

L'INSCRIPTION SOCIALE DES DISPOSITIONS MÉTALANGAGIÈRES

Bernard LAHIRE
Université Lumière Lyon 2,
Groupe de Recherche sur la Socialisation, URA 893 CNRS

Résumé : Les recherches psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques ou didactiques portant sur les capacités métalangagières d'enfants ou d'adultes, alphabétisés ou non, scolarisés ou non, issus de tel ou tel milieu social, etc., sont aujourd'hui nombreuses dans les pays anglo-saxons comme en France. Toutefois, rares sont les travaux mettant en perspective historique et anthropologique la capacité à adopter un rapport distancié, réflexif vis-à-vis du langage. Il y a là comme une amnésie de la genèse à propos d'une capacité qui a pourtant bien une histoire et n'est en aucun cas une donnée humaine universelle. L'histoire de la construction sociale des dispositions "méta" est particulièrement liée à l'histoire des écritures, des pratiques de l'écrit et des savoirs scripturaux. Pour comprendre les pratiques scolaires contemporaines (d'enseignement de la langue notamment), il n'est donc pas inutile de garder à l'esprit le long travail historique ayant rendu possibles les formes scolaires de relations sociales et les multiples dispositions "méta" qu'elles visent à inculquer. Nous proposons dans cet article quelques éléments centraux pour comprendre la genèse de ces dispositions "méta" (le rapport scriptural-scolaire au langage et au monde). Cette réflexion socio-historique fait notamment apparaître le lien fondamental du "cognitif" et du "politique" et invite ainsi à réinterpréter les pratiques scolaires et les inégalités scolaires contemporaines.

1. GENÈSE HISTORIQUE DES DISPOSITIONS "MÉTA"

1. 1. De la transformation du rapport au langage

On sait que dans des univers sociaux à faible objectivation où, à aucun moment, le savoir n'est séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique, par *mimesis*, les hommes sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Ils ne séparent pas l'activité différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie et classifie. Sans parler de science du langage, c'est un retour réflexif sur le langage qui est interdit du fait de son imbrication dans chaque situation, chaque action sur le monde et sur les autres (1).

Dans les sociétés "sans écriture" par exemple, l'énonciation du mythe n'étant pas une pratique s'exerçant dans un lieu séparé de l'ensemble des activités, le mythe n'existe que dans ses multiples énonciations particulières, locales,

et associé à des rites. Comme le remarquait M. Mauss (Mauss, 1968, p. 271), on ne peut, dans de tels cas de figure, étudier les rites oraux comme des textes clos sur eux-mêmes, qui feraient système, c'est-à-dire abstraction faite des cérémonies dans lesquelles ils peuvent être prononcés. Plus les mythes oraux sont détachés (et donc détachables pour l'analyste) des pratiques rituelles et donc de leur fonction pratique (ou de leur efficace sociale contextualisée), et plus on va vers des transformations sociales d'ensemble annonçant la sortie du mythe et l'apparition de nouvelles formes sociales.

Les mythes, les savoirs et les savoir-faire n'existent donc d'abord qu'agis dans des situations toujours particulières d'usage. L'apprentissage opère dans et par la pratique. Dans la mesure où il n'existe aucun lieu (séparé) d'acquisition d'un savoir séparé, le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. Cela est valable pour celui qui entend, voit et s'identifie à celui qui pratique le rituel et énonce les mythes, comme pour ce dernier qui ne connaît pas de séparation entre ce qui serait de l'ordre de la composition et ce qui serait de l'ordre de sa récitation. C'est ce que note C. Geertz à propos de la poésie orale qui "n'est pas d'abord composée puis récitée" car "elle est composée au cours de la récitation, assemblée tandis qu'elle est chantée dans un endroit public" (Geertz, 1986, p. 142). En fait, cette partition du moment de la composition, du moment de l'apprentissage "par cœur" et du moment de la récitation n'a aucun sens dans des formations sociales sans écriture, sans objectivation (désincorporation, détachement) des savoirs.

Dès les premières écritures logographiques ou logo-syllabiques (2), l'objectivation de significations stabilisées dans des signes graphiques différents les uns des autres opère un changement considérable par rapport à une situation où la parole ne vit qu'à l'état incorporé et dans des contextes spécifiques d'interaction. Non seulement des énoncés entiers sont détachés à la fois des personnes qui les énoncent et des contextes usuels de leur énonciation, mais on sépare les mots, on les extrait de leurs rapports syntagmatiques. L'écriture, en extériorisant et cristallisant la discontinuité du langage, "permet de bien saisir les moyens qu'on a de couper le flux de parole ; on peut désormais abstraire les mots de ce flux et accroître ainsi l'attention qu'on porte à leur «sens»" (Goody, 1979, p. 201-202) (3).

