
L'alphabétisation comme processus de reproduction sociale dans la pensée française des années 1970

Auteur : Gaspari, Thomas

Promoteur(s) : Janvier, Antoine

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en philosophie, à finalité approfondie

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13914>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



**L'alphabétisation comme processus de reproduction sociale
dans la pensée française des années 1970**

**Travail en vue de l'obtention du diplôme de master en
philosophie à finalité approfondie. Sous la
supervision de Monsieur Janvier et la lecture de Madame Herla
et Monsieur Phillipuci**

Remerciement

Je tiens à remercier mon promoteur Antoine Janvier pour ses conseils relectures et aide tout au long de ce mémoire.

Je remercie aussi les sept personnes qui ont patiemment relu ce mémoire, et plus particulièrement Jean-Marie qui, depuis mon master en Philosophie corrige mes travaux.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis, qui n'ont eu de cesse de m'aider, de m'encourager, tout au long de ce processus qu'est le mémoire.

Table des matières

Remerciements.....	p.2
Table des matières.....	p.3
Introduction	p.6
<u>Chapitre 1 : L'idéologie</u>	p.13
<u>I Le déplacement Althusserien</u>	p.13
<u>II. Le fonctionnement de l'idéologie</u>	p.15
II.a. L'idéologie a une existence matérielle.....	p.15
1. b Les AIE.....	p.17
<u>III. Pourquoi l'idéologie est-elle éternelle ?</u>	p.19
III.a l'interpellation.....	p.19
III.b Notre rapport au monde est toujours imaginaire.....	p.21
<u>IV. L'idéologie comme champ</u>	p.24
<u>V. Conclusion du chapitre</u>	p.29
<u>Chapitre 2 : L'idéologie capitaliste</u>	p.31
<u>I. Idéologie et idéologie particulière</u>	p.31
<u>II. L'émergence de l'idéologie capitaliste</u>	p.32
II.a. le capitalisme comme moteur de l'uniformisation linguistique.....	p.32
II.a.1. L'économie comme processus de reproduction.....	p.32
II.a.1.a. La réforme des poids et mesure.....	p.33
II.a.1.b. Le contrat de travail.....	p.35
II.a.1.c. Le nomadisme ouvrier.....	p.36
II. b L'impact du système démocratique.....	p.37
II.c La bourgeoisie et l'école sous l'Ancien Régime.....	p.40

<u>III. L'école comme lieu de reproduction</u>	p.41
III.a. Les deux réseaux.....	p.41
III.b. La matière enseignée.....	p.42
<u>IV. Les outils de la reproduction</u>	p.46
IV.a. Une critique de la thèse de la distance entre langage familial et scolaire.....	p.47
IV.b. Les mécanismes scolaires.....	p.51
IV.b.1. Des attitudes linguistiques de classe.....	p.51
IV.4.b.II La norme comme outil de reproduction.....	p.52
IV.b.2.a. La langue comme outil universel.....	p.53
IV.b.2.b. « le bon sens » et le « bon français ».....	p.56
<u>Chapitre 3 : la dyslexie</u>	p.62
<u>I. La dyslexie est un terme descriptif</u>	p.62
I.a. L'enseignement comme cause de la dyslexie.....	p.66
I.b. Les effets de la pathologisation.....	p.67
<u>II. Un regard anthropologique sur la dyslexie</u>	p.68
II.a L'illusion archaïque.....	p.68
II.b. Jack Goody.....	p.73
II.b.1. La décontextualisation de l'écriture.....	p.73
II.b.1.a. Les tableaux.....	p.73
II.b.1. a.1. Un mythe Zuñi ?.....	p.74
II.b.1. a.2. Needham.....	p.78
II.b.2.1.b La liste comme vecteur de décontextualisation.....	p.80
II.b.1.b. Les listes lexicales.....	p.82
II.c. Les effets de l'écriture.....	p.86

<u>III. Dyslexie et anthropologie</u>	p.91
III.a La question de l'âge.....	p.91
III.b L'oralité comme facteur d'alphabétisationp.....	p.92
<u>Conclusion</u>	p.94
Bibliographie.....	p.101

Introduction

Ce mémoire portant sur *L'Alphabétisation comme processus de reproduction sociale dans la pensée française des années 1970* tient son origine en partie de mon parcours personnel. Âgé de 14 ans, en sciences sociales, je fus confronté pour la première fois à Bourdieu et plus précisément à une de ses thèses : l'école est le reflet des inégalités sociales. Cette thèse m'a alors bouleversé : comment un lieu aussi fondamental pouvait-il être aussi inégalitaire ?

À ce premier point vint s'adjoindre une autre rencontre. Étudiant en musicologie, je découvris l'évolution de l'écriture musicale et plus précisément l'attitude des musiciens envers les partitions. Avant la partition, apprendre une musique se faisait face à face, par imitation. Puis peu à peu, la partition se développa me donnant l'impression que les relations entre les hommes s'effaçaient à cause de ce bout de papier. Puis, à l'époque classique, la partition devint encore plus précise donnant ainsi toujours plus de détail quant à l'exécution... laissant ainsi, encore moins de place à l'interprète, amenant la touche du musicien à s'éclipser toujours un peu plus pour se plier à la volonté du compositeur. De ce fait, un simple bout de papier devenait le modèle à suivre absolument et brisait l'individualité du musicien, il n'avait plus la possibilité d'inventer en s'affranchissant du modèle devant lui. De cette découverte découlèrent deux méfiances quant à l'écriture : l'idée qu'écrire pouvait signifier la disparition de l'échange « réel » entre deux personnes ainsi que toutes les subtilités que ces échanges amènent. Mais aussi l'idée qu'écrire, c'était toujours se soumettre à une règle, à une volonté extérieure, détruisant ainsi une partie de qui je suis, au profit des volontés d'un autre.... d'un Sujet¹.

Ces deux réflexions m'amènèrent à me questionner sur l'écriture et sur l'école pour me demander quels sont leurs effets. Suite à ces réflexions, je me rendis compte que derrière des évidences, se cachent énormément de choses. De question, au départ je n'en avais pas vraiment, je lisais le livre de Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France*² et celui de Goody, *La Raison graphique*³. Le livre de Baudelot et Establet trouva un énorme écho en moi : issu d'une famille ouvrière, l'école m'ennuyait, j'avais souvent du mal à trouver de l'intérêt aux contenus des cours ; ceux-ci me paraissant souvent abstraits ou vides de sens. Suite à ce désintérêt et aux résultats qui l'accompagnait

¹ Le « Sujet » désigne dans la pensée althusserienne, l'idéal au nom duquel nous sommes interpellés et qui nous amène à nous comporter selon ses prescriptions.

² Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, 1971, Maspero, Paris.

³ Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, 1979 [1^{ère} édition 1977], Les éditions de Minuit, Paris.

je me demandais souvent, comment j'avais réussi à arriver à l'Université et surtout à y rester. Ce livre, me permit de comprendre une partie de mon détachement par rapport à l'école et dans le même temps pourquoi certains cours, dont celui de sciences sociales me passionnait. Mais aussi, il m'aida à comprendre pourquoi j'avais « réussi » à traverser ces épreuves. Face à l'ennui de l'école, j'avais tendance à me débrouiller pour construire mon savoir : je lisais énormément et passais beaucoup de temps sur internet pour apprendre. Ce qui me permit de m'en sortir. Bien que construite suite à une résistance face à l'école, cette attitude était en adéquation avec l'école. Cette dernière avait, malgré moi, réussi à me faire intégrer une part de son idéologie : le goût de la culture, goût qu'elle n'a de cesse de valoriser.

Dans le cas de l'écriture, mon impression d'une disparition me questionnait à travers deux points précis : pourquoi doit-on écrire ? Quel est l'impact de cette technologie sur nous ? j'ai donc lu Goody, ce livre qui m'a énormément marqué et a transformé une question en obsession pour une chose très simple : le fait de penser l'opposition entre les sociétés selon l'évolution des moyens technologiques et plus précisément selon l'existence ou non de l'écriture. Cette thèse, dans un premier temps et suite à mon parcours, je l'ai naïvement transposée dans notre société en une opposition de classe : les ouvriers ont une pratique plutôt orale, là où les bourgeois possèdent une pratique plutôt écrite. Opposition naïve qui me permettait de justifier mes problèmes orthographiques, mais aussi m'amena à me questionner plus précisément sur la question de l'alphabétisation.

L'alphabétisation devenait ainsi le lieu d'une nouvelle question, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement dans un article que Goody a coécrit avec Watt, *Les conséquences de la littérature*⁴, les auteurs précisent que l'apparition du système alphabétique en raison de sa complexité ne va pas de soi. Une seconde lecture m'interpella : *Origines de la pensée grecque*⁵ de Vernant Ce texte de Vernant me permit de découvrir qu'une des bases de la démocratie athénienne était l'écriture. Découverte qui m'amena à me questionner sur l'opposition entre le lettré et illettré. Ces lectures remirent en question deux éléments : premièrement, l'évidence de l'existence du système écrit que je mobilise sans cesse et deuxièmement, par ma nature de « lettré », les fondements qui rendaient nécessaire que je me questionne sur le processus d'alphabétisation. Cette opposition m'incita à lire *Le français national*⁶ de Balibar et Laporte. Grâce à eux, j'ai pu découvrir que si l'alphabétisation s'était diffusée c'était grâce à la lutte des classes. À la suite de la Révolution française, la bourgeoisie, pour

⁴ Goody, Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad]. « Les conséquences de la littérature », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 131-132, 2006, pp. 31-68, 1977 [1963 1^{ère} édition]

⁵ Vernant Jean-Pierre, *Les origines de la pensée grecque*, PUF, Paris, 2013 [1^{ère} édition 1962].

⁶ Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette Littérature, Paris, 1974.

permettre le développement du marché intérieur, mit dans un premier temps un processus d'uniformisation linguistique passant principalement par une diffusion passive de la langue. Cependant cette diffusion atteignit rapidement ses limites ; d'un côté le prolétariat naissant se saisissait du français pour se structurer et lutter contre la bourgeoisie, pendant que les contre-révolutionnaires, de l'autre côté, eux utilisaient l'illettrisme de la population pour faire signer des pétitions. Face à ces deux menaces, la bourgeoisie dû se structurer et se doter d'un appareil pour diffuser *son* français afin de lutter à la fois contre celui du prolétariat naissant et l'usage de l'illettrisme que faisait les contre-révolutionnaires. Exigence de structuration qui se traduisit, sous la Convention, par la réflexion et par la constitution sur papier de l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui.

À ces interrogations viennent se joindre celles provenant de ma courte présence dans l'enseignement spécialisé : j'y ai côtoyé des gamins qui avaient été détruits, rabaissés par l'école depuis des années, j'y ai fait face à des gamins qui, à mes yeux, manifestaient autre chose qu'une forme d'échec. Et surtout, j'étais face à des élèves qui exprimaient un malaise à la suite de leur parcours scolaire.

De cette expérience j'ai retenu une chose : une méfiance envers toute forme de projection sur autrui ; ces enfants considérés comme « débilés » ont, malgré la projection que la société fait sur eux, des réflexions riches, qui n'ont besoin que d'une chose : permettre. C'est-à-dire prendre le temps, avec eux, de construire un espace où ils se sentent à l'aise, libres de s'exprimer sans jugement. Grâce à « ce » permettre j'ai vu des élèves qui ne s'exprimaient jamais oser prendre la parole, des élèves qui ne savaient pas lire oser essayer, des élèves qui ne voyaient pas l'utilité de l'école, mais qui à mon cours se sentaient assez à l'aise pour participer et y trouver de l'intérêt. À ce moment-là j'ai compris une chose : enseigner ce n'est pas traiter la personne devant moi comme un sujet, mais comme un humain, c'est essayer de couper court aux étiquettes qu'on colle sur le dos et laisser autre chose s'exprimer. Et ce mémoire, ces lignes que vous allez lire, c'est une tentative pour comprendre ce vécu, comprendre ces *gamins-là*.

Pour trouver réponse à mes questions, comme je vous l'ai dit, je me suis tourné vers Baudelot et Establet pour comprendre l'école et sur Balibar et Laporte pour comprendre la généralisation de l'alphabétisation. Ces découvertes m'ont amené à lire Althusser, grâce à qui j'ai pu comprendre non pas comment fonctionne l'école, mais la société. J'ai été attiré par sa pensée, grâce à sa manière de penser notre rapport au monde. Un rapport nécessairement imaginaire et toujours socialement déterminé. Ce premier point a fait écho en moi, notamment par l'intermédiaire de la musique. L'élément qui me choquait avec l'écriture musicale, c'était la façon dont je percevais cette évolution, je la percevais à partir de mon propre rapport à la musique. Car même si je sais lire une partition, je me rapporte toujours à la musique sur un autre plan : celui de l'échange, voire même du *comm'un*.

Pour moi la musique et surtout celle que j'écoute majoritairement (du hard rock et du métal) est un tout, un univers ; c'est à la fois ces notes qui pénètrent mes oreilles, des lieux de rassemblement (salles de concert, bars et disquaires), un imaginaire et c'est surtout des moments ritualisés lors des concerts : chanter en chœur, avec les spectateurs et les musiciens (qui m'amènent à m'affranchir de mon identité propre pour devenir un ensemble immense, composé de l'ensemble de la salle), crier avec la foule quand le groupe monte sur scène, ou encore toute la gestuelle liée à ce type de musique, bref un ensemble d'attitudes qui ne peuvent se faire qu'en communion⁷.

