elle-même — de manière complexe — des champs de savoir ordinairement séparés, tels la linguistique, la sociologie de la culture, la sociologie de l'éducation et la psychologie des apprentissages, enfin et surtout parce que, d'un article à l'autre (d'un chapitre à l'autre), la pensée procède par glissements de sens, déplacements et rectifications, il est particulièrement difficile de (se) représenter comme un système fini (de fixer selon un ordre unique et univoque d'exposition) ce qui n'est en fait que le protocole confusément recommencé d'une recherche vivante et plurielle. Grossièrement on peut néanmoins considérer le chapitre I (article de 1960 sur « Classe sociale et Développement linguistique ») comme représentant un premier état de la construction théorique, en cela assez hétérogène aux autres. De même, le dernier chapitre (Postface) est une mise au point rétrospective et réflexive, qui situe les moments conceptuels les uns par rapport aux autres (chronologiquement et logiquement), et peut donc apparaître comme une élaboration « de second degré ». De même, on peut remarquer l'alternance entre des articles à dominante théorique et des travaux d'orientation principalement expérimentale (chapitres 3 et 4 sur le langage d'adolescents d'origine sociale différente ; chapitres 6 et 7 sur les attitudes de mères de milieux sociaux différents face à des problèmes d'éducation. Enfin, on constate que seuls les chapitres 10 (critique du concept d'enseignement de compensation) et 11 (sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement) portent spécifiquement sur des problèmes de pédagogie et sociologie scolaire.

La problématique fondamentale qui traverse et unit tous les textes ici rassemblés est celle de la généalogie sociale des codes symboliques impliqués dans les pratiques de langage. S'il est vrai, en effet, que les manières de dire structurent à la fois l'expérience que les locuteurs ont du monde et la détermination des rôles sociaux, s'il est vrai, d'autre part, (et si on peut établir expérimentalement) que les pratiques de parole par lesquelles les locuteurs utilisent les potentialités de leur langue varient de manière significative et régulière d'un groupe social à l'autre, l'étude des différents systèmes de discours (ou codes socio-linguistiques) en fonction de leurs contextes sociaux différentiels peut être l'instrument privilégié pour la compréhension des mécanismes et des effets de la socialisation (prime éducation familiale ou éducation scolaire) comme reproduction sociale.

Examinant les formes de discours, ou modes de réalisation des potentialités de la langue, Basil Bernstein propose une typologie dualiste. Il y a deux types opposés d'usage linguistique : ce qui dans le chapitre I est caractérisé comme langage formel (formal language) et langage commun (public language) et qui devient ensuite l'opposition entre code élaboré et code restreint. Mais cette opposition est susceptible elle-même de plusieurs niveaux de caractérisation : tantôt structurelle (à partir des formes linguistiques observables), tantôt fonctionnelle (à partir des contenus, ou plutôt de la forme des contenus référentiels correspondant à ces formes d'expression observables, par exemple l'idée qu'il y a une convenance fonctionnelle entre une syntaxe complexe et un lexique hautement sélectif d'une part, et d'autre part, le fait d'avoir à expliciter et élaborer des intentions et impressions subjectives hautement individualisées), tantôt psychosociologique (caractérisation de deux codes à partir du style de relations interpersonnelles qu'ils induisent), tantôt enfin macro-sociologique (à partir de la position au sein de la structure sociale globale des catégories de locuteurs définies par l'usage différentiel de ces codes). Le plus souvent, ces différents niveaux sont imbriqués l'un dans l'autre, et cette pluri-dimensionnalité fait toute la richesse des descriptions de Bernstein, mais ne va pas sans poser de difficultés sur le plan de la formalisation théorique.

Cette opposition typologique et sociologique entre deux formes de discours s'appuie bien évidemment sur des investigations empiriques minutieuses. L'analyse d'échantillons de discours de jeunes enfants (particulièrement par le commentaire d'une série d'images) révèle par exemple des choix lexicaux plus différenciés, un usage plus souple des catégories grammaticales, une utilisation plus fréquente des verbes exprimant la modalité de l'incertitude ou de la possibilité chez les enfants de la classe supérieure que chez ceux d'origine ouvrière. Mais surtout le discours de ces derniers est plus fortement lié au contexte, plus dépendant du contexte (la série d'images présentées) alors que ceux-là tendent davantage à produire un récit autosuffisant (c'est-à-dire intelligible en l'absence même des images-supports). De même, la manière de présenter les règles d'un jeu sera plus générale, plus décontextualisée dans un cas que dans l'autre. Selon Bernstein, cela reflète moins des niveaux de compétence linguistique inégaux qu'une différence dans la mise en œuvre profonde des règles du langage : un discours orienté vers des significations « universalistes » dans le cas du code élaboré, vers des significations « particulières » dans le cas du code restreint.