Par la désincorporation du langage, sa dé-contextualisation par rapport aux multiples situations d'énonciation (qui n'est, comme nous allons le voir, qu'une re-contextualisation dans un ensemble de pratiques langagières et sociales nouvelles), la cristallisation, l'extériorisation d'une fragmentation du langage en logogrammes, le gel du sens qui s'en suit (des significations sont associées à des "mots"), le début d'une prise de conscience de la distinction entre le son et le sens (dès les premières écritures, on observe un début de phonétisation), on peut dire que les premières écritures constituent, comme le suggérait très lucidement A. Meillet, des sciences du langage (4).

Lorsqu'on analyse les opérations langagières qui sont à la base des écritures logo-syllabiques, on prend donc conscience du fait que l'écriture, loin d'être un simple redoublement de la parole, est un véritable **transformateur cognitif** (Lahire, 1993c). L'écriture (et toutes les opérations qui l'accompagnent : la mise en liste, en tableau...) fait passer de la signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée

par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, bref, à une sorte de méta-signification.

De même, avec l'écriture alphabétique on a affaire à une véritable analyse phonétique de la langue (Havelock, 1981, p. 55-56). Les Grecs qui, vers la fin du IX^e siècle avant J.-C., redécouvrent l'écriture empruntée aux Phéniciens, délaissent la syllabe pour la "lettre", unité graphique toute théorique. La consonne est, en effet, une abstraction théorique, un son inexistant comme tel. En analysant la substance phonique du langage à l'aide d'unités graphiques élémentaires, les voyelles et les consonnes et en gelant le sens des mots, les scribes opèrent des différences entre le signifiant (graphique ou phonique) et le signifié d'une part, le signe et le "réel" (les "choses", le "monde", le "réfèrent") d'autre part. C'est par l'écriture alphabétique, écriture analytique, qu'a pu être découverte la réalité proprement phonologique dont chaque génération d'écoliers doit encore aujourd'hui faire l'expérience.

La réflexion grammaticale, qui accompagne immédiatement la mise en écriture alphabétique du langage, suppose que le langage soit pris comme objet de connaissance mis à distance du "réel" et du sujet parlant. Le langage cesse de s'exercer en s'ignorant. Une fois isolés, les mots considérés désormais *per se*, distincts du réel qu'ils nomment, peuvent être classés et différenciés selon la fonction, la place, le rôle qu'ils ont dans l'énoncé objectif (5). Cette démarche est indissociable de l'objectivation écrite et de procédés graphiques tels que la liste ou le tableau qui permettent de maîtriser consciemment les principes de classement, de voir les contrastes, les analogies, les contradictions, de disséquer, de fragmenter, d'analyser les parties du discours, les syllabes, les lettres, de classer selon des critères sémantiques ou morphologiques, de croiser les critères de classement...

Les grammairiens font un travail d'explicitation des catégories de la langue, de définition rigoureuse des significations, de formalisation des techniques oratoires qui leur permet de maîtriser ces schèmes ou schémas comme des méthodes consciemment élaborées et mises en œuvre, bref, ils opèrent un travail d'objectivation écrite quasi-ethnologique sur leur tradition, leur culture (Goody, 1979, p. 201 ; Bourdieu, 1986). Écriture et grammaire (*gramma* et *grammatiké*) sont au centre de la constitution historique d'un rapport réflexif plus distancé au langage et au monde.

1.2. Méta et État

L'objectivation écrite a non seulement des effets sur le mode de production des connaissances, sur le mode de vie des savoirs (leur statut, leur fonction), mais aussi sur l'explicitation des normes de vie en commun (6).

Dans des formations sociales "sans écriture" où tout est lié à l'état incorporé des savoirs et savoir-faire, des coutumes, des traditions, des mythes, des rites (c'est-à-dire à des formes sociales orales, locales), très peu de ce qui constitue le groupe apparaît vraiment comme tel aux yeux des êtres sociaux. Ils produisent eux-mêmes leurs mythes mais sur un mode tel qu'ils sont plus possédés par eux qu'ils ne les possèdent vraiment. Sur quoi alors reposerait un pouvoir séparé puisque aucun principe, aucune règle, aucune loi n'apparaissent comme tels ?

Les "normes", les "savoirs" et savoir-faire étant immanents aux pratiques sociales et indissociablement liés à un faire, un agir, ils sont donc fondus dans ce faire, cet agir.