Mais dans cette réflexion l'école n'est jamais très loin. En découvrant la célèbre *Note sur l'Idéologie et les Appareils idéologiques d'État*⁸ de 1970, j'ai découvert le mécanisme de la reproduction sociale à travers une série d'appareils dont, l'un dans le mode de production capitaliste est dominant : l'école. Point sur lequel Baudelot et Establet se sont attardés dans *L'école capitaliste en France*. Au sein de ce livre, un chapitre m'avait marqué : le chapitre 3 *L'alphabétisation comme instrument de la division et de la domination idéologique*. Rien que le titre me laissait songeur : apprendre à écrire permet de diviser et de dominer ! Mais dans le même temps se pencher sur ce sujet, c'était faire face à une question qui était structurée, si pas saturée dans les années 1960-1970 : il y avait les penseurs se regroupant autour de Althusser. Ce groupe (composé d'anciens étudiants de Althusser ; Étienne Balibar, Pierre Macherey, Michel Tort, Roger Establet, Christian Baudelot et d'une linguiste ; Renée Balibar), avait commencé en 1968 à la suite de mai 68 à s'intéresser à la question de l'école dans le but de produire un ouvrage collectif sur l'école au sein du mode de production capitaliste. Travail qui devait s'articuler à une théorie de Althusser sur l'infrastructure et la superstructure. Très rapidement, Althusser réalisait un manuscrit, pendant que dans le même temps, le reste du groupe travaillait sur divers penseurs et sur les statistiques scolaires. Cependant, le travail se heurta assez rapidement à une difficulté ; articuler la jonction entre la théorie des AIE que proposait Althusser et les travaux produits par le reste du collectif, cette difficulté paralysa le collectif. Celle-ci

⁷ Pour plus de détail quant à cette question de l'échange ; C. Charbonnier, « Le groupe Dagoba au *Hellfest* : un exemple de chant métal ritualisant le concert » in Poulet Charlotte, Bénard Nicolas (dir.) *Chant pensé, chant vécu, temps chanté*, Éditions Delatour, Sampzon, 2016, p.155-172. À côté de cet article, il est aussi possible de renvoyer au concert enregistré par Ultra Vomit (groupe de métal français parodique) qui en 2018 à l'Olympia proposa aussi bien aux spectateurs présents dans la salle, qu'aux spectateurs derrière leur télévision d'entamer une Chenille, la séquence commence à partir de la 48^e minute : <https://www.youtube.com/watch?v=8W7hRLnGte8> (consulté le 20/8/21). Je signalerais aussi que ce concert n'a de cesse de jouer sur l'interaction entre le public « live » et le public TV. À côté de ces exemples qui invitent le public à participer, il est possible de penser à l'inverse, une série de concerts de Black Metal (genre de métal qui se standardise dans le courant des années 1990 en Norvège et s'inspire, dans un premier temps du satanisme) où le chanteur n'interagit pas avec le public (notamment le *Black Mass In Cracow* de Gorgoroth) comme une volonté de recréer cette fois, une messe satanique, où l'interaction ne se fait plus entre le groupe et le public, mais au contraire entre l'ensemble des acteurs présent (groupe et public) et Satan.

⁸ L'article est en réalité composé d'extraits d'un manuscrit d'Althusser *Sur la reproduction des appareils de production*, parait pour la première fois dans *La pensée*, N°151 en juin 1970. Et est repris dans Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011, [1^{ère} édition 1995] p. 263 à 306.

s'intensifiant suite à la volonté de certains membres de quitter le PCF, au profit d'organisations maoïstes. Ces éléments eurent pour conséquence que ce livre ne resta qu'à l'état d'ébauche.

Cependant sur les cendres de cet ouvrage en naquirent d'autres ; l'article de Althusser *Idéologie et appareils idéologiques d'état*, parut dans la pensée en juin 1970, composé de diverses parties écrites pour ce livre avorté. Le livre de Baudelot et Establet : *l'école capitaliste en France*, parut en 1971 (livre dont l'écriture fut extrêmement suivie par Althusser et qu'il avait songé préfacer), le livre de Michel Tort *Le quotient intellectuel* qui sortit en 1974⁹. Et enfin les livres de R. Balibar : *Le français National* (co-écrit avec Laporte et préface par Macherey et E. Balibar) en 1974¹⁰, *Les français fictifs* lui aussi sorti en 1974¹¹ et *L'institution du français*, parut en 1981¹². À côté de ce groupe, d'autres travaillaient aussi sur l'école ; la pédagogie institutionnelle, de Fernand Oury et Aïda Vasquez ou encore le Collectif d'Alphabétisation, mais aussi sur la question de l'enfance tel Pierre-François Moreau qui, inspiré par le cadre althussérien, publia en 1978 un ouvrage sur Deligny : *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*¹³.

Face à cette multitude, j'ai choisi de m'intéresser à l'althusserianisme et selon un point de vue hors de ce cadre. Point de vue qui s'explique par mon point d'entrée dans cette pensée. Comme je vous l'ai dit, « je suis tombé » dans l'althusserianisme grâce à Baudelot et Establet, ces deux penseurs, ont pensé l'école et plus précisément l'échec scolaire comme le produit d'une lutte. S'il y a échec, selon Baudelot et Establet, ce n'est pas, car les élèves en échec sont moins doués, mais, car ils résistent encore et toujours, à ce que l'école tend à projeter sur eux. Cette même question de la résistance, je la retrouvais aussi chez Balibar et Laporte ; si la bourgeoisie a dû mettre en place un lieu de contrôle et de diffusion du français, c'était là aussi qu' il y avait de la résistance, les ouvriers se saisissant du français pour lutter. C'était grâce aussi à Althusser lui-même, car il m'avait permis de comprendre pourquoi j'étais méfiant envers l'écriture musicale. Si je l'étais, c'était, car justement j'étais porteur d'un autre rapport à la musique, que celui que me dictait mon passage à l'académie et en musicologie. Cette question de la lutte entre ce que nous sommes et le « toujours-déjà sujet » se heurtait nécessairement à une première dissonance : Althusser, explique qu'au sein de *l'idéologie*, il n'y a que du sujet. C'est-à-dire la projection que l'idéologie fait toujours-déjà sur chacun d'entre nous et à laquelle pourtant mes lectures semblaient affirmer sans cesse qu'il y a résistance. Or, s'il y a résistance, c'est justement en vertu d'un autre principe. Principe qui dans le cadre althussérien est

⁹ Tort Michel, *Le quotient Intellectuel*, Maspero, Paris, 1974.

¹⁰ Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette Littérature, Paris, 1974.

¹¹ Balibar Renée, *Les français fictifs. Le rapport de styles littéraires au français National*, Hachette Littérature, Paris, 1974.

¹² Balibar Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, PUF, Paris, 1985.

¹³ Moreau Pierre-François, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, Editions Retz, Paris, 1978.

fondamentalement abstrait, car nous sommes pour l'idéologie « toujours-déjà sujet ». En vertu de ce « toujours-déjà », il ne peut y avoir rien d'autre que ce qu'attend l'idéologie. Face à cette dissonance, j'ai été amené grâce à Macherey et sa lecture d'Althusser dans *Le sujet des normes* et plus précisément dans le chapitre II¹⁴ à postuler deux choses ; premièrement que l'idéologie existe au sein d'un champ qu'elle crée et où il n'y a de place que pour elle (et a pour effet de rendre abstrait tout élément étranger à l'idéologie), et secondement, j'ai postulé l'existence de quelque chose d'autre, qui n'a de cesse d'essayer de s'actualiser de lutter contre l'idéologie et donc contre le « toujours-déjà sujet » qu'elle projette sur nous.

Ces deux points m'ont amené à deux nouvelles questions ; premièrement, et c'est ici l'enjeu de ce travail, est-ce que cette lutte entre « cet autre » et l'idéologie ne tend pas à produire de la reproduction et secondement comment penser et rendre compte de cette chose ? Si cette question apparaît, c'est en vertu même de cet espace qu'est l'idéologie, cette dernière tend à se confondre avec le langage. Langage qui est condition d'expression et de pensée. Face à ce problème, j'ai décidé de fonctionner sur le mode de la transposition¹⁵. Après avoir restitué la théorie althussérienne et avoir postulé l'existence de cet « autre », je me proposerais de le jouer dans la tonalité althusserienne et de la jouer deux fois, une première fois par la basse qu'est l'histoire. Grâce à Balibar et Laporte, nous verrons comment cette mélodie s'actualise au sein du processus d'uniformisation linguistique. Actualisation qui rendit nécessaire de créer l'école comme lieu de contrôle et de diffusion de la langue nationale. Dans la seconde restitution, nous laisserons la guitare s'exprimer avec le travail sociologique de Baudelot et Establet pour comprendre l'échec scolaire non plus comme une « distance » vis-à-vis des pratiques linguistiques scolaires, mais comme le résultat d'une lutte/résistance entre « cet autre » et l'idéologie que diffuse l'école.

Enfin, notre dernière « tonalité » sera quant à elle un mélange entre de la psychopédagogie et de l'anthropologie. Chiland, postule que l'école prend appui sur deux facteurs pour produire la *dyslexie* : un âge précoce et un manque d'appui sur l'oralité. Ces deux hypothèses nécessiteront de dépasser le cadre occidental dans lequel Chiland et les althussériens pensent pour nous intéresser à d'autres cultures, à d'autres modalités. Nous aurons alors recours à l'anthropologie et plus précisément à Lévi-Strauss et ainsi voir que l'enfant en dessous d'un certain âge n'est pas encore inséré dans une société, ce qui le rend « trop humain » et Goody qui dans son travail n'a eu de cesse de travailler sur l'opposition entre l'oralité et l'écriture.

¹⁴ Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, 2014, Editions Amsterdam, Paris.

¹⁵ En musique, la transposition consiste à modifier une mélodie ou une musique dans une autre tonalité. Les intervalles entre les notes restent les mêmes, mais la gamme change. Par exemple, si je transpose le motif suivant de la gamme de do : do-mi-sol, dans la gamme de ré majeur j'obtiendrais : ré-fa#-la. Seul les notes changent, l'intervalle reste le même.

Enfin, en dernier lieu apparaîtra ma conclusion, celle-ci va opérer une rupture quant à la méthode d'exposition des chapitres ; je m'y exprimerai à la première personne du singulier, là où dans les chapitres je privilégie la première personne du pluriel. Cette rupture s'explique par deux raisons. Premièrement, dans le cadre des chapitres, il est question de la pensée d'autres auteurs que je restitue. Ce processus où je fais face, sans cesse, à des pensées qui me sont hétérogènes nécessite que je prenne une distance dans le mode d'exposition (et dans la réflexion). Puisqu'il n'est pas question directement de ma pensée, il me semble nécessaire de m'effacer. À l'inverse, dans le cas de l'introduction et de la conclusion, il n'est plus question de la pensée d'autrui, mais de la mienne. Ce changement de position rend nécessaire, selon moi, l'usage du « je » pour marquer cette rupture. Si je souhaite marquer cette rupture, ce n'est pas sans raison. Ma pensée pour se construire a certes, dû être confrontée à des auteurs, mais elle a aussi été construite par mon vécu. Un vécu marqué par le fait de ne jamais être tout à fait sujet, d'avoir toujours été en décalage vis-à-vis des instances que j'ai traversées. De surcroît, ce vécu n'a eu de cesse d'influencer mes lectures. Dès lors, marquer ma pensée par la première personne du singulier, ce n'est pas simplement assumer une pensée, c'est aussi assumer comment elle a été construite, accepter et affirmer les multiples influences qui la constitue : la philosophie althusserienne, l'école et mes réflexions sur la musique.

Chapitre I. L'idéologie

I. Le déplacement althussérien

Althusser construit sa théorie de l'idéologie en réalisant un déplacement par rapport à Marx. Ce déplacement prend son origine dans le fait que, selon Althusser, Marx reste prisonnier d'une « idéologie de l'idéologie » : il continue à croire que celle-ci se résume fondamentalement, comme l'ont pensé ses prédécesseurs (les Lumières, Feuerbach), en une déformation imaginaire de la réalité. Pour cerner cette thèse, il nous faut donc nous intéresser à la distinction entre la conception marxienne et althussérienne de l'idéologie.

D'après Althusser, la thèse de Marx se résume ainsi :

*« L'idéologie est [...] le système des idées, des représentations qui domine l'esprit d'un homme ou d'un groupe social ».*¹⁶

Ainsi l'idéologie, chez Marx, reste fondamentalement une représentation imaginaire du monde et n'a aucune réalité propre. En conséquence, sa cause lui est purement extérieure. Selon Marx, l'idéologie serait causée par nos conditions aliénantes : pour supporter la misère de notre existence, il serait nécessaire d'avoir une vision du monde déformée afin que notre vie soit supportable malgré la violence structurelle qui l'habite. D'où la conséquence tirée par Althusser : l'existence de l'idéologie reste, dans cette conception marxienne, purement idéelle, c'est-à-dire qu'elle n'est qu'un agencement mental de la réalité.

Face à cette conception idéologique de l'idéologie, Althusser affirme :

*« Ce n'est pas leurs conditions d'existence réelles, leur monde réel, que les « hommes » « se représentent » dans l'idéologie, mais avant tout leur rapport à ces conditions d'existence qui leur y est représentée. C'est ce rapport qui est au centre de toute représentation idéologique, donc imaginaire du monde réel. [...] c'est la nature imaginaire de ce rapport qui soutient toute la déformation imaginaire qu'on peut observer (si on ne vit pas dans sa vérité) dans toute idéologie »*¹⁷.

¹⁶ Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p. 285.

¹⁷ *Idem*, p. 290.