De même, il se révèle qu'en situation d'échange verbal des adolescents de milieu ouvrier utilisent moins fréquemment que ceux d'origine sociale élevée la subordination, les formes verbales complexes, la voix passive, les adjectifs, adverbess et conjonctions « rares », le pronom personnel « je » et les séquences « égocentriques » du type « je pense », et plus fréquemment les séquences « sociocentriques » d'appel au consensus (du genre « pas vrai ? », « vous savez », etc...). Et surtout les adolescents de classe supérieure ponctuent leurs discours de pauses d'hésitation plus longues et plus nombreuses, et ces différences entre classes sociales valent indépendamment des niveaux intellectuels mesurés par des tests de performance et même d'intelligence verbale. Selon Bernstein, cela prouve qu'il s'agit bien, non pas de niveaux de compétence linguistique ou d'aptitude intellectuelle différents, mais de manières différentes de mettre en œuvre les potentialités de la langue, de modes radicalement hétérogènes de structuration des significations pertinentes de l'expérience et de régulation des interactions sociales. (cf. référence à Sapir et Whorf).

Les caractéristiques de langage propres au code élaboré, en particulier les pauses d'hésitation et le niveau relativement élevé d'organisation syntaxique et de sélection lexicale (qui rend les séquences de discours peu prévisibles) manifestent un rapport au langage plus surveillé, plus réfléchi que celui qui est mis en œuvre dans le cas du langage commun (ou code restreint). Ce dernier fonctionne davantage par implicitation : le symbolisme gestuel supplée très souvent à la verbalisation. Au contraire, le langage formel se prête de manière beaucoup plus exhaustive et diversifiée à l'élaboration et à l'explicitation des intentions du locuteur. En cela, il permet une plus grande individualisation des messages verbaux. Il favorise aussi davantage la compréhension de l'expression des liaisons logiques, la hiérarchisation des concepts.

Les implications culturelles et relationnelles de chacun des deux codes sont de ce fait tout à fait différentes. Le code élaboré favorise la différenciation des expériences individuelles, l'attention aux particularités subjectives, la valorisation de l'originalité personnelle. Le code restreint est, au contraire, celui de l'identification communautaire. C'est celui qu'on utilise « entre soi », à l'école, à l'armée, entre intimes qui partagent un fond important d'expériences et d'attentes communes et n'ont pas besoin de mettre les points sur les i ni de « faire des phrases » pour se comprendre. C'est le langage de la solidarité (cf renvoi à Durkheim et à la « solidarité mécanique »), de la conformité, de la communauté (au sens de la *Gemeinschaft* opposée à la *Gesellschaft*), voire de l'intimité (pluralité et ambiguïté des références psycho-sociologiques qui servent à caractériser le code restreint).

Or, si le code restreint est nécessairement mis en œuvre par tout le monde à différents moments de la vie quotidienne, le code élaboré, lui, semble lié davantage à des conditions d'émergence qui sont le propre de certains groupes sociaux, et c'est ici toute l'articulation de la socio-linguistique sur une sociologie générale qu'il faudrait saisir.

Il est visible, surtout dans le premier chapitre, que la théorie de la socialisation de Basil Bernstein doit beaucoup à la problématique sociologique anglo-saxonne tournant autour de la notion de « cultures de classes ». On sait que cette problématique a été induite en partie par la constatation des inégalités de réussite scolaire selon les classes sociales et l'interrogation sur les facteurs susceptibles de faire obstacle à la mobilité sociale dans les sociétés libérales-compétitives. Elle conduit à rechercher dans les formes de contrôle mises en œuvre au cours de la première éducation familiale, la source des différences d'attitudes entre les classes sociales, dans des domaines aussi divers que la morale relationnelle, la logique classificatoire, l'esthétique quotidienne, l'organisation de l'espace ou l'amplitude de la perspective temporelle. Les données empiriques ne permettent cependant pas toujours de caractériser de manière univoque le « style éducationnel » d'une classe sociale (1).

Dans sa théorie de la socialisation (comme processus de contrôle complexe par lequel l'enfant intériorise l'ordre social en apprenant les rôles spécifiques constitutifs de son identité), B. Bernstein distingue deux types de famille, selon la forme dominante des structures d'autorité et des processus de décision. Dans les familles de type « positionnel », c'est le statut qui fonde l'autorité, les rôles sont définis rigoureusement, les liens communautaires sont puissants, les classifications et délimitations symboliques, étanches et rigoureuses. Au contraire, dans le cas des familles à « orientation personnelle », les décisions et les jugements dépendent des caractéristiques psychologiques des individus, les rôles sont définis de manière ouverte, le contrôle des comportements s'effectue par explication, arbitrage et ajustement. Ce qui favorise la conquête de l'autonomie personnelle, mais peut poser à l'individu des problèmes d'identité sociale.