La solution sociologique à cette situation de dépossession consiste en une dépossession collectivement assumée par rapport à un passé fondateur et à une origine pré-humaine (les dieux, les ancêtres, les héros culturels) (Lévi-Strauss, 1962, p. 312-313). Ne pouvant posséder véritablement les mythes et les rites, les savoirs et les savoir-faire — tout ce qui fonde la légitimité de leur univers social (Berger et Luckman, 1986) — en les objectivant, c'est-à-dire en les détachant non seulement des personnes détentrices de ces savoirs, mais aussi des situations pratiques toujours particulières de leurs usages, les êtres sociaux de ces formations sociales les placent hors de la portée de tous.

Ce qui distingue les premières formations sociales "à État", "à écriture", des sociétés qualifiées de "primitives", c'est notamment l'existence en leur sein d'institutions de pouvoir (palais et temples) qui tiennent leur légitimité des dieux (Bottéro, 1987). La coupure religieuse qui passait auparavant entre les hommes et leurs origines "se met à passer, comme l'écrit M. Gauchet, entre les hommes eux-mêmes, au milieu d'eux, à les séparer les uns des autres. Dominants et dominés, ceux qui sont du côté des dieux et ceux qui ne le sont pas." (Gauchet, 1985, p. 30). Un pouvoir séparé suppose une sorte de centralisation et d'unification des multiples mythes, rites, savoirs et savoir-faire. Or il n'existe dans les sociétés "sans écriture" que des mythes toujours effectués dans des situations particulières. Pour qu'un pouvoir séparé puisse exister, il faut une **objectivation** des mythes, leur **mise en vue et en conscience** du point de vue des acteurs, leur **détachement** des personnes (désincorporation) et des multiples situations immédiates dans lesquelles ils agissaient.

Le simple fait d'**objectiver** le mythe fait que le rapport au mythe change. En écrivant le mythe, le scribe des premières sociétés "à écriture" ne fait pas qu'enregistrer une réalité pré-existante : il coupe le mythe de ses racines, il le retire des formes de relations sociales orales dans lesquelles il prend initialement son sens. Le mythe n'est plus agi, vécu ; le scribe n'a pas d'auditoire immédiat, il ne s'identifie à aucune personne qui énoncerait le mythe, il ne mime plus personne. Dès lors, les scribes, et plus généralement les prêtres, sont moins "possédés" par le mythe, ils en sont moins dé-possédés que dans les formes sociales orales. Ils commencent à maîtriser ce qui leur échappait jusque-là et qui impliquait une coupure entre tous les hommes et leur origine, leur passé fondateur.

Existent alors au sein de la même société, d'une part le mythe agi, vécu, répété et d'autre part le mythe écrit, objectivé, interprété ; d'une part une dépossession et d'autre part un début de maîtrise ; d'une part un mythe fondu dans les actes quotidiens, qui ne se voit pas comme tel et d'autre part le mythe écrit, qui apparaît objectivement comme tel à la conscience des scribes. Ainsi, tout se passe comme si un groupe social se rendant maître des mythes et des rites par l'écriture se mettait à posséder les lois fondatrices au lieu d'être dé-possédé par rapport à elles. En maîtrisant les mythes, il se place du côté de l'invisible, s'opposant du même coup au reste de la population qui continue à vivre dans un rapport de dépossession vis-à-vis du sacré. Cela se traduit par l'institutionnalisation, l'objectivation de rapports de pouvoir au sein des formations sociales.

On a souvent analysé l'effet de l'écriture, des pratiques de l'écrit, comme un effet de dé-contextualisation. Mais cette dé-contextualisation n'est qu'une re-contextualisation. Lorsque le scribe isole par la procédure graphique un logogramme, il arrache bien une signification à son contexte : aux personnes qui l'énoncent, à la situation précise qui donne lieu à son énonciation et au flux de parole dans lequel il est pris. Cependant, le logogramme n'est pas hors-contexte en-soi, il est hors du contexte **usuel, ordinaire** et, en l'occurrence, hors des formes sociales orales de son apparition. Il entre désormais dans des listes, des recueils, des tableaux..., qui constituent ses nouveaux contextes.

La **décontextualisation** correspond à la **séparation** d'une institution de pouvoir (qui s'appuie sur des pratiques d'écriture et qui marque ainsi une distance par rapport aux pratiques sociales communes) et à une **méta-signification** (la signification qui apparaît lors de la fixation du sens des différents signes graphiques comme un problème explicitement posé est tout à fait inédite). On se rend donc bien compte ici qu'un problème apparemment purement linguistique ou cognitif (la dé-contextualisation du sens) est indissociable d'une configuration sociale (et, plus particulièrement, socio-politique) d'ensemble.