Le déplacement qu'opère ici Althusser de la représentation du monde et de ses conditions vers notre rapport au monde est primordial : l'idéologie acquiert sa matérialité. Althusser propose de se situer au niveau du rapport au monde et des gestes qui en découlent. En raison de ce déplacement, nous pouvons dès lors dire qu'être dans une idéologie, c'est d'abord agir d'une certaine manière. De ce fait, l'idéologie devient un ensemble de rites et pratiques qui nous amènent dans un second temps à croire ceci ou cela. À l'inverse, chez Marx, l'idéologie se définit en premier lieu par la croyance :

« La misère religieuse est, d'une part, l'expression de la misère réelle, et, d'autre part, la protestation contre la misère réelle. La religion est le soupir de la créature accablée par le malheur, l'âme d'un monde sans cœur, de même qu'elle est l'esprit d'une époque sans esprit. C'est l'opium du peuple.

Le véritable bonheur du peuple exige que la religion soit supprimée en tant que bonheur illusoire du peuple. Exiger qu'il soit renoncé aux illusions concernant notre propre situation, c'est exiger qu'il soit renoncé à une situation qui a besoin d'illusion. La critique de la religion est donc, en germe, la critique de cette vallée de larmes dont la religion est l'auréole »¹⁸.

Cette primauté du croire et sa source font que Marx en vient à postuler qu'il est possible de sortir de l'idéologie : il suffirait de mettre un terme à cette vallée des larmes pour qu'enfin, les hommes puissent être heureux ici-bas et ainsi ne plus avoir besoin de chercher refuge ailleurs dans des mystifications d'une autre nature que la réalité de leur existence sociale.

À l'inverse, en situant l'idéologie au niveau de notre rapport au monde comme le fait Althusser a pour conséquence que « l'idéologie est éternelle »¹⁹. Cette permanence de l'idéologie, quelle que soit la société et même si nos conditions de vie ne sont plus aliénantes, fait que notre rapport au monde sera toujours idéologique, toujours imaginaire. Quand bien même la société communiste adviendrait, nous serions toujours pris dans un rapport au monde qui serait de nature idéologique. En ce sens, la question de la cause de l'idéologie disparaît, au profit de nouvelles questions : « pourquoi et comment l'idéologie est-elle éternelle », c'est-à-dire « pourquoi et comment notre rapport au monde est-il structurellement déformé, inadéquat, non transparent ? » et : « quelle est la spécificité de la déformation capitaliste, propre au mode de production analysé par Marx ? ».

¹⁸ Marx Karl, *introduction à la critique du droit de Hegel* [en ligne], 1843, p.1. Disponible sur www.marxist.org (consulté le 13/5/21).

¹⁹Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p. 288.

II. Le fonctionnement de l'idéologie

II.a. l'idéologie a une existence matérielle

Nous l'avons signalé, Althusser considère que l'idéologie a une existence matérielle.

Cependant, le terme de matérialité nécessite encore d'être défini :

« Bien entendu, l'existence matérielle de l'idéologie dans un appareil et ses pratiques ne possède pas la même modalité que l'existence matérielle d'un pavé ou d'un fusil. Mais, quitte à nous faire traiter de néo-aristotélicien [...], nous dirons que « la matière se dit en plusieurs sens » ou plutôt qu'elle existe sous différentes modalités, toutes enracinées en dernière instance dans la matière « physique » »²⁰.

Si l'idéologie est matérielle, ce n'est pas parce qu'il nous est possible de voir ou de toucher ce qu'elle est, mais, car notre croyance provient de nos actes et donc du monde matériel. Plus précisément de nos interactions sociales. L'idéologie est produite et régulée par la société. Société qui doit nécessairement se doter d'appareils visant à réguler ces pratiques²¹. L'idéologie devient doublement matérielle ; premièrement elle découle de nos actes et secondement, sa diffusion passe elle-même par des appareils ancrés dans la matérialité. À l'inverse, l'idéologie de l'idéologie consiste à se représenter l'idéologie comme un ensemble de mystifications et de représentations illusoire. Représentations illusoire que l'individu choisit librement et qui le conduiront à agir de manière déterminée. Cette illusion amène Marx à donner le primat aux idées (c'est-à-dire des représentations mentales) et à la conscience (de l'individu). Primat qui a pour conséquence de considérer l'individu comme libre. En ne mettant pas l'accent sur l'action de la société comme instance régulatrice de nos rites et pratiques, l'idéologie de l'idéologie ne peut cerner les appareils visant à réguler nos actes. Point aveugle dont la conséquence est un renversement :

« Un individu croit en Dieu ou au Devoir ou encore à la Justice, etc. Cette croyance relève (pour tout le monde, c'est-à-dire pour tous ceux qui vivent dans une représentation idéologique de l'idéologie, qui réduit l'idéologie à des idées dotées par définition d'existence spirituelle, des idées dudit individu, donc de lui, comme sujet ayant une conscience dans laquelle sont

²⁰ *Idem*, p. 292.

²¹ Ce point nous permet de comprendre pourquoi Althusser prend appui sur l'injonction pascalienne : « Mettez-vous à genoux, remuez les lèvres de la prière, et vous croirez. » (Pascal cité à partir d'*idem*, p. 293). Si le sujet chrétien doit s'agenouiller et prier pour croire, c'est en vertu du fait que dès son enfance, on lui inculque ces gestes comme vecteur de croyance.

contenues les idées de sa croyance. Moyennant quoi, c'est-à-dire moyennant le dispositif « conceptuel » parfaitement idéologique ainsi mis en place (un sujet doté d'une conscience où il forme librement ou reconnaît librement les idées auxquelles il croit), le comportement (matériel) dudit sujet en découle naturellement »²².

Ce renversement, comme nous pouvons le voir, postule que l'individu possède une conscience individuelle, c'est-à-dire non influencée par le poids de la société. De ce fait, l'idéologie de l'idéologie se méprend sur le fonctionnement de l'idéologie. Et ce pour deux raisons : premièrement, nos croyances sont toujours socialement limitées. Même si nous venions à adopter le point de vue de l'idéologie de l'idéologie, force est de constater qu'il est impossible de croire au-delà des possibilités que la société a présélectionnées pour nous. Et secondement, cette vision de l'idéologie en vient à postuler que nos actes découlent de nos croyances. Or, chaque société, chaque groupe, possède des rites et pratiques qui sont distincts les uns des autres, ce qui nécessite que toute société se dote d'instances régulatrices.

De ce fait, il nous est nécessaire de « remettre l'idéologie sur ses pieds » ;

« Cette idéologie [de l'idéologie] parle des actes : nous parlerons d'actes insérés dans des pratiques. Et nous remarquerons que ces pratiques sont réglées par des rituels dans lesquels ces pratiques s'inscrivent, au sein de l'existence matérielle d'un appareil idéologique »²³.

Grâce à ce point, nous pouvons affirmer le poids de la détermination sociale et de préciser cette dernière: la distinction entre l'idéologie de l'idéologie et l'idéologie sur la question des actes repose sur le point suivant: au sein de l'idéologie de l'idéologie, nos actes sont déterminés par des croyances librement choisies. À l'inverse, au sein de l'idéologie, les actes apparaissent comme le premier jalon, mais plus encore, ceux-ci ne résultent pas d'un choix effectué librement, ce sont le produit d'une chaîne d'objectivation dont le terme est les appareils idéologiques. Dès lors, si nous sommes toujours pris dans une idéologie ce n'est pas, car nous la choisissons, mais parce que depuis notre naissance, nous sommes pris en charge par une multitude d'appareils qui nous prédéterminent. Ceci nous permet de faire apparaître de nouveaux éléments et conduit, aussi, à la disparition des idées comme concept central de l'idéologie ;

²² Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris 2011 [1^{ère} édition 1995], p. 292.

²³ *Ibidem*.

« À disparu : le terme idées.

Subsistent : les termes sujet, conscience, croyances, actes.

Apparaissent : les termes pratiques, rituels, appareil idéologique »²⁴.

Si les idées en viennent à disparaître en raison du fait qu'elles ne sont que les conséquences de nos actes eux-mêmes produits par une chaîne d'objectivations

« actes < pratiques < rituels < appareils »²⁵.

Chaîne qui se lit de la manière suivante : nos actes sont déterminés par des pratiques, elles-mêmes enchâssées au sein de rituels qui sont eux-mêmes produits et régulés par des appareils.

Chaîne d'objectivation qui amène à un renforcement de la question du sujet :

« Il n'y a d'idéologie que par le sujet et pour des sujets »²⁶.

Renforcement, car toute pratique étant foncièrement idéologique, il est nécessaire de s'intéresser au processus de subjectivisation pour comprendre le fonctionnement de l'idéologie. Ce renforcement nous permet aussi de mieux cerner la raison de la disparition du concept d'idée ; celui-ci disparaît, car la question de l'idéologie n'est plus de savoir comment un sujet choisit librement de croire en des idées, mais plutôt de se questionner sur une constitution qui est toujours-déjà déterminée par une société. En d'autres termes, il n'est plus question de l'analyse de mythes, mais bien de praxèmes²⁷. Dès lors étude matérialiste de l'idéologie se doit de se questionner sur les instances régulatrices du processus de subjectivisation.

II.b. Les AIE :

Nous avons pu voir que l'idéologie était matérielle et que cette matérialité se traduisait par une chaîne d'objectivations se concluant par les AIE. Il nous faut, dès à présent, définir les AIE et expliciter leur fonctionnement dans une société donnée.

L'État chez Althusser repose sur deux types d'appareils : l'appareil répressif d'État (l'ARE), d'un côté et de l'autre des appareils idéologiques d'État (AIE). Ces deux appareils agissent conjointement, mais

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Oul'Chen Hervé, *L'intelligibilité de la pratique. Althusser, Foucault, Sartre*, Presses universitaires de Liège, Liège, 2017, p. 76

²⁶ *Idem*, p. 295

²⁷ Le terme est emprunté à Oul'Chen.

ne se confondent pas l'un avec l'autre. L'ARE, qui est l'élément le plus visible comporte la police, l'armée, la prison ou encore les tribunaux. Ceux-ci fonctionnent majoritairement à la violence et, malgré la pluralité de ses institutions, cet élément est unique, car régi par un seul et même pouvoir : l'État. À l'inverse, les AIE, quant à eux fonctionnent majoritairement à l'idéologie et sont multiples : ils sont aussi bien publics que privés (la famille, la justice, la culture, l'école, les médias, *etc.*²⁸).

Cette multiplicité se retrouve aussi au sein même de chaque AIE. Ces appareils se saisissent de multiples institutions au sein desquelles ils vont diffuser leur idéologie. De ce fait, une institution ne produit jamais par elle-même son idéologie et apparaît comme un réceptacle de cette dernière ;

« Ce ne sont pas les institutions qui « produisent » les idéologies correspondantes, mais [...] ce sont des éléments d'une idéologie (l'idéologie d'État) qui « se réalisent dans » ou « existent dans » des institutions correspondantes, et leurs pratiques »²⁹.

Comme nous pouvons le voir, la distinction entre AIE et institution se pense comme un ensemble. L'institution fait partie d'un tout dont chaque élément (par exemple, l'AIE scolaire qui regroupe école, institutions de jeunesse, centres de rééducations, *etc.*) concourt à un même but. Au sein de cet ensemble d'institutions, l'idéologie va se saisir d'« éléments objectifs » de manière à ce que ces institutions soient saturées d'idéologie et ainsi, permettre la diffusion de celle-ci.

Prenons par exemple l'école³⁰. Nous pouvons voir au sein de cette dernière que même si nous considérons son contenu comme « objectif », sa nature idéologique apparaît suite aux attitudes entourant ce contenu : le fait que l'élève soit assis, écoute et respecte la parole de l'instituteur (donc de l'autorité), verra son étude récompensée par des points (comme plus tard, son travail lui donnera un salaire). Mais plus encore, le contenu dispensé sera sélectionné en fonction des besoins de la société. Les premiers à quitter l'école, seront destinés à devenir ouvriers et auront acquis le « savoir-faire » nécessaire à cette fonction, tandis que les derniers à quitter l'enseignement et qui auront parcouru l'ensemble de l'institution seront destinés à des postes de cadres.

En raison de ce point, il apparaît que la modalité de fonctionnement des AIE consiste à « dresser » et donc à « formater » les individus en fonction de la place qui leur est assignée.

²⁸ Althusser les énumère dans Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p. 111.

²⁹ *Idem*, p. 118.

³⁰ Signalons que si nous prenons ici l'école ce n'est pas sans raison : premièrement, car elle est au centre de notre problématique et secondement, car Althusser considère que l'école est l'AIE dominant au sein du mode de production capitaliste.

III Pourquoi l'idéologie est-elle éternelle ?

Traitant de l'idéologie et des AIE, nous nous sommes intéressés à la société elle-même. Nous avons pu voir que celle-ci, par l'intermédiaire des AIE, amène un individu à agir selon ses prescriptions. Pourtant, il apparaît que toute société fait pression sur les individus pour les modeler. Dès lors, afin de compléter notre exposé, il est maintenant nécessaire de définir les effets de cette pression et, plus précisément, de comprendre pourquoi notre rapport au monde sera toujours imaginaire.

III.a l'interpellation :

Pour comprendre l'origine imaginaire de notre rapport au monde, il faut nous intéresser en premier lieu à la catégorie centrale de l'idéologie qui est le sujet. Et, plus précisément, il nous faut comprendre comment l'idéologie recrute ses sujets.

« Il n'y a d'idéologie que par et pour des sujets. Entendons : il n'y a d'idéologie que pour des sujets concrets et cette destination de l'idéologie n'est possible que par le sujet : entendons par la catégorie de sujet et son fonctionnement »³¹.

Le destinataire de l'idéologie est une condition *sine qua non* de celle-ci du fait que l'idéologie est matérielle. L'élément primordial n'est plus les idées, mais le processus de subjectivisation. Cela permet de mettre au jour un double mouvement de constitution : l'idéologie constitue le sujet, mais dans le même laps de temps cette catégorie conduit à la constitution de l'idéologie.