Or, d'un bout à l'autre du livre, la liaison entre classes, rôles, contrôles et codes linguistiques n'est pas toujours parfaitement claire. On assiste, en tout cas, à une complexification de la pensée, avec le passage d'une interprétation de type holistique et analogique (faisant correspondre terme à terme les oppositions classes supérieures / classe ouvrière, rôles ouverts / rôles fermés, contrôles personnels / contrôles positionnels, code élaboré / code restreint) à une formulation de type combinatoire et probabiliste : dans les sociétés industrielles libérales avancées, différentes combinaisons sont possibles de positions sociales, rôles, codes et contrôles, mais il y a une liaison probabiliste entre le fait d'appartenir à la classe supérieure, de verbaliser les situations et interactions sociales à l'aide du code élaboré et d'avoir des relations de type « personnel » avec les membres de sa famille, ce qui ne veut pas dire que les incitations de type « personnel » ne puissent pas s'exprimer aussi dans certains cas à l'aide du code restreint, ou que des relations de type « positionnel » ne puissent pas aller de pair avec un apprentissage du code élaboré (combinaison plus favorable aux études scientifiques et techniques que littéraires parce qu'elle permet davantage l'élaboration verbale des relations logiques et « objectales » que celle des relations psychologiques) ; toutes choses qui permettent justement de spécifier en termes de trajectoire sociale et de mutations sociologiques (liées à l'évolution de la division du travail, aux développements de la technologie des services, aux modifications du mode de vie) les

(1) Cf. COMBESSIE (J.-C.). — **Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine.** — In : *Revue française de sociologie*, X-1, 1969, 12-3.

positions et dispositions des différentes tractions de classe et catégories de population. Car c'est toujours la structure sociale, la constellation des relations sociales caractéristiques d'un état déterminé du mode de production qui commande en dernière instance les formes d'interaction entre les rôles, les contrôles et les codes (cf. la référence à Marx, en complémentarité avec Durkheim, G. H. Mead, la socio-linguistique et l'anthropologie culturelle).

Les implications pédagogiques de tout cela sont décisives. Si l'usage d'un certain type de code socio-linguistique est ce qui relie par excellence l'enfant à sa communauté en lui faisant intérioriser les valeurs et les contrôles propres à cette communauté, il est certain que la scolarisation aura une signification tout à fait différente pour l'enfant de milieu social élevé, qui aura toutes chances de ne trouver dans l'apprentissage d'un langage tourné vers l'explicitation et porteur de significations universalistes que le prolongement et le développement de dispositions inculquées dès la prime enfance, et pour l'enfant issu de certaines fractions de la classe ouvrière, confronté aux exigences d'une accommodation véritablement déculturante, et condamné le plus souvent à neutraliser par la non-assimilation ou la transposition déformante des manières de langage et des types de rôle dont l'inculcation constitue une menace pour son identité. Les enquêtes auprès des mères de famille le confirment : il y a affinité entre les conceptions pédagogiques (plus ou moins implicites) des milieux bourgeois et celles (plus explicites) mises en œuvre dans le cadre de l'éducation scolaire, qu'il s'agisse, par exemple, du rôle de l'activité spontanée et de la manipulation expérimentale dans les apprentissages psycho-moteurs ou du rôle de la communication et de la rationalisation verbale dans les apprentissages sociaux. Qu'est-ce à dire, sinon que l'éducation scolaire accentue les disparités et les inégalités au lieu de contribuer à les réduire ? On comprend que ces analyses aient pu conduire à la conception de l'échec scolaire comme résultat d'un handicap linguistique et culturel, et à la mise en œuvre de pédagogies de compensation. Mais Bernstein refuse la notion d'enseignement de compensation, ayant principalement à se défendre contre l'accusation selon laquelle sa théorie des deux codes et, plus généralement, toute sa conception des types de socialisation (l'opposition « positionnel » / « personnel », etc...) seraient porteuses d'une forme subtile et dangereuse de dévalorisation de la classe ouvrière (2). Bernstein précise donc qu'il ne s'agit pas de compenser ou de combler une quelconque infériorité ou déficience « naturelles » dont souffriraient les enfants de certains milieux, laissant entendre que s'il y a une « culture du pauvre » il ne s'agit certes pas d'une culture pauvre, mais d'une culture autre. C'est donc bien aussi d'une pédagogie autre qu'il est besoin, d'une pédagogie qui parte du milieu de l'enfant et des présupposés de sa culture et de son langage, au lieu de lui opposer la dénégation qui vient d'une surassistance disqualifiante. D'où l'erreur de toute pédagogie « de compensation ». Il faut bien reconnaître, cependant, que les maigres indications que nous donne à ce sujet Bernstein, pas plus que les intéressantes mais très formelles considérations « sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement » (espèces de prolégomènes à toute sociologie possible des curricula d'enseignement), ne sauraient éclairer complètement ce problème d'inversion institutionnelle.

Jean-Claude FORQUIN.

(2) Cf. par exemple : LABOV (W.). — *The logic of non-standard English*.