Les savoirs scripturaux indissolublement liés à des institutions de pouvoir ne se définissent pas hors du rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs immanents qui vivent dans le cours de l'accomplissement des pratiques. La dé-contextualisation ne prend tout son sens que lorsqu'on a établi le rapport entre le contexte usuel, initial, originel et le nouveau contexte. L'acte d'écriture du scribe se comprend sociologiquement dès lors qu'on le situe dans l'ensemble structuré des pratiques langagières de sa formation sociale, c'est-à-dire dans une sorte de géographie des pratiques langagières et, par conséquent, des formes de relations sociales.

1.3. L'accumulation des savoirs et leur transmission

D'un autre point de vue, l'objectivation écrite permet aussi l'accumulation de savoirs hors des corps. Les pratiques d'écriture rendent possible "l'accumulation primitive du capital culturel" (Bourdieu, 1976, p. 124) et permettent ainsi de constituer des traditions spécifiques, reprises, transformées, réélaborées par des générations successives d'intellectuels (7). Outre le fait qu'en se spécialisant les savoirs créent de plus en plus profondément une coupure entre experts et profanes, ils se constituent peu à peu comme des traditions relativement autonomes distinctes les unes des autres et détachées progressivement de leurs fonctions pratiques immédiates d'origine (contribuant ainsi à renforcer la distanciation d'avec la réalité "ordinaire" des profanes du fait de la complexification propre à chaque tradition spécifique). Cette autonomisation des savoirs accompagne les processus d'autonomisation institutionnelle (Goody, 1986, p. 172 ; Weber, 1971, p. 450).

L'objectivation écrite des savoirs est, de même, à la base de ce que l'on nomme souvent une "pédagogie explicite" (8), en particulier celle qui s'est généralisée à partir du XVII^e siècle : la forme scolaire de relation sociale d'apprentissage. Dans un remarquable travail d'anthropologie historique, E. A. Havelock (1963) a montré comment une grande partie des positions philosophiques de Platon contre la poésie s'oriente contre un "type oral d'éducation" et s'explique

par le fait que son auteur participe à une nouvelle forme de culture, une culture écrite. Platon critique les poètes car l'expérience poétique relève, selon lui, de l'opinion (*doxa*), de la sensibilité (*aisthesis*) et de la *mimesis*. Le poète s'identifie au héros dans un acte d'"engagement total et d'identification émotionnelle" (Havelock, 1963, p. 160), de même que l'auditoire s'identifie au poète. Platon vise explicitement ce rapport d'identification dans sa critique de la *mimesis* ; identification qui se contente de reproduire une tradition reçue. Or, il s'agit pour lui non pas de revivre l'expérience mais de l'analyser et de la comprendre. L'expérience, la tradition, doivent être examinées, réarrangées. Platon demande aux poètes de *penser à ce qu'ils disent au lieu de simplement le dire*, de se séparer de ce qu'ils disent en devenant des sujets se tenant à l'extérieur de l'objet pour le reconsidérer, l'analyser, l'évaluer au lieu d'imiter. Autant de pratiques qui supposent l'objectivation écrite, la lecture, la comparaison, l'interprétation et, conséquemment, un autre mode d'apprentissage.

Or, on peut dire que les écoles qui se constituent en France — comme un peu partout en Europe — à partir du XVI^e siècle (Chartier, Compère, Julia, 1976 ; Vincent, 1980) sont comme des critiques platoniciennes en acte de toutes les formes de *mimesis*. L'école, lieu spécifique séparé des autres pratiques sociales, est liée à l'existence de savoirs objectivés. L'écriture qui permet l'**accumulation de la culture jusque là conservée à l'état incorporé** rend de plus en plus indispensable l'apparition d'un système scolaire. De plus, la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage est liée à la constitution de savoirs écrits formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés, concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que la pratique des maîtres (9). La codification des savoirs et des pratiques scolaires permet une systématisation de l'enseignement et, du même coup, la **production d'effets de socialisation durables** que les études sur les effets cognitifs de l'école enregistrent (Scribner et Cole, 1981). La forme scolaire d'apprentissage s'oppose donc tout à la fois à la *mimesis* qui opère par et dans la pratique, sans aucun recours à l'écriture (il s'agit davantage alors, selon l'expression de G. Delbos et P. Jorion, d'une transmission de travail ou d'expériences, puisqu'aucun savoir n'apparaît vraiment comme tel (Delbos et Jorion, 1984)) et à l'apprentissage du lire-écrire non systématisé, non formalisé, non durable (Scribner et Cole, 1981).