De la constitution « sujet-idéologie » apparaît un premier mécanisme de l'idéologie : la fonction de « reconnaissance » c'est-à-dire le fait de se reconnaître comme un sujet inséré dans une société donnée et, de ce fait, de se comporter selon les prescriptions de cette société au quotidien ;

« Pour prendre un exemple hautement « concret », nous avons tous des amis qui, lorsqu'ils frappent à notre porte, et que nous posons, à travers la porte fermée, la question : « qui est là ? », répondent (car « c'est évident ») : « c'est moi ! ». De fait, nous reconnaissons que « c'est elle » ou « c'est lui » »³².

Au travers de ce simple exemple, nous pouvons donc voir que la pratique idéologique se fait à chaque instant de notre vie sociale, nous ne pouvons y échapper. De plus, nous pouvons constater que la catégorie de sujet ne consiste pas en un simple processus d'auto-reconnaissance, mais bien en

³¹ *Idem*, p. 295.

³² *Idem*, p. 296.

un processus de co-reconnaissance. Lorsque la personne frappe à la porte, elle m'interpelle (donc me reconnaît comme sujet) et lorsqu'on demande « qui est là ? », nous l'interpellons en retour. En raison de ce constat, nous pouvons affirmer qu'autrui nous révèle notre statut de sujet et dans le même temps nous lui révélons ce même statut, car l'idéologie n'a de sens que socialement. L'ensemble de nos actes, mêmes solitaires³³ sont le produit d'interactions sociales. De surcroît, la banalité de cet exemple nous permet de faire un pas de plus et d'affirmer que :

« Vous et moi sommes toujours déjà des sujets, et, comme tels, pratiquons sans interruption les rituels de la reconnaissance idéologique »³⁴.

Et s'il est possible de poser ce constat de « toujours-déjà sujet », c'est à double titre : premièrement, comme nous l'avons signalé, nous n'avons cessé de nous comporter selon les prescriptions d'une idéologie et, secondement, l'idéologie étant au fondement même de toute société, il nous est impossible d'agir sans être sous la coupe de cette dernière.

Cependant, il nous faut faire un pas de plus, à savoir, expliciter le fonctionnement de l'interpellation.

Nous pouvons poser une première hypothèse :

« Je dirais dans une première formule : toute idéologie interpelle les individus concrets en sujets concrets, par le fonctionnement de la catégorie de sujet »³⁵.

Hypothèse qui se résume comme un passage d'un statut à l'autre ; dans un premier temps, nous serions des « individus » c'est-à-dire des êtres hors de toute idéologie, pour, par la suite, devenir « sujets ». Mécanisme qui fonctionnerait sur le mode de l'interpellation policière :

« Nous suggérons [...] que l'idéologie « agit » ou « fonctionne » de telle sorte qu'elle « recrute » des sujets parmi les individus (elle les recrute tous) ou « transforme » les individus en sujets (elle les transforme tous) par cette opération très précise que nous appelons l'interpellation, qu'on peut se

³³ Citons par exemple, le fait de lire de façon « muette ». Cette attitude nécessite en premier lieu d'apprendre à lire et donc de passer par l'école et secondement, le fait de lire de cette manière est dû notamment à un changement d'attitude au sein de notre société. Comme le signale l'anthropologue Tim Ingold dans *une brève histoire des lignes* (Renaut Sophie [trad.] Zones Sensibles, Bruxelles, 2021 [1^{ère} édition 2007]) cette tendance se développe progressivement à la suite de l'apparition de l'imprimerie.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Idem*, p. 297.

*présenter sur type même de la plus banale interpellation policière (ou non)
de tous les jours : « hé, vous, là-bas ! » »³⁶.*

L'interpellation apparaît, ici, comme un processus de transformation qui tend à recruter des individus pour les transformer en sujets. Transformation à laquelle nul n'est censé y échapper. Cependant, la banalité même de cette scène pose question : pourquoi l'individu, malgré, sa condition de pas encore être sujet, se reconnaît comme tel ?

Question qui rend nécessaire le fait de compliquer le motif du passage de l'individu vers le sujet en réintroduisant le motif de l'éternité de l'idéologie ;

« Pour la commodité et la clarté de l'exposition de notre petit théâtre théorique, nous avons dû présenter les choses sous la forme d'une séquence, avec un avant et un après, donc sous la forme d'une succession temporelle. [...] Mais dans la réalité, les choses se passent sans aucune succession. C'est une seule et même chose que l'existence de l'idéologie et l'interpellation des individus en sujets »³⁷.

Il nous faut admettre que la scène de l'interpellation policière n'est qu'un théâtre pédagogique des suites de l'usage de la temporalité. Cet ajout a pour conséquence que la succession individu-sujet disparaît, rendant ainsi l'individu abstrait et nous permet d'affirmer que nous sommes « toujours-déjà sujet ». Dès lors apparaît une nouvelle question : pourquoi l'individu et toujours abstrait et, plus précisément, pourquoi notre rapport au monde est-il toujours idéologique ?

III.b Notre rapport au monde est toujours idéologique

Un début de réponse peut être esquissé à partir de Freud et Lacan³⁸, texte où Althusser questionne l'objet de la psychanalyse et le définit comme tel :

« Les « effets », prolongés dans l'adulte survivant, de l'extraordinaire aventure qui, de la naissance à la liquidation de l'Œdipe, transforme un petit animal engendré par un homme et une femme, en un petit enfant humain »³⁹.

Grâce à ce texte, il nous est possible de voir que l'objet de la psychanalyse est l'étude du processus de subjectivisation. Processus qui débute à la naissance pour produire une première intériorisation

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ *Idem*, p. 298.

³⁸ Le texte est repris dans : Althusser Louis, *Écrits sur la psychanalyse*, Stock/IMEC, Paris, 1992, p. 7 à 52.

³⁹ Althusser Louis, *Écrits sur la psychanalyse*, Stock/IMEC, Paris, 1992, p. 33

de ce statut par l'intermédiaire du stade de l'Œdipe. La liquidation de ce complexe apparaît comme un premier rituel où l'enfant s'insère dans la société. De surcroît, en raison de l'intérêt que la psychanalyse porte à l'inconscient, il nous est possible d'affirmer que ce processus de subjectivisation tend à produire du refoulement lequel s'explique par la violence même de ce processus.

« Que ce petit être biologique survive [...] enfant humain [...] telle est l'épreuve que tous les hommes, adultes, ont surmontée : ils sont, à jamais amnésiques, les témoins et, bien souvent les victimes de cette victoire pourtant au plus sourd, c'est-à-dire au plus criant d'eux-mêmes, les blessures, infirmités et courbatures de ce combat pour la vie ou la mort humaine. [...] la psychanalyse [...] s'occupe d'une autre lutte, de la seule guerre sans mémoires ni mémoriaux, que l'humanité feint de n'avoir jamais livrée, celle qu'elle pense avoir toujours gagnée d'avance, tout simplement parce qu'elle n'est que de lui avoir survécu, de vivre et s'enfanter comme culture dans la culture humaine : guerre qui, à chaque instant, se livre en chacun de ses rejetons, qui ont, projetés, déjetés, rejetés chacun pour soi dans la solitude et contre la mort, à parcourir la longue marche forcée, qui de larves mammifères, fait des enfants humains, des sujets »⁴⁰.

Comme en témoigne le champ lexical de la guerre, la psychanalyse doit s'intéresser au processus de subjectivisation en raison de sa violence envers les individus. Ce processus se doit de nous amener à oublier à la fois une partie de nous-mêmes (celle qui ne correspond pas à la société) et, en parallèle, ce même processus nous marque à vie en nous laissant des cicatrices qui, elles-mêmes, se traduisent par un double aspect : notre statut de sujet, mais également notre statut de mauvais sujet, à savoir, le fait qu'une part de nous-mêmes cherche encore et toujours à résister à ce processus, résistance qui se traduit par une lutte interne acharnée entre les prescriptions de la société et notre individualité. Cette lutte, qui ne s'arrête qu'avec notre mort, perdure à chaque instant, touche chaque personne en vertu de la société, tout individu pour en faire partie, doit tomber sous la coupe de la Loi de Culture. Tout humain intériorise les us et coutumes de la société qui l'a forgé, tel que le montre la relecture althussérienne de l'Œdipe :

« Qu'en Œdipe l'enfant sexué devienne enfant humain sexuel (homme, femme), en mettant à l'épreuve du Symbolique ses fantasmes imaginaires, et

⁴⁰ *Idem*, p. 33-34.

finissent, quand tout « va », par devenir et s'accepter ce qu'il est : petit garçon ou petite fille parmi des adultes, ayant ses droits d'enfant dans ce monde d'adultes, et possédant, comme tout enfant, le plein droit de devenir un jour « comme papa », c'est-à-dire un être humain masculin ayant une femme (et non plus seulement une mère) ou « comme maman », c'est-à-dire un être humain féminin ayant un époux (et non plus seulement un père)- cela n'est que le terme de la longue marche forcée vers l'enfance humaine.

[...] La dernière étape de l'Œdipe, la « castration » [...]. Lorsque le petit garçon vit et résout la situation tragique et bénéfique de la castration, il accepte de ne pas avoir le même droit (phallus) que son père »⁴¹.

« Loi de Culture » qui, en vertu de cet extrait, peut se définir comme suit : perdre une partie de ses potentialités d'enfant pour devenir un adulte, un être amputé d'une partie de ses potentialités. Cette potentialité se retrouve à la fois quand il est enfant sexué (qui en vertu des termes, entre parenthèses, signale qu'il n'est encore ni homme ni femme) et du fait qu'il conserve des « fantasmes imaginaires ». À cet instant tout est possible. Il garde en lui une trace de ce qu'il peut être, de ce qu'il peut devenir, puis arrive la « castration ». À cet instant, l'enfant s'accepte à la fois comme être sexuel (et, de ce fait, comme étant un homme ou une femme), mais également de ne pas avoir les mêmes droits que le père ce qui met fin à ses fantasmes imaginaires. Dès cet instant, il se reconnaît comme sujet et, en vertu de ce nouveau statut, va méconnaître ses potentialités qui étaient encore siennes peu avant.

Cette violence que produit et produira toujours toute société, rends l'idéologie et principalement la méconnaissance qu'elle produit nécessairement immuable. Ce n'est pas simplement nos conditions de vie qui sont aliénantes, mais bien notre façon d'agir et de nous rapporter au monde. Comme le tend à montrer la psychanalyse, le processus de subjectivisation induit par toute société nous décentre de nous-mêmes en nous imposant toujours une idéologie.

De ce fait, être sujet apparaît être dans un processus constant de libre soumission. Nous n'avons de cesse d'être soumis, car le processus de subjectivisation nous décentre et nous aliène, mais, en même temps, en induisant du refoulement, nous rend libres. D'une part, en raison de l'oubli de ce processus d'aliénation et d'autre part en introduisant de la méconnaissance qui se traduit par des cicatrices. Ces cicatrices témoignent d'autres possibilités que celles que la société nous impose. Autres possibilités

⁴¹ *Idem*, p. 41.

qui affirment un autre espace que celui de l'idéologie. Espace qui peut ressurgir et nous permet de lutter contre cette soumission.

IV. L'idéologie comme champ

Comme le texte *Freud et Lacan* nous le montre en pensant le sujet à la fois libre et soumis, la première formulation de l'interpellation par Althusser n'est peut-être pas qu'un théâtre pédagogique. Cette affirmation nous amène à problématiser ce point en affirmant que l'individu n'est pas abstrait et rend nécessaire un questionnement sur ce décentrement. Questionnement qui se traduit par la nécessité de questionner ce « toujours-déjà sujet » et ses conséquences.

Dans son texte *Le sujet des normes*⁴² Macherey s'intéresse longuement à la Note⁴³ d'Althusser qu'il déplie et analyse.

Macherey prend appui sur le fait que la scène du policier est un outil pédagogique. Et qu'Althusser se devait de mettre en place un théâtre pédagogique et avancer étape par étape.

Démarche qui se conclut ainsi :

« Comme l'idéologie est éternelle, nous devons maintenant supprimer la forme de la temporalité dans laquelle nous avons représenté le fonctionnement de l'idéologie et dire : l'idéologie a toujours-déjà interpellé les individus en sujets, ce qui revient à préciser que les individus sont toujours-déjà interpellés par l'idéologie en sujets ; ce qui nous conduit nécessairement à une dernière proposition : les individus sont toujours-déjà des sujets. Donc les individus sont « abstraits » par rapport aux sujets qu'ils sont toujours-déjà. Cette proposition peut paraître un paradoxe »⁴⁴.

Ce paradoxe provient du fait suivant : il nous est impossible de voir en quoi l'interpellation ajoute quelque chose au processus de subjectivisation. Pire, si nous sommes « toujours-déjà sujet », la temporalité disparaît. En conséquence, parler de processus devient un abus de langage.

En raison de ce point, une nouvelle question se pose : comment penser et comprendre un processus hors du temps ? Pour y répondre, Macherey formule l'hypothèse que l'action de l'idéologie ne peut

⁴²Macherey, Pierre, *Le sujet des normes*, Édition Amsterdam, Paris, 2014.

⁴³ Par souci de clarté, nous désignons le texte de Althusser *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (*Notes pour une recherche*), par Note. Cette simplification nous permettra d'éviter une surcharge du texte et ainsi en faciliter la lecture.

⁴⁴ Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995] p. 299.

être expliquée par un processus temporel. Mais doit être expliqué par la présence d'un champ, que l'idéologie crée et au sein duquel il n'y a de place que pour elle.