L'enseignement d'une langue écrite codifiée, fixée n'est possible que par le travail scriptural sur les pratiques langagières opéré par des grammairiens et des professeurs. L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques... Or, il faut revenir sur ce qui est devenu une évidence culturelle : l'école est le lieu de l'**enseignement** de la langue. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves : une maîtrise symbolique, seconde, "par principes" ou "raisonnée", comme disent souvent les pédagogues des XVIII^e et XIX^e siècles, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage (10). Par les techniques de l'exercice (d'application, de révision) et de la correction, l'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente conduite parfois selon des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire d'apprentissage est constitutive de dispositions (11) métal-

gagières, d'un rapport réflexif, distancié au langage (**rapport scriptural-scolaire au langage**).

1.4. Le rapport scriptural-scolaire au langage

Des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture à ceux de la production de textes, l'école vise à faire entrer les élèves dans un univers de langage spécifique (Lahire, 1991 ; 1992 ; 1993d). Le langage étant objectivé, mis à distance, les élèves vont apprendre à le considérer de façon autonome, du point de vue de ses diverses structures internes : phonétiques, orthographiques, grammaticales, sémantiques, textuelles, etc. Alors que, dans des productions orales de sens en situation, l'enfant use de ces différentes structures sans le savoir, sans en être conscient, parce qu'il est pris dans une situation d'interaction, dans un sens mouvant qu'il contribue lui-même à produire, on lui demande désormais non plus de s'orienter vers le tout complexe d'une situation interactive, mais d'être comme hors-jeu par rapport à ses jeux de langage ordinaires et de considérer uniquement les différents rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui structurent le langage. Il est invité à adopter, par là même, une attitude réflexive à son égard.

En se plaçant dans une telle position par rapport au langage, l'élève découvre un monde de relations tout à fait inédit. Les divers exercices scolaires le forcent à saisir les différents éléments du langage comme les parties d'un système complexe de relations qu'il ignorait jusque-là. La dé-contextualisation des éléments du langage opérée à l'école est bien une re-contextualisation dans de nouveaux contextes (paradigmes et systèmes de relations entre les éléments des différents paradigmes) qui ne sont pas plus "artificiels" que les contextes "ordinaires". Contrairement à ce que l'on peut parfois penser, les exercices scolaires ont bien un sens, mais ils n'engagent pas le sens que met en œuvre celui qui comprend un énoncé au cours d'un échange verbal et au sein d'une situation particulière. Les exercices scolaires trouvent leur sens dans le cadre des systèmes de classements grammaticaux, orthographiques, sémantiques, de l'ordre de la conjugaison ou du vocabulaire. Les mots, les groupes de mots, les phrases n'ont de sens que par rapport à un système plus large, par rapport à des paradigmes dans lesquels ils occupent une place virtuelle. Toute proposition, tout groupe de mots, tout mot entrent dans des relations virtuelles multiples avec d'autres propositions, mots, groupes de mots, et sont des points de croisements localisables à partir de multiples coordonnées.

Ainsi par exemple, le verbe conjugué "manges" est défini par le fait qu'il est un verbe par rapport à l'ensemble des catégories possibles (adjectif, sujet, déterminant...), un verbe du premier groupe (vs 2e et 3e groupes) dont l'infinitif est "manger" et le participe passé "mangé", conjugué au temps présent (vs imparfait, futur,...), au mode indicatif (vs subjonctif, impératif), à la deuxième personne du singulier (vs je, il-elle, nous, vous, ils-elles). Mais il est aussi, du point de vue de l'orthographe, en rapport avec les mots en "an" (vs "en") et des mots en "ge" (vs "je"), du point de vue du vocabulaire en rapport avec le champ sémantique des verbes désignant l'action de se nourrir (manger, dîner, déjeuner, se nourrir...) avec les mots de la même famille (mangeoire, immangeable...), etc. Et pour tous les éléments du langage, c'est le même processus qui est à l'œuvre : reconnaître

et/ou classer en masculin et en féminin, classer ensemble des mots et donner leur point commun, classer ensemble les mots de la même famille, les mots synonymes, reconnaître une lettre, une syllabe, une catégorie grammaticale, une structure de phrase, classer les verbes qui ont la même terminaison ou qui sont conjugués au même temps, qui appartiennent au même groupe...

2. RAISON PRATIQUE CONTRE RAISON SCOLAIRE

2.1. Les raisons de l'“échec”

L'objectivation écrite entraîne donc une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage et au monde, de mode de connaissance (savoir incorporé vs savoir objectivé), de mode de régulation des activités (régularité pratique des *habitus* vs règles et normes explicites) et de mode d'apprentissage (*mimesis* vs forme scolaire), et l'on peut se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions “méta” (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'“échecs” scolaires. C'est donc en se posant la question des “modes d'existence différents des principes de régulation et de régularité des pratiques” (Bourdieu, 1987, p 81) ou des différents “principes générateurs des pratiques” (Bourdieu, 1986, p. 40) (rapport pratique ou norme expresse et explicite) au sein d'univers sociaux plus ou moins codifiés (aux “normes” et aux “savoirs” plus ou moins codifiés), fonctionnant plus ou moins à la transmission explicite, formelle des savoirs (plus ou moins objectivés), que l'on peut en fin de compte interroger, dans une perspective qu'on pourrait qualifier d'anthropologique (Lahire, 1990b), l'inégale réussite devant l'école primaire.

L'observation *in situ*, trois années durant, de la vie scolaire livre un cas particulièrement frappant de confrontation contradictoire entre **raison scripturale-scolaire** et **raison orale-pratique** (Lahire, 1990a, 1993a et 1993b). Chaque analyse particulière (concernant la lecture et l'écriture, la grammaire-conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite) nous a permis de valider l'hypothèse selon laquelle le rapport au langage, socialement constitué, était au centre de l'“échec scolaire”. L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciencieuse, volontaire et intentionnelle. Or, les élèves qui “échouent” ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés.

Dans chaque domaine, les comportements des élèves les plus faibles scolairement sont les comportements de ceux qui ne parviennent pas à prendre le langage comme un objet étudiable (en lui-même et pour lui-même), à le mettre à

distance. Pour dresser un tableau un peu caricatural de l'élève "en échec", on peut dire qu'il s'agit d'un élève ayant des difficultés à analyser la chaîne sonore lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, qui a des problèmes de compréhension en lecture, qui connaît par la suite de grandes difficultés dans le domaine de l'analyse grammaticale et se réapproprie pragmatiquement les demandes grammaticales, qui parvient difficilement à maîtriser métalinguistiquement des mots du vocabulaire qu'il utilise pourtant fort bien en situation de communication, qui commet de nombreuses fautes d'orthographe (surtout en matière d'accords), qui possède une expression orale où prédomine l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, et qui apparaît donc comme "pauvre" aux yeux de l'instituteur privilégiant l'explicite (la richesse lexicale et syntaxique), et, enfin, qui produit des textes extrêmement implicites et apparemment incohérents car ne se centrant pas sur la forme textuelle (juxtaposition plutôt qu'organisation textuelle des "idées"...).

Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'"échec scolaire" effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez "abstrait" ou parce qu'ils seraient trop "concrets", mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis à vis du langage et — du même coup — à repérer les "bons" contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage.

2.2. La signification socio-politique des inégalités scolaires

Mais, nous l'avons souligné, les dispositions "méta" ne sont pas seulement des dispositions **cognitives**. Elles sont aussi, dans des univers sociaux différenciés et hiérarchisés, des dispositions qu'on pourrait qualifier de **socio-politiques**. En effet, le langage étant fondamentalement lié aux formes que prennent les relations entre les êtres sociaux, la maîtrise symbolique du langage, la capacité à adopter des dispositions métalangagières, peut impliquer, dans certains univers sociaux, la maîtrise symbolique de ceux qui maîtrisent le langage sur le mode pratique. Sans jouer sur les mots, il faut rappeler qu'être au niveau "méta", c'est englober, dépasser et, d'une certaine façon, être "au-dessus de". Or, le regard objectivant, qui sait regarder de haut, avec distance, n'est pas qu'un regard de connaissance : il engage tout un rapport au monde social.

Dans nos formations sociales scolarisées, les modalités de la maîtrise de soi et, notamment, de la maîtrise symbolique de son propre langage, constituée dans des formes scripturales-scolaires de relations sociales, sont profondément liées aux modalités de la maîtrise symbolique d'autrui (aux formes d'exercice du pouvoir). Apprendre à être le grammairien, le taxinomiste, le correcteur de son propre langage, apprendre à être le narrateur ou l'organisateur discursif de sa propre expérience, le législateur de ses "pensées", c'est se constituer les dispositions mentales qui vont pouvoir agir à l'intérieur de formes de relations sociales spécifiques (dominantes historiquement) comme une disposition à exercer le pouvoir. L'opposition (en même temps que la complémentarité) cognitive entre raison pratique et raison scolaire, maîtrise pratique et maîtrise symbolique, rap-

port oral-pratique au langage et rapport scriptural-scolaire au langage, pré-réflexif et réflexif a un sens profondément politique.

En effet, le passage heureux par un mode de socialisation scolaire est historiquement une condition d'accès à des positions dominantes dans tous les univers sociaux qui fonctionnent sur la base de la séparation, de l'opposition entre "les agents chargés de la conception (des ordres, plans, programmes, instructions, circulaires) et les agents chargés de l'exécution", opposition "qui correspond à un niveau de division supérieur, à l'opposition fondamentale entre travailleurs non manuels et travailleurs manuels, entre théorie et pratique..." (Bourdieu, 1989, p. 211). Transformer les modalités de l'enseignement scolaire et la nature des savoirs inculqués implique donc toujours une modification des modalités d'exercice et de la distribution du pouvoir.