Macherey décrit le fonctionnement de l'idéologie de la manière suivante : elle crée un champ, un espace où il ne peut il y avoir qu'elle. Si l'individu est abstrait c'est au sein de ce champ. Ceci nous amène à penser l'humain comme dédoublé ; il y aurait d'un côté l'individu et de l'autre l'idéologie. Dédoublement qui se traduirait comme tel : d'un côté l'individu qui possède une série de potentialité et de l'autre côté, le sujet, celui qui est inséré dans une société donnée où une série de potentialités seraient actualisé. L'individu apparaît non pas comme un réceptacle à l'idéologie, mais, comme un lieu où une série de potentialités vont être actualisées. Action qui se produit par l'intermédiaire de la société :

« Si l'idéologie (la norme) fabrique du sujet, ce n'est pas en s'attaquant à des individus-qui-ne-sont-pas-encore-des-sujets [...], mais en élaborant une configuration globale à l'intérieur de laquelle, d'emblée, il n'y a place que pour des sujets : dans un tel contexte, ceux-ci ne coexistent pas à la manière de petits pois contenus dans une boîte, mais sont interdépendants du fait d'être pris dans le réseau de l'idéologie (ou de la norme) qui, en les emboîtant, les attrape et les retient tous ensembles, et non séparément des autres »⁴⁵.

Cette action, comme le décrit Macherey a pour conséquence que l'idéologie touche à chaque instant tous les sujets (et non pas chacun à titre individuel comme le suggère le théâtre althusserien) et que dans le même temps ces mêmes sujets interpellent les autres. De ce double fonctionnement découle que le champ de l'idéologie est supporté par l'ensemble des sujets d'une même société, mais aussi qu'il préexiste à notre existence comme le démontre l'exemple du fœtus chez Althusser :

« Il est acquis d'avance qu'il [le fœtus] portera le nom de son père, aura donc une identité, et sera irremplaçable. Avant de naître l'enfant est donc toujours-déjà sujet »⁴⁶.

Si ce champ précède notre existence, c'est en raison d'une série d'attitudes qui apparaissent avant toute naissance. La famille se structure de façon l'accueillir l'enfant. Accueille qui comme nous le voyons consiste à projeter sur l'enfant une série d'attentes. Le « toujours-déjà sujet » se définit ainsi

⁴⁵ Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014, p. 93-94.

⁴⁶ Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p.299.

comme considérant tout individu comme « sujet virtuel ». En conséquence, au sein du champ idéologique, toutes les potentialités se trouvent « toujours déjà exposées », l'enfant devra se comporter envers lui-même, mais aussi envers autrui, selon des modalités qui le précèdent.

Cependant ce processus de projection ne s'arrête pas à la naissance et perdure toute notre vie comme le démontre un passage du manuscrit de la Note d'Althusser :

« Cette histoire d'enfant toujours-déjà sujet par avance, donc non pas ancien, mais futur combattant, n'est pas une plaisanterie, puisque nous voyons qu'elle est une des entrées dans le domaine freudien. Mais elle nous intéresse ici à un autre titre. Qu'entendons-nous lorsque nous disons que l'idéologie en général a toujours déjà interpellé en sujet des individus qui sont toujours-déjà des sujets ? En dehors de la situation limite « Prénatal », cela signifie concrètement ceci. Lorsque l'idéologie religieuse se met directement à fonctionner en interpellant le petit enfant Louis en sujet, le petit Louis est déjà-sujet, pas encore sujet-religieux, mais sujet-familial. Lorsque l'idéologie juridique (imaginons que ce soit plus tard) se met à interpellé en sujet le jeune Louis en lui parlant non plus de Papa-Maman, ni du Bon Dieu, et du Petit Jésus, mais de la Justice, il était déjà sujet, et familial et religieux, et scolaire, et. Je saute les étapes morales, esthétiques, etc. [...] Lorsqu'enfin plus tard, du fait de circonstances auto-hétérobiographiques, du type Front Populaire, Guerre d'Espagne, Hitler, Défaite de 40, captivité, rencontre d'un communiste, etc., l'idéologie politique (en ses formes comparées) se met à interpellé en sujet le Louis devenu adulte, il y a beau temps qu'il était déjà, toujours-déjà sujet, familial, religieux, moral, scolaire, juridique..., etc., et le voilà sujet politique ! Qui se met, une fois de retour de captivité, à passer du militantisme catholique traditionnel au militantisme catholique avancé : semi-hérétique, puis à la lecture de Marx, puis à s'inscrire au Parti communiste, etc. Ainsi va la vie. Les idéologies ne cessent d'interpeller les individus en sujets, à « recruter » des toujours-déjà sujets. Leur jeu se superpose, s'entrecroise, se contredit sur le même sujet,

sur le même individu toujours-déjà (plusieurs fois) sujet. À lui de se débrouiller »⁴⁷.

Comme le démontre cet extrait, l'idéologie nous interpelle sans cesse au cours de notre vie, nous n'avons de cesse, en vertu de conséquences « auto-hétérobiographiques » de nous structurer selon les dictats de l'idéologie. Le processus de construction du sujet ne s'arrête jamais : il apparaît comme le produit d'un incessant jeu entre le parcours de l'individu (biographique) et la structure qu'il traverse et le transforme en sujet (hétéro). Ce même jeu va, comme le montre Althusser, perdurer toute notre vie. Continuité qui peut amener le sujet à traverser des interpellations contradictoires (comment combiner l'interpellation chrétienne et l'interpellation communiste ?).

Suite à ce mouvement perpétuel d'interpellations, le sujet apparaît tel un « mille-feuille »; il n'a de cesse de passer par de multiples idéologies dont le « jeu se superpose, s'entrecroise, se contredit sur le même sujet »⁴⁸. Entrecroisement qui s'explique lui-même par la lutte qui perdure sans cesse entre individu et sujet. Même si nous sommes domptés par l'idéologie (hétéro) toute notre vie (biographie), nous gardons-en nous (auto), un espace qui tend à lutter contre notre nature de sujet. Espace, qui dans sa forme la plus radicale s'exprime par la folie⁴⁹. Et cette lutte entre auto et hétéro, comme le montre Althusser se traduit, par la multiplicité des AIE (en ce y compris PCF⁵⁰). Ainsi nous pouvons affirmer que l'idéologie, même si elle projette des attentes envers nous, tient aussi compte des décalages entre cette projection et nos comportements. Autrement dit, l'idéologie se structure de façon à résister, à notre statut de « jamais-parfaitement sujet ». Ainsi, grâce à la multiplicité des AIE, une idéologie peut agir sur nous en couvrant l'ensemble des aspects de notre vie. Y compris les plus contestataires, comme le démontre le fait que le PCF soit un AIE.

Ce parti en vertu de son orientation politique est censé lutter contre le capitalisme et donc contre l'idéologie qui en découle. Or, comme nous pouvons le voir, l'idéologie dominante s'actualise aussi, au moins partiellement, au sein des idéologies dominées. Nous permettant d'affirmer qu'une idéologie dominante agit comme un tout au sein d'une société donnée. Fonctionnement qui s'explique par deux éléments : premièrement toute lutte des classes et donc toute lutte idéologique se situe toujours

⁴⁷ Althusser, cité à partir de Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014, p. 95 à 96.

⁴⁸ Althusser, cité par P. Macherey, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014, p. 96

⁴⁹ « *Le pouvoir psychiatrique, c'est ce supplément de pouvoir par lequel le réel est imposé à la folie au nom d'une vérité détenue une fois pour toutes par ce pouvoir sous le nom de science médicale, de psychiatrie* ». Foucault Michel, Marchetti Valerio [édition et présentation], Salomoni Antonella [édition et présentation], *Les anormaux*, cours au Collège de France, Seuil/Gallimard, Paris, 2003, p.132. Le fou apparaît ici, selon nous comme le cas le plus extrême de la résistance à l'idéologie de par le rapport entre le psychiatre et lui ; l'intervention psychiatrique apparaît nécessaire, car le fou manque de « vérité », c'est-à-dire qu'il faut par l'intermédiaire d'un dispositif (Althusser parlerait d'AIE) rééduquer le fou, pour que son rapport au monde soit en adéquation avec l'idéologie.

⁵⁰ Pour rappel les partis politiques, selon Althusser sont des AIE ; « *L'AIE politique (le système politique, dont les différents Partis)* » (Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p. 275.)

sur un terrain qui est prédéterminé par le mode de production dominant ; et, deuxièmement (ce point découle du premier) l'idéologie dominante, se structure de manière à récupérer toute tentative de résistance quant à cette dernière. Face à ce permanent lieu de lutte, le sujet, ne peut jamais se rapporter à lui-même directement, chacune de ses potentialités, chacune de ses aspirations étant toujours récupéré par l'idéologie. Ce qui a pour conséquence que jamais nous ne sommes réellement nous-mêmes (car sans cesse récupéré par l'idéologie). Absence de nous-mêmes qui fait que le processus de subjectivisation ne s'arrête jamais, nous sommes « toujours-déjà sujet et/futur sujet »⁵¹. Futur sujet, car en vertu de la multiplicité des AIE et du travail de « récupération » effectué par l'idéologie dominante, toute potentialité actualisée au cours de notre vie est récupérée et donc structurée par ladite idéologie.

De tout cela Macherey en tire la conclusion suivante :

« Un tel être, qui n'a jamais fait l'expérience de ce que pourrait être une première nature, s'est trouvé jeté dans l'ordre, un ordre qui en réalité un désordre ou du moins un fouillis, d'une seconde nature où ses potentialités ont été exposées, avant même qu'elles puissent être exploitées, à être évaluées, répertoriées et calibrées suivant différentes échelles de qualification dont les mesures recoupées, en se surimprimant, ont fait de lui l'être qu'il est personnellement devenu, au cours d'un processus difficile, jalonné d'antagonismes, qui est destiné à ne s'achever qu'à sa mort »⁵².

Cette conclusion nous permet de mieux comprendre en quoi, nous, sujets, sommes amenés à nous « débrouiller ». Si l'idéologie en vient à être totalisante dans le but de permettre le maintien de la société et nous empêche de faire l'expérience d'un « moi » autre que celui de l'idéologie, il apparaît une possibilité de « grincement » au sein de son fonctionnement et dans les interactions entre les AIE. Par exemple dans le cas des pratiques linguistiques, issues d'une famille ouvrière il aura un certain comportement linguistique⁵³. Arrivé à l'école, cet enfant sera par la suite confronté à un nouveau type de rapport, qui modifiera partiellement ce premier rapport. En d'autres termes, dans un premier temps l'enfant est « sujet familial » dont découle une pratique linguistique correspondant au milieu où il grandit. Par la suite, il devient « sujet scolaire ». Provoquant une différence de pratique

⁵¹ Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014, p.97.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ B. Lahire [dir.], *Enfance de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, Paris, 2019.

entre celle issue de sa famille et celle imposée par les normes scolaires et créer une tension. Cette même tension pourra déboucher sur l'échec scolaire⁵⁴. Nous constatons, ici, un double jeu de l'idéologie : d'abord elle n'a de cesse de s'insinuer dans les idéologies antagonistes afin de perdurer, et dans le même temps, en prenant appui sur cette opposition, elle permet le maintien des inégalités. Fonctionnement qui repose sur le fait que le « toujours-déjà sujet » n'est pas une donnée immuable :

« La constitution du sujet s'effectue à travers un processus ininterrompu et accidenté, dont la fin n'est pas contenue dans le commencement : pas plus que comme l'irruption d'une nouveauté radicale, sur laquelle il n'y aurait plus ensuite à revenir, elle ne se présente comme une lente maturation ou émergence à travers laquelle, se révélant peu à peu, une nature propre s'avérerait à l'identique. Ni tout à faire autre, ni tout à fait même, le sujet est entraîné dans un mouvement incessant de transformation qui exprime son rapport au monde »⁵⁵.

Il n'est jamais immuable, car, justement pour permettre ce double mouvement il est nécessaire que ce processus dure l'ensemble de notre vie ; ce processus doit être accidenté et donc antagoniste. Mais dans le même temps, cet antagonisme, comme le suggère Macherey, se doit de ne jamais être trop nouveau. Par conséquent, ce jeu de projection est au final toujours « régulé » expliquant ainsi le fait qu'une idéologie dominante en vient aussi à pénétrer les idéologies dominées, elle doit de le faire à fin que toute nouveauté soit à la fois en inadéquation avec elle, tout en étant dans le même temps assez proche et ainsi permettre un écart suffisant pour reproduire la société.

Conclusion du chapitre

Althusser produit un déplacement de la théorie de l'idéologie, celle-ci devient matérielle. L'effet de ce déplacement révèle que nous ne choisissons pas librement nos croyances, car la société, par l'intermédiaire de diverses instances, détermine nos pratiques et ces pratiques, elles-mêmes, déterminent nos croyances. Suite à cette chaîne d'objectivations, il apparaît que la catégorie centrale de l'idéologie est le sujet. Sujet qui est plus précisément, selon Althusser, « toujours-déjà sujet ».

⁵⁴ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2020 [1991]

⁵⁵ Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014, p. 99.

Cependant, à la suite de la lecture qu'offre Macherey, si nous sommes « toujours-déjà sujet », c'est au sein d'un champ bien déterminé ; celui de l'idéologie. Celle-ci s'actualise dans un espace qui lui est propre : le champ social, elle n'y laisse aucun espace pour d'autres possibilités. Vide qui se traduit par deux éléments : un processus de subjectivisation qui doit durer toute notre vie pour refouler continuellement des potentialités qui sommeillent en nous et un processus de « récupération » de diverses possibilités qui ne peuvent plus être refoulées comme l'atteste le fait que le PCF puisse être considéré comme une AIE. Ces deux processus, refoulement et récupération, trouvent leur origine dans le besoin qu'à chaque société de se reproduire.