NOTES

- (1) Il n'est pas étonnant que, comme le constatait J. Goody, il n'y ait "aucun mot pour «mot»" dans les sociétés à culture orale (Goody, 1979, p. 202 ; cf. aussi Sapir, 1968, p. 35 ; Calame-Griaule, 1965, p. 24 ; Cassirer, 1973, p. 75).
- (2) Le caractère synthétique de notre propos pourrait ici faire penser que l'on a affaire à une histoire linéaire et évolutionniste de l'"écriture". Ce n'est évidemment pas le cas.
- (3) Caractérisant le "stade de l'idéographie", Marcel Cohen notait qu'il correspond "à l'analyse décisive de la phrase en mots, ce qui suppose précisément une certaine conscience du mot, molécule de signification entrant dans des combinaisons diverses" (Cohen, 1958, p. 4). Voir aussi à propos des Égyptiens, G. Mounin (1967, p. 44).
- (4) Il écrivait ainsi déjà en 1912 : "Les hommes qui ont inventé et perfectionné l'écriture ont été de grands linguistes et ce sont eux qui ont créé la linguistique." (Meillet, 1912-1913, p. CXIV).
- (5) Avec les stoïciens disciples de Zénon de Cittium (308-264 avant J.-C.), la distinction est clairement établie entre signifiant et signifié. Ils analysent les parties du discours ainsi que les modalités telles que le nombre, le genre, la voix, le mode, le temps ou le cas. Les historiens ont cependant l'habitude de situer l'étude strictement grammaticale (dissociée de la philosophie, de la logique, de la rhétorique...) à Alexandrie (centre de livres) avec notamment deux auteurs : Aristarque de Samothrace (env. 215-env. 115 avant J.-C.) et Denys de Thrace (env. 170-env. 90 avant J.-C.). Ces grammairiens ont développé les réflexions de Platon et d'Aristote concernant le classement des lettres, les parties du discours, l'analyse des cas et la structure de la phrase.
- (6) De nombreux travaux ont montré la transformation politique liée au travail d'objectivation des normes de vie en commun dans des lois générales impersonnelles. Avec le travail de codification juridico-politique, qui fait écho au travail de codification grammaticale, on passe de la régulation pratique à la règle explicite (Vernant, 1969 et 1981 ; Havelock, 1963 ; Camassa, 1988 ; Maffi, 1988 ; Ruze, 1988 ; Détienne, 1988 ; Bourdieu, 1986). Ce qui régule l'activité des hommes apparaît comme une règle écrite, objectivée, extériorisée, généralisée, applicable à tous. L'objectivation écrite contribue ainsi à la transformation des modes et principes de régulation des activités sociales. En explicitant ce qui était implicite, en faisant passer de la régulation ou de

la régularité objective à la règle, on transforme les modes d'action sociaux (politiques).

- (7) De même que les premières listes chronologiques événementielles permettent leurs reprises sous forme de récits, de chroniques et d'annales (en Égypte comme en Mésopotamie) (Goody, 1979, p. 64-69), les simples listes de divinités permettent aux scribes d'établir des rapports entre elles et de pratiquer ainsi une réflexion nouvelle que Oppenheim a qualifié de "théologie" (Goody, 1986, p. 48-49).
- (8) Et qu'il faudrait simplement appeler "pédagogie" puisque ce nom est historiquement attaché à ce qu'on désigne généralement par "pédagogie explicite" (Cf. Vincent, 1980).
- (9) Les écoles lassaliennes et mutuelles sont des modèles du point de vue de la codification de l'ensemble des pratiques scolaires : des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire (Voir De la Salle, 1951 et l'analyse historique des écoles mutuelles dans Lesage, 1972).
- (10) C'est ce qu'a bien vu le psychologue L. S. Vygotski. Celui-ci a mis en évidence les transformations mentales chez l'enfant liées à l'apprentissage de l'écrit et d'un savoir écrit tel que la grammaire : l'enfant est amené à maîtriser consciemment, intentionnellement, volontairement les mots du langage qu'il ne maîtrisait qu'à l'état pratique, dans la pratique du langage en situation d'interaction de face à face. L'entrée dans l'écrit amène donc à une mise à distance du langage et développe une compétence métalinguistique (capacité à définir verbalement un mot, à produire des énoncés selon des indications grammaticales, à disséquer les différents éléments du langage...) (Vygotski, 1985).
- (11) Pour le sociologue, les dispositions sont toujours socialement constituées. Nous désignons donc ici par le terme de dispositions "méta", un ensemble de rapports réflexifs au langage qui se sont socio-historiquement construits à travers les multiples actes cognitifs rendus possibles par les pratiques d'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1986) : *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens-Klincksieck.
- BOTTERO, J. (1987) : *Mésopotamie. L'écriture, la raison et les dieux*. Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1976) : "Les modes de domination" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, 122-132.
- BOURDIEU, P. (1980) : *Le Sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986) : "Habitus, code et codification" in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, 40-44.
- BOURDIEU, P. (1987) : *Choses dites*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989) : *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit.
- CALAME-GRIAULE, G. (1965) : *Ethnologie et langage : la parole chez les Dogon*. Paris, Gallimard.