En conclusion nous pouvons postuler que l'individu⁵⁶ n'est abstrait que du point de vue de l'idéologie. S'il l'est, c'est en raison du fonctionnement de l'idéologie. Cette dernière crée dans un premier temps un champ où il n'y a de place que pour elle, l'idéologie ne peut tolérer l'individu. Cette intolérance se traduit par le « toujours-déjà sujet » qui est une projection du sujet « parfait ». Cette projection va créer avec le « toujours-déjà sujet » un décalage entre chaque membre de la société et l'idéologie. Décalage à partir duquel, le processus de reproduction sociale s'effectue et nous oblige à voir que nous sommes toujours clivés entre cet individu, réservoir de potentialité, et la projection du « toujours-déjà sujet » qui est une série d'éléments sélectionnée par l'idéologie et donc par la société.

⁵⁶ Nous utilisons ce terme afin de reprendre les termes d'Althusser.

Chapitre 2 : L'idéologie capitaliste

Nous avons pu voir comment fonctionne l'idéologie de manière générale. Cependant, même si « l'idéologie est éternelle », cette éternité se réalise de diverses manières à travers l'histoire et les sociétés. Il nous faut maintenant distinguer l'idéologie générale (qui est socio-historique) des idéologies particulières (qui sont, déterminées historiquement).

Pour ce faire, dans un premier temps, nous ferons la distinction entre l'idéologie et les idéologies particulières.

À la suite de quoi nous nous intéresserons à l'idéologie capitaliste et, plus précisément, à son appareil d'État dominant : l'école.

I. Idéologie et idéologie particulière

Pour faciliter notre exposé, nous désignerons l'idéologie générale de la manière suivante : l'idéologie, là où les idéologies particulières seront désignées de la manière suivante : l'idéologie.

La distinction entre les deux repose sur leur rapport à l'histoire ; l'idéologie n'en possède pas ou plus précisément ;

« Le propre de l'idéologie est d'être dotée d'une structure et d'un fonctionnement tels qu'ils en font une réalité non-historique, c'est-à-dire omni-historique, au sens où cette structure et ce fonctionnement sont sous une même forme, immuable »⁵⁷.

L'idéologie ne possède pas d'histoire, car elle n'est pas le produit de cette dernière. Elle ne peut en posséder, car, comme le signale Althusser, l'idéologie, en vertu de son fonctionnement, traverse le temps : elle est l'élément central de nos processus de socialisations ; c'est elle qui structure les sujets et permet leurs interactions. En raison de ce point, l'idéologie ne peut posséder d'histoire, car elle est un des éléments constituant l'histoire.

À l'inverse, l'idéologie, quant à elle, est historiquement déterminée, c'est-à-dire que chaque société, en fonction de son histoire, de son « vécu », va créer une idéologie.

Dès lors, pour étudier une idéologie, il nous faut procéder en deux étapes : premièrement, étudier les modalités concourant à son émergence et, secondement, étudier comment celle-ci se reproduit et se diffuse dans une société donnée.

57 Althusser Louis, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 2011 [1^{ère} édition 1995], p.287 à 288.

II. L'émergence de l'idéologie capitaliste

Pour comprendre comment l'idéologie capitaliste se construit à la fin du XVIIIe, il nous faut nous intéresser à la nécessité de l'uniformisation linguistique telle qu'elle apparaît à la suite de la Révolution française.

Ce choix n'est pas anodin. Au sein des AIE, chaque idéologie possède un AIE dominant, c'est-à-dire un appareil qui est central dans la transmission de l'idéologie.

Celui-ci, au sein du mode de production capitaliste, n'est pas comme on peut souvent le croire l'appareil politique, mais bien l'école. Cette dernière est l'AIE dominant pour quatre raisons : tout d'abord, comme le démontre l'histoire, la classe dominante (la bourgeoisie) a pu, au cours de l'histoire s'accommoder de plusieurs régimes politiques. Ensuite, comme nous allons le constater, le capitalisme, suite à son mode de fonctionnement, nécessite la réalisation d'une uniformisation linguistique et rend nécessaire une structure pour réaliser ce projet. Troisièmement, le régime politique tel qu'il se met en place à la suite de la Révolution française nécessite une langue commune. Enfin, l'école apparaît aux yeux de la bourgeoisie, des suites de son vécu, comme un lieu d'émancipation et d'ascension social⁵⁸.

II.a. Le capitalisme comme moteur de l'uniformisation linguistique

Pour démontrer notre thèse de l'uniformisation linguistique, nous nous proposons ici de convoquer Balibar et Laporte qui, inspirés par Althusser, écrivent *Le français national* en 1974. Dans ce texte, les auteurs s'intéressent au processus d'uniformisation linguistique tel qu'il a lieu à la suite de la Révolution française. Ce qui nous permettra de voir comment l'économie et le rapport au monde bourgeois ont rendu nécessaire l'instauration de l'école comme telle. C'est-à-dire un lieu permettant à la fois de propager le français et de contrôler cette même propagation.

II.a.1. L'économie comme processus d'uniformisation

Si le capitalisme nécessite l'uniformisation linguistique, c'est suite au développement du marché national qu'il nécessite. Ce marché peut se définir par deux éléments : le premier, qui est visible ; la libre circulation dans un espace délimité et le second, qui est cette fois « invisible » ; la transformation de la force de travail en marchandises.

Ces deux éléments vont rendre nécessaire une modification de la superstructure ;

58 Nous ne traiterons dans la suite que des trois derniers points. L'argument des systèmes étant hors de notre propos.

« Les conditions qui autorisent le développement d'un marché national - capitaliste - ne relèvent pas tout entières de la seule « infrastructure », mais aussi de la superstructure juridico-politique, laquelle inclut aussi un aspect juridico-linguistique de ce processus tendanciel qui fait aller de pair la constitution d'un marché national avec l'uniformisation linguistique »⁵⁹.

Si le marché rend nécessaire ces transformations juridiques et linguistiques, c'est pour deux raisons : la première, d'un point de vue juridique, les taxes et péages tels qu'en vigueur sous l'Ancien Régime tendent à empêcher la libre circulation que nécessite le marché intérieur. Concernant, la question de la langue, plusieurs éléments rendent nécessaire l'uniformisation linguistique. Tout d'abord à l'instar des taxes et péages, les différences de poids et mesures entre les diverses régions compliquent le commerce. Ensuite, la transformation de la force du travail en marchandises va avoir de multiples conséquences, à savoir. Avec l'apparition du contrat de travail, il devient nécessaire que patrons et ouvriers puissent se comprendre et ensuite, par l'émergence de l'industrie, apparaît un nouveau phénomène : le nomadisme ouvrier. Ce dernier, qui a pour conséquence de regrouper un ensemble d'ouvriers parlant des dialectes différents, va amener progressivement à une disparition des dialectes, les ouvriers étant obligés de se saisir de la langue commune pour, dans un premier temps, comprendre les ordres et, dans un second temps, de pouvoir s'entendre et se structurer afin de lutter contre la bourgeoisie.

L'infrastructure amène de ce fait, une réforme en profondeur des institutions et va rendre nécessaire l'apparition de l'école que nous connaissons aujourd'hui. Pour mieux cerner cette nécessité, nous allons nous intéresser à ces deux aspects que sont le contrat et la libre circulation.

II.a.1.a. La réforme des poids et mesure

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la réforme des poids et mesures.

« Il était courant que sous le même mot des régions entières mettent... des contenus différents. Si le commerce des petits marchands [...] pouvait s'accommoder de ces disparités régionales, bien évidemment il ne pouvait en aller de même pour le commerce des commerçants et négociants. Réalisé à l'échelle nationale, il appelait à court ou à long terme la destruction de l'ancienne nomenclature et son remplacement par un système normé plus rationnel non pas fonction de « la Rationalité » en général, mais d'une

59 Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette Littérature, Paris, 1974 p. 58.

rationalité déterminée, car adaptée aux nouvelles formes de rapports marchands, autrement dit à la libre circulation de marchandises »⁶⁰.

Le système tend à poser problème du fait qu'à l'approche de la Révolution française, celui-ci devient irrationnel en raison du développement du commerce de masse. À cette époque, le commerce tend peu à peu à passer du commerce régional à un commerce national amenant les négociants et marchands à échanger dans l'ensemble de la France et, de ce fait, à faire face à la multitude des systèmes en vigueur. Cette multitude va apparaître progressivement comme un obstacle qu'il faut surmonter au nom de la « rationalisation » et ainsi faire un premier pas vers l'uniformisation linguistique : la modification des poids et mesures. Réforme qui nous permet de révéler : l'impact « *juridico-linguistique* »⁶¹ de la révolution. C'est-à-dire une série d'éléments concourant au développement conjoint de la loi et d'une langue unique au sein d'un pays qui était jusqu'alors morcelé (multiplicités des dialectes, coutumes et taxes variant en fonction des régions), comme en témoigne cet extrait ;

« Ce qui importe, c'est que la langue écrite soit correcte, c'est qu'il n'y ait point d'équivoque dans les ouvrages destinés à l'instruction, dans les transactions entre particuliers, dans les actes émanés de l'autorité publique que, en un mot dans ce qui est rédigé par écrit [...] Elles [les nouvelles dénominations des poids et mesures] se graveront dans la mémoire, presque involontairement. Le peuple apprend vite, et retient aisément ce qu'il a intérêt de savoir »⁶².

Au travers de cet extrait issu de *La Feuille du Cultivateur*, nous pouvons voir apparaître une première mesure visant à l'uniformisation linguistique : utiliser la loi, les réformes pour que ces dernières, de manière indirecte, francisent l'ensemble du territoire. Mesure qui s'articule autour de deux éléments : d'une part, uniformiser les poids et mesures, pour permettre une meilleure mobilité du monde marchand. Mobilité qui permettra la diffusion du français. D'autre part, tel que le fait ressortir l'extrait, cette politique repose sur un absolu : si le peuple peut apprendre du marchand, c'est suite à un impératif (il a intérêt à savoir le français) qu'il nous faut élucider.

60 *Idem*, p.59 à 60.

61 *Idem*, p. 60.

62 *Idem*, p. 63 (je souligne).

II.a.1.b. Le contrat de travail :

Celui-ci sert en premier lieu, du point de vue bourgeois, à justifier l'uniformisation linguistique de par les deux caractéristiques qui fondent le rapport entre les signataires, la liberté et l'égalité.

Intéressons-nous d'abord à l'égalité qui est intrinsèquement liée à la langue :

« La vente et l'achat de la force de travail constituent une opération juridique réalisée (dans la forme du contrat) sous l'aspect de L'ÉGALITÉ par échange direct sous les aspects d'une seule et même terminologie et syntaxe, c'est-à-dire d'une seule et même langue »⁶³.

L'égalité dans le contrat de travail apparaît comme intrinsèquement liée à la langue : celui-ci étant un processus d'échange entre deux personnes libres. Or, si l'une d'entre elles n'est pas l'égale de l'autre d'un point de vue linguistique, l'égalité tend à disparaître, car l'un des deux ne peut comprendre le contrat qu'il signe.

Cependant, cette « égalité » ne l'est que du point de vue formel. Derrière ce rapport entre individus se cache un rapport social où l'ouvrier est obligé de se soumettre aux exigences de l'employeur (en ce y compris les exigences linguistiques) ; la force de travail n'existe qu'à condition de trouver acquéreur. Autrement dit, sa marchandise n'existe avant le contrat qu'à l'état de puissance, là où le capitaliste quant à lui est, avant la signature du contrat, possesseur des moyens de production et possède sa marchandise en acte. De cette opposition fondamentale découle l'absence de liberté et donc d'égalité, le travailleur n'a d'autres choix que de se soumettre aux exigences de son patron sous peine de ne plus pouvoir vendre la seule marchandise qu'il possède.

Des suites de cette contradiction, nous pouvons dépasser le point de vue bourgeois : le contrat n'est plus simplement une justification, mais bel et bien un vecteur d'uniformisation. L'ouvrier ne possédant qu'en puissance, il est obligé de se soumettre à la volonté du patron. Et de ce fait, si nous reprenons les termes suivants :

« Le peuple apprend vite, et retient aisément ce qu'il a intérêt de savoir »⁶⁴.

Nous pouvons voir que si le peuple retient la langue de manière involontaire, car c'est dans son intérêt. Ce n'est pas dû aux bienfaits que peut apporter le français, mais dû au mode de production qui nécessite que tous pratiquent la « langue commune ».

63 *Idem*, p. 67.

64 *Idem*, p. 63.

II.a.1.c. Le nomadisme ouvrier

La mobilité ouvrière telle qu'elle apparaît avec l'émergence du capitalisme sera le dernier facteur « économique » de l'uniformisation que nous étudierons.

« Cette mobilité ouvrière, ces « mouvements de troupes » de l'armée industrielle naissante, ne seraient pour nous qu'un facteur secondaire dans l'objet de notre analyse s'ils n'avaient eu des effets linguistiques considérables. La mobilité ouvrière acheva de « troubler la vie des dialectes » (Brunot) et contribua de façon déterminante à l'uniformisation linguistique de la France »⁶⁵.

Avec le contrat, le nomadisme est probablement l'élément central de l'uniformisation ; la langue commune apparaît ici, plus encore que dans le cas du contrat, comme une nécessité. D'une part, pour comprendre les ordres qui sont donnés et, d'autre part, car les ouvriers vont chercher à s'emparer du français pour échanger ensemble et ainsi structurer leurs luttes. De ce fait, suite à la pression exercée par l'employeur, les ouvriers vont tendre à se saisir du français pour en faire un outil de la lutte des classes et, de ce fait, obliger la bourgeoisie à dépasser sa première vision de l'uniformisation linguistique, c'est-à-dire une diffusion passive pour arriver à une diffusion active. Diffusion qui, cette fois, va se structurer comme outil de lutte et de répression.