- CAMASSA, G. (1988) : "Aux origines de la codification écrite des lois en Grèce" in DÉTIENNE M. (éd) *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*. Lille, PUL, 130-155.
- CASSIRER, E. (1973) : *Langage et mythe*. Paris, Minuit.
- CHARTIER, R., COMPERE, D., JULIA, D. (1976) : *L'Éducation en France*. Paris, SEDES.
- COHEN, M. (1958) : *La Grande invention de l'écriture*. Paris, Imprimerie Nationale.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1984) : *La Transmission des savoirs*. Paris, MSH.
- DE LA SALLE, J.-B. (1951) : *Conduites des écoles chrétiennes*. Paris, Procure Générale.
- DÉTIENNE, M. (1988) : "L'espace de la publicité, ses opérateurs intellectuels dans la cité" in DÉTIENNE, M. (éd) *op. cit.* Lille, PUL, 29-81.
- GAUCHET, M. (1985) : *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris, Gallimard.
- GEERTZ, C. (1986) : *Savoir local, savoir global*. Paris, PUF.
- GOODY, J. (1979) : *La Raison graphique*. Paris, Minuit.
- GOODY, J. (1986) : *La Logique de l'écriture*. Paris, A. Colin.
- HAVELOCK, E. A. (1963) : *Preface to Plato*. Harvard, Harvard University Press.
- HAVELOCK, E. A. (1981) : *Aux origines de la civilisation écrite en occident*. Paris, PCM.
- LAHIRE, B. (1990a) : *Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- LAHIRE, B. (1990b) : "Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier" in *Ethnologie française*, 3, 262-273.
- LAHIRE, B. (1991) : "Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires" in *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 37, n° 4, 401-413.
- LAHIRE, B. (1992) : "L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire" in *Sociétés contemporaines*, n° 11, 171-191.
- LAHIRE, B. (1993a) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LAHIRE, B. (1993b) : *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires*. Texte d'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.
- LAHIRE, B. (1993c) : "Pratiques d'écriture et sens pratique" in CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de, *Identité, lecture, écriture*. Paris, Éditions BPI/Centre Georges Pompidou, 115-130.

- LAHIRE, B. (1993d) : "Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture" in *Recherche en Éducation / Théorie & Pratique*. Bruxelles, n° 13, 3-13.
- LESAGE, P. (1972) : *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la IIIème République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*. Thèse de doctorat 3ème cycle, Université Paris V.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962) : *La Pensée sauvage*. Paris, Plon.
- MAFFI, A. (1988) : "Écriture et pratique juridique dans la Grèce classique" in DÉTIENNE M. (éd) *op. cit.* Lille, PUL, 188-210.
- MAUSS, M. (1968) : *Œuvres 2-Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris, Minuit.
- MEILLET, A. (1912-1913) : *Bulletin de la société de linguistique*. Tome XVIII.
- MOUNIN, G. (1967) : *Histoire de la linguistique des origines au XXème siècle*. Paris, PUF.
- RUZE, F. (1988) : "Aux débuts de l'écriture politique : le pouvoir de l'écrit dans la cité", in DÉTIENNE, M. (éd) *Les Savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*. Lille, PUL, 82-94.
- SAPIR, E. (1968) : *Linguistique*. Paris, Minuit.
- SCRIBNER, S. et COLE, M. (1981) : *The Psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts and London, England, Harvard University Press.
- VERNANT, J.-P. (1969) : *Les Origines de la pensée grecque*. Paris, PUF.
- VERNANT, J.-P. (1969) : *Mythe et pensée chez les grecs II*. Paris, PCM.
- VINCENT, G. (1980) : *L'École primaire française*. Lyon, PUL.
- VYGOTSKI, L. S. (1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éd. sociales.
- WEBER, M. (1971) : *Économie et société*. Paris, Plon.