« L'innovation linguistique, loin d'être un instrument neutre de communication, se révélait aussi une arme du nouveau régime ; elle était (et elle est toujours aussi) une arme de classe tendant à dénier toute expression et toute représentation autonome de la pratique ouvrière. Les expressions « cessation de travail », « coalition ouvrière », sont en leur ultime « référence », antagonistes des expressions « grève », « batiotage ». L'interdit linguistique va ici de pair avec l'interdit juridique ; toute forme d'association ouvrière visant à lutter contre l'oppression patronale est interdite, de même toute expression visant à représenter au niveau linguistique les formes concrètes de la lutte des travailleurs [...] Les expressions porteuses de revendications et qu'elle [la répression] reléguait [les expressions ouvrières subversives] dans le « bas langage », elle « représentait » leur objet (l'objet de ces expressions, c'est-à-dire les formes de lutte concrètes des travailleurs) par des expressions forgées par elle ou empruntées aux pratiques d'Ancien

65 *Idem*, p. 72

Régime et par là installait cet objet (les formes de lutte en question) dans un système d'allusion-représentation avantageux pour la classe patronale et ouvertement hostile envers les luttes des travailleurs »⁶⁶.

Comme le démontre cet extrait, face à la structuration progressive du monde ouvrier, la bourgeoisie va prendre conscience des limites de sa politique de diffusion ; celle-ci, bien que fonctionnant partiellement, pose un problème ; n'étant pas contrôlée jusqu'à alors, la langue devient pour le prolétariat naissant un enjeu de lutte contre la bourgeoisie lequel est d'autant plus important qu'à l'époque où le capitalisme est encore naissant. Face à cette menace, la bourgeoisie va dès lors se structurer pour essayer d'empêcher l'usage contestataire de la langue. Structuration qui dans un premier temps, comme nous pouvons le voir, passe par la régulation du vocabulaire et qui par la suite, sous l'impulsion de la Convention, va devenir systématique en créant l'école comme instance à la fois de diffusion et de régulation du français.

II.b. L'impact du système démocratique

Cependant, à côté des contraintes économiques, il nous faut signaler la pression du nouveau système politique qui tend à se développer à la même époque. Bien que les échanges linguistiques soient impactés par la production matérielle (citons le développement des routes commerciales ou encore la nécessité de comprendre l'employeur), il ne faut pas oublier que :

« Le lieu privilégié du conflit [linguistique] et de la domination [linguistique] n'est pas celui de l'économie et de la production matérielle, il est celui de la lutte politique. C'est par le biais du droit et de la politique que la classe patronale est dominante et impose sa loi dans les échanges linguistiques comme dans le reste »⁶⁷.

Si le théâtre politique est primordial, c'est, car la simple diffusion de la langue par l'axe économique pose problème. La langue devient très rapidement contestataire. Cette contestation rend nécessaire de se doter d'une vision de l'État comme représentant l'ensemble du peuple ;

« La révolution bourgeoise française ne s'est pas faite au nom de la bourgeoisie, mais au nom du peuple »⁶⁸.

66 *Idem*, p. 77-78.

67 *Idem*, p. 81.

68 *Idem*, p. 85 (je souligne).

La bourgeoisie, en se réclamant du peuple, en arrive à confondre ses intérêts de classe avec ceux d'autrui. Or, comme nous l'avons vu, son intérêt tend principalement à simplifier et rationaliser les rapports linguistiques afin de faciliter les échanges commerciaux. L'amenant ainsi à profiter de sa position de classe dominante pour propager sa vision du peuple et de la langue.

Cette vision, nous pouvons la résumer comme suit ; avec l'arrivée du régime bourgeois, l'ensemble du peuple passerait du statut de *sujets passifs* à celui de *citoyens actifs*. Activation qui nécessite un nouveau rapport à l'État et à ses lois, celui de la « compréhension-expression ». L'individu doit non seulement comprendre les lois, mais aussi s'exprimer, il lui est nécessaire de comprendre la langue d'État, langue face à laquelle tous devraient être égaux.

Mais soulignons de suite que cette « égalité » n'est que formelle. En effet, la langue « d'État » n'est pas celle du peuple, cette dernière étant pour rappel composée d'une série d'« idiomes », n'existe pas comme un tout unifié et cette disparité (qui est vue comme une absence d'égalité) est alors perçue comme un danger :

« L'inégalité devant les moyens d'expression ne constituait pas seulement un obstacle, elle était en train de devenir un danger. À la séance du 9 février 1790 Grégoire avait pu affirmer que « dans certains pays des troubles graves s'expliquaient par d'énormes erreurs sur le sens des mots des paysans prenant des décrets de l'Assemblée nationale pour des décrets de prise de corps »⁶⁹ »⁷⁰.

Le danger trouve son origine du fait que l'ensemble du peuple ne maîtrise pas encore la langue d'État ; et ne peut pratiquer « l'expression -compréhension ». Cette non-pratique va, au niveau politique, être jugée comme un danger et une contradiction vis-à-vis du couple égalité-liberté. Comme semblent le signaler les propos de Grégoire que rapporte Brunot.

Signalons que rien ne laisse penser que la déclaration de Grégoire soit fondée au non. Mais, l'important n'est pas le fondement, mais l'état d'esprit dans lequel se trouve Grégoire. Cette déclaration démontre largement une inquiétude quant au maintien du système qui est en train de se construire. Grégoire s'inquiète que suite à des divergences linguistiques, le système qu'il défend soit mis à mal et ne puisse perdurer. Il se doit donc de considérer toute forme d'idiomes comme suspecte voire même comme contre-révolutionnaire, car gêne la bonne compréhension des textes de loi.

⁶⁹ Brunot cité à partir de *idem*, p. 86

⁷⁰ Balibar René, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette, Paris, 1974, p. 86.

Mais s'il y a gêne, en 1790, la question de la langue se complexifie et se radicalise encore sous la Convention. Sous cette dernière, les forces contre-révolutionnaires allant jusqu'à faire signer à des « patriotes »⁷¹ des pétitions contestataires en usant du fait que ces mêmes signataires ne parlaient pas français. À la suite ces actions :

« Les idiomes furent déclarés suspects et [...] Barère, dans une intervention faite au nom du Comité de Salut Public le 8 pluviôse an II (27 janvier 1794) dénonça à la tribune les menaces que faisaient peser sur le sort de la République « les idiomes anciens, welches, gascons, celtiques, wisigoths, phocéens et orientaux ». [...] À la suite de l'intervention de Barère, la Convention décida par un décret que des instituteurs de langue française seraient nommés [...] dans tous les départements où on parlait bas breton, basque, italien et allemand »⁷².

Comme nous pouvons le voir, la question de la langue subit ici un tournant radical ; celle-ci n'est plus simplement diffusée de manière « collatérale » (comme c'était le cas avec l'économie), mais de manière directe. Et, même plus précisément, elle devient une politique d'État ; il est nécessaire de franciser afin de lutter contre toute velléité contre-révolutionnaire. Cette lutte d'un jeune régime politique, pour se maintenir, va se traduire dans un premier temps par la nomination d'instituteurs dans les régions où la lutte est la plus acharnée pour, par la suite, se généraliser et aboutir à une mise en place sur papier de l'appareil scolaire moderne⁷³ ; sélection d'un manuel scolaire choisi par l'État (des concours sont organisés), la réflexion sur un apprentissage par niveau (qui se traduit par le rapport et les mémoires de Condorcet) et, enfin, par la volonté de voir l'instituteur non plus comme un agent de l'Église, mais comme un fonctionnaire (ce qui se traduit par la destruction d'une partie de l'appareil scolaire mit en place par l'Église).

Volonté de mise en place de l'école qui peut s'expliquer, comme nous l'avons vu, par divers facteurs, à savoir, par la structuration du monde ouvrier, la vision bourgeoise de l'État composé par des citoyens actifs et, enfin, par un usage contre-révolutionnaire de la question linguistique. Cependant, une dernière question persiste : pourquoi la bourgeoisie a-t-elle choisi l'école pour diffuser la langue ?

71 Le terme est employé par Brunot, cité à partir de *idem*, p. 93.

72 Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette, Paris, 1974 p. 94.

73 Celui-ci ne sera jamais réalisé par les révolutionnaires.

II.c. La bourgeoisie et l'école sous l'Ancien Régime

Pour comprendre le lien entre la bourgeoisie et l'école, il nous faut nous intéresser à l'opposition entre la « bourgeoisie d'État » et l'aristocratie telle qu'elle se développe à la fin de l'Ancien Régime.

À la fin de celui-ci, on constate une opposition entre ces deux classes sociales et, plus précisément, une opposition quant à leur idéologie. Bien que les deux classes fréquentaient les mêmes Collèges, la bourgeoisie, considérerait l'école et plus précisément la langue comme un outil pour se hisser aux plus hautes sphères de l'État, là où, la noblesse ne pouvait cerner l'utilité de la langue et de l'école (celle-ci acquérant son prestige par la naissance et non par l'étude). Cette distinction va avoir pour conséquence qu'à la fin de l'Ancien Régime, la bourgeoisie occupait une grande partie des plus hauts postes de la sphère de l'État au détriment de la noblesse qui n'avait quasiment plus que des rôles symboliques.

Cependant, pour accéder aux fonctions d'État, il était nécessaire de pouvoir pratiquer le beau langage c'est-à-dire ;

« [un langage] épuré de toutes les locutions utilitaires, exhibant en revanche une culture littéraire gréco-latine réservée à une petite élite parmi les privilégiés eux-mêmes. Idéologiquement, la langue de cours était à elle seule pour l'aristocratie, « la langue française », toutes les autres pratiques étant non seulement « basses », mais « condamnables » »⁷⁴.

Comme on peut le voir, cette pratique était frappée par le statut même de la noblesse de l'époque, à savoir, une oisiveté marquée d'un désintérêt de toute utilité et pour les affaires d'État. Ce manque d'intérêt permit de créer un espace dans lequel la bourgeoisie pouvait s'insérer par l'intermédiaire de l'école.

« La noblesse d'épée n'avait pas besoin pour occuper le premier rang de s'astreindre aux longues et difficiles études des « humanités classiques » indispensables à la pratique du beau langage. [...] Les études classiques se trouvaient être précisément, et non par hasard, l'affaire des « bourgeois » qui y étaient engagés par leur carrière de juriste ou de serviteur d'État. Sous la forme la plus achevée, la plus fermée, ces études constituaient

74 *Idem*, p. 43

l'apprentissage linguistique, de la grande bourgeoisie qui accédait aux plus hautes charges dans l'entourage du roi »⁷⁵.

L'école apparut aux yeux de la bourgeoisie, comme une condition *sine qua non* pour accéder aux plus hautes sphères du pouvoir, car elle permettait de maîtriser le « beau langage ». À la suite de quoi, la bourgeoisie considéra l'école comme un lieu nécessaire pour son ascension sociale et par la suite, comme le lieu central de la société, car l'école permet de maîtriser les codes de celle-ci.

III. L'école comme lieu de reproduction

Avant d'aborder le cœur de notre problématique, il nous semble opportun de restituer sommairement la thèse de Baudelot et Establet dans *L'école capitaliste en France*.

Écrit par deux élèves d'Althusser, ce livre réalise deux mouvements : premièrement, dépasser le mythe de l'école comme un lieu unique et, secondement, prendre non plus le point de vue de l'école par le haut, c'est-à-dire depuis le point de vue universitaire, mais par le bas, c'est-à-dire depuis le point de vue des enfants prolétaires. Double mouvement qui permet de faire émerger l'école comme un lieu de reproduction sociale.

Ils existent deux « écoles », ou plutôt deux « réseaux ». D'une part, le réseau que nous pourrions qualifier de « bourgeois », qui est le réseau secondaire-supérieur (que les auteurs abrègent en SS.) et, d'autre part, le réseau « prolétaire » qui est le réseau primaire-professionnel (réseau PP.).

La distinction entre ces deux réseaux repose à la fois sur une différence de contenu, mais aussi et surtout sur une différence de finalité. Le premier réseau, comme son nom l'indique, a pour fonction d'envoyer ses élèves vers des études supérieures. Le contenu de ce réseau riche et a pour fonction de transformer ses élèves en « experts de l'idéologie ». À l'inverse, le second réseau, possède un contenu bien plus léger et semble par moment servir à « occuper » les élèves le temps que la scolarité obligatoire se termine, et à les soumettre à l'idéologie.

III.a. Les deux réseaux

Ce processus de division découle des nécessités du mode de production capitaliste lequel requiert une séparation entre les travailleurs « manuels » et les « intellectuels ». Suivant ce constat, Baudelot et Establet attestent que contrairement à ce qui est couramment affirmé, l'école remplit parfaitement sa mission, son but étant de diviser ses élèves en fonction de leur place au sein du mode de production.

⁷⁵ *Ibidem*.

En d'autres termes, la fonction de l'école et, par la même occasion celle des deux réseaux qui y coexistent, est à comprendre selon leur finalité et, plus précisément, le type de travailleurs qu'ils cherchent à produire. Selon cette réflexion, le réseau primaire-professionnel a pour rôle de produire des ouvriers alors que le réseau SS., quant à lui, cherche à produire des intellectuels capables de manipuler l'idéologie bourgeoise.

III.b. La matière enseignée

Dès l'étude du programme, il nous est possible de voir ces différences. Dans le cas du réseau secondaire-supérieur, nous pouvons voir que les contenus véhiculés :

« Se définissent par leur continuité et leur gradation : ils s'emboîtent les uns dans les autres ; de la sixième à la terminale, le savoir -prétendument encyclopédique- est divisé en tronçons ajustés et agencés de telle sorte qu'ils se présentent sous la forme d'une série de séquences nécessaires. [...] chaque élément ne vaut pas pour lui-même, mais pour la place qu'il occupe dans la séquence »⁷⁶.

Le contenu du réseau SS. est structuré selon une double modalité premièrement, une logique interne, chaque élément a une place déterminée au sein de la structure globale, principe de structuration qui fait que chacun des éléments répond à celui qui le précède. La seconde modalité répond, quant à elle, à la finalité du réseau SS. ; préparer l'élève à l'enseignement supérieur, comme en atteste la découpe des matières qui rappelle ;

« Le principe de la spécialisation des chaires de littérature française dans l'enseignement supérieur »⁷⁷.

Seconde modalité qui nous permet de préciser un élément : l'école est vue de la primaire au supérieur comme un *continuum* qu'il faut parcourir dans son entièreté. Vision qui a pour conséquence de déterminer l'enseignement du réseau SS. en fonction de sa finalité : l'accès au supérieur. Détermination qui prend appui en premier lieu sur un découpage de l'enseignement lui-même. Découpage qui est arbitraire, car ne correspond à « aucune nécessité scientifique ou pédagogique »⁷⁸. Pour Baudelot et Establet, la nécessité de ce découpage est à chercher ailleurs et plus précisément dans « l'idéologie bourgeoise »⁷⁹. Si le découpage est idéologique, c'est en vertu même de la

76 Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971., p. 135.

77 *Idem*, p. 136.

78 *Ibidem*.

79 *Ibidem*.

fonction que lui confère la bourgeoisie : nier et amortir les ruptures pour rendre l'émergence du capitalisme naturelle.

À l'inverse, dans le réseau PP. (et plus précisément dans l'enseignement secondaire de ce réseau), le travail scolaire va principalement porter sur :

« *Le rabâchage des « notions de base » ; « le réapprentissage des techniques de bases »* »⁸⁰.

Mais aussi sur :

« *Les « activités » créatrices (enquêtes aéro-modélisme, discussions, expositions, réunion d'une documentation) prenant appui sur un thème : ces thèmes d'apparence concrète [...] se donnent comme des unités autonomes et globales, valent pour elles-mêmes* »⁸¹.

Apparaît ici une opposition dans le programme et dans la méthode d'apprentissage, alors que dans le réseau SS. l'objectif est d'apprendre selon une continuité, au sein du réseau PP. nous pouvons constater une série d'ensembles indépendants les uns des autres n'ayant comme lien que la méthode. Différence qui s'explique par le fait suivant : dans le cas du réseau primaire-professionnel, il est moins question d'apprendre que d'occuper les élèves présents au sein du réseau PP.

Nous l'avons mentionné, pour Baudelot et Establet, le programme est construit dans un objectif de narration de l'histoire, mais se traduit également dans la « culture »⁸².

Celle-ci connaît deux déclinaisons : l'une destinée à la bourgeoisie et à ses alliés ; une autre, destinée au réseau PP. qui est une « sous-culture » « *fabriqués délibérément et intentionnellement par un personnel spécialisé* »⁸³.

Pour démontrer cette thèse, les auteurs vont s'intéresser à deux points : d'une part, l'enseignement du français, et, d'autre part, de l'histoire⁸⁴.

Intéressons-nous au premier point. Comme le signalent les auteurs :

« *Ce qu'il est convenu d'appeler la « langue française » n'est en effet pas enseignée de la même façon à la classe dominante (et à ses alliés) et à la classe exploitée.* »⁸⁵.

80 *Idem*, p. 137.

81 *Idem*, p. 137-138.

82 *Idem*, p. 144.

83 *Idem*, p. 145.

84 Il ne sera pas question ici de l'enseignement de l'histoire. Ce point étant éloigné de notre problématique.

Dans le réseau SS., l'enseignement au lycée ne cherche pas à prolonger l'enseignement primaire, mais à produire une rupture avec celui-ci. Rupture qui va transformer les exercices primaires en sous-produits culturels.

Dans le SS., apprendre la grammaire, l'orthographe ou tout autre produit graphique devient plus long et plus complexe. Il n'est plus question de simplement faire des dictées ou de recopier un texte. L'apprentissage de la langue passe maintenant par l'étude de plusieurs langues (anciennes et modernes), mais aussi par l'usage d'une culture extra-scolaire (le goût de la littérature). Prenons l'exemple du latin :

« Le modèle latin fait partie intégrante des dominantes de la langue écrite française, très particulière qui, dans le système actuel, fait loi au sommet de la pyramide des degrés d'enseignement : les classes modernes restent hantées par ce modèle »⁸⁶.

Ce latin n'est pas « naturel », ⁸⁷ mais une construction qui a eu lieu entre le XVII^e et le XVIII^e siècle par les jésuites et jansénistes pour répondre à deux exigences : renforcer le prestige de leurs écoles et produire une distinction entre l'univers de l'école et l'univers du quotidien. Autrement dit, en basant le modèle de la langue française sur le latin, nous pouvons postuler une distinction entre la langue française « scolaire » et celle du « quotidien ». Distinction créée dans un but précis, les pédagogues jésuites insistent sur le fait que la rigidité du latin ne sert pas uniquement à l'acquisition d'une seconde langue, mais sert aussi et surtout à inculquer à l'enfant un sens de l'effort lui permettant de ce fait de :

« Lutter contre la spontanéité de l'enfant en lui imposant, à chaque instant, par « une pédagogie de la surveillance », des règles et des principes »⁸⁸.

Dès lors, apprendre le français ne signifie pas simplement écrire correctement, mais aussi, et surtout, apprendre à travailler dur et à « maîtriser » l'enfant qui sommeille en nous. Si le lycée rompt si brutalement l'enseignement du français primaire, ce n'est pas simplement quant à la forme de l'apprentissage, mais vis-à-vis de l'attitude envers le langage et l'enfance.

85 *Idem*, p. 146.

86 *Idem*, p. 147.

87 « *Le latin du réseau SS. Est une langue [...] artificielle [...] construit de toutes pièces au XVII^e et XVIII^e par les jansénistes et les jésuites pour asseoir la dignité pédagogique des collèges* » (*idem*, p. 147).

88 *Idem*, p. 148.

Cette attitude envers le langage se double d'une seconde pratique qui est « *la formation culturelle extra-scolaire* »⁸⁹. Même si la connaissance des grands auteurs est sanctionnée par l'école, ce critère d'évaluation repose sur le fait que la classe bourgeoise « *a la culture de l'art* »⁹⁰. Autrement dit, ce critère est validé scolairement non pas par sa pertinence pédagogique, mais plutôt des suites des rites et pratiques bourgeoises quant à la culture. Attitude qui amène à considérer que l'apprentissage du français passe nécessairement par la littérature.

Par contraste, si nous nous penchons sur le réseau PP., nous pouvons voir que selon la logique bourgeoise, le français qui y est enseigné n'est que partiel. L'école se contente sans cesse de faire réaliser des exercices de grammaire, de vocabulaire ou encore de conjugaison et, surtout, évacue la question du latin. Dès lors, les élèves du réseau PP. ne peuvent avoir qu'une maîtrise partielle du français. À cela s'ajoute un autre point. Si le latin a été structuré de façon à apprendre à domestiquer la part enfantine de l'élève, celui-ci issu du réseau primaire-professionnel est, par voie de conséquence, amené à rester un « enfant ». Donc, si le français dans le PP. est traité différemment, c'est parce qu'il est conçu comme un sous-produit idéologique : l'élève n'a pas toutes les clés pour comprendre ce qui lui est enseigné.

Mais non content de diffuser un français « appauvri » selon ses standards, l'école va aussi empêcher de constituer une idéologie propre au réseau PP. Pour se faire, elle va user de textes qui sont aux goûts des dominants tout en restant dans l'optique qu'il est question de diffuser un sous-produit idéologique. L'élève est sans cesse confronté à des dictées (ce faisant, il n'apprend pas à rédiger par lui-même) et le contenu de ces dernières est composé uniquement de paysages et de stéréotypes. Ce qui l'empêche de cerner la richesse de la psychologie humaine. Alors que, dans le cas du réseau secondaire-supérieur, la nature est traitée non plus comme un objet qu'il faut décrire, mais bien comme un sentiment. Mais où le contraste est le plus frappant, c'est dans la représentation de l'Homme. Comme le signalent Baudelot et Establet, alors que dans le réseau PP. tout est fait de stéréotypes, au sein du réseau SS. nous constatons :

« [l'] éternelle complexité, des passions et de leur violence, des mille et une formes de l'amour ; le sujet ce n'est plus la nature, mais la nature humaine... ; tendre et cruel Racine, avec sa galerie de monstre ; impayable

89 *Idem*, p. 147.

90 *Idem*, p. 149.

*Molière avec sa peinture des caractères et son comique psychologique,
Baudelaire déchiré entre le bien et le mal »⁹¹.*

Comme nous pouvons le voir, au sein du réseau SS., les textes auxquels les enfants sont confrontés sont bien plus riches, bien plus complexes et répondent dans le même temps à un critère bien spécifique : ils sont choisis selon la norme bourgeoise de la culture, il n'est pas question d'auteurs populaires.

Enfin, une dernière distinction apparaît dans le traitement même de la faute : dans le cas du réseau PP., les élèves sont encore et toujours traités comme des enfants, ils font sans cesse des dictées dont les fautes sont codifiées. Au même âge, l'étudiant du réseau SS. ne réalise plus des dictées, mais bien des dissertations où :

« Les maladresses, les insuffisances, les imprécisions la qualité du style sont laissées à l'appréciation du professeur qui module sa note en fonction de l'idée subjective qu'il se fait du talent et de la profondeur d'une jeune pensée »⁹².

L'un est traité comme un enfant qui doit encore apprendre à écrire, l'autre est considéré comme un adulte qui apprend à penser. Il apparaît très clairement que l'élève du réseau SS. apprend à réfléchir, à user de son savoir. A contrario, dans le réseau PP., il n'est nullement question de cela, l'élève est sans cesse vu comme un être qui ne peut penser et doit apprendre et répéter indéfiniment les mêmes tâches. Il ne fait qu'écrire sous la dictée dans le simple but d'apprendre l'orthographe, il n'est nullement question de lui apprendre autre chose.

IV. Les outils de la reproduction

Suite à cette brève présentation de la thèse de Baudelot et Establet, il nous faut maintenant préciser le mécanisme de reproduction. Nous avons pu voir que l'idéologie interpelle un sujet au nom du tout social et qu'en raison de ce fonctionnement, l'idéologie projette ses attentes sur l'individu. Cette projection nous amène dès lors à une question : quels sont les effets de cette attente sur l'individu ? Nous avons brièvement postulé précédemment que cette attente pouvait, dans le cas du processus d'alphabétisation, amener à une distance entre la pratique issue de l'appareil familial et, d'autre part, la pratique attendue par l'AIE scolaire. Cependant, cette thèse a pour effet de reléguer la question de la reproduction sociale en dehors de l'école et passer sous silence le fonctionnement de l'école. Ce

91 *Idem*, p151-152.

92 *Idem*, p. 151

qui nous rend aveugle quant au fonctionnement de celle-ci ; soumettre le sujet (et, de ce fait, empêcher l'émergence d'une idéologie opposée à l'idéologie bourgeoise). Face à ce point, nous nous proposons maintenant de déplier l'analyse de Baudelot et Establet quant au processus d'alphabétisation.

IV.a. Une critique de la distance entre langage familial et scolaire

La thèse de la distance linguistique est celle développée par Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* en 1970⁹³. Cette thèse va être critiquée par Baudelot et Establet en 1971 dans *L'école capitaliste en France*⁹⁴. Critique que nous allons déplier ci-dessous.

La thèse de Bourdieu et Passeron, bien que problématique, selon Baudelot et Establet permet malgré tout d'introduire une brèche au sein de l'idéologie scolaire : elle affirme la dimension de classe de l'AIE scolaire en montrant qu'il y a bien des différences de pratique en fonction de la classe sociale. Ce qui pourrait permettre de penser l'école en d'autres termes que ceux qu'elle se donne. Fini l'école « neutre » et « unique » au profit d'une école qui est divisée et marquée socialement :

« Il existe, dans chacun des groupes qui composent une société à un moment donné des cultures ou des formes de culture différentes qui déterminent des pratiques linguistiques et des rapports à ces pratiques différentes : or, l'école impose une norme linguistique et culturelle déterminée, beaucoup moins éloignée de la langue et de la culture bourgeoise que de celle qui prévalent dans les familles des classes populaires »⁹⁵.

Si nous suivons l'analyse de Baudelot et Establet de la thèse de Bourdieu et Passeron, la première question qui apparaît se doit de porter sur la distance entre les pratiques familiales linguistiques et celles convoquées par l'école :

« Plus précisément, la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maîtrise symbolique exigé par l'école et la maîtrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe »⁹⁶.

⁹³ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970, Les Editions de Minuit, Paris.

⁹⁴ Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971 p.220-225.

⁹⁵ Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, p.220.

⁹⁶ Bourdieu, Passeron cité à partir de *idem*, p. 220.

Cet élément, combiné au fait que le code scolaire ne serait pas explicite et, de ce fait, difficile à comprendre amène Bourdieu et Passeron à l'affirmation suivante :

« Le rendement informatif de la communication pédagogique étant toujours fonction de la compétence linguistique des récepteurs [...] on comprend [...] pourquoi les enfants des classes populaires à la fois éloignés par leur propre culture et leur propre langue, de la culture et de la langue scolaire et privés du code nécessaire à la réception de cette dernière échouent plus souvent »⁹⁷.

Bourdieu et Passeron introduisent bel et bien une brèche au sein de la représentation que se donne l'école, ils permettent de voir que l'apprentissage de la langue est socialement marqué ; l'échec trouverait son origine au sein de l'enfant ouvrier ; celui-ci, trop éloigné de la culture et de la pratique linguistique scolaire, finit par échouer. Cependant, comme le signalent Baudelot et Establet, la thèse de Bourdieu et Passeron reste problématique :

« Cette explication [celle de Bourdieu et Passeron] nous laisse sur notre faim : elle décrit ; elle n'explique pas. Elle se place d'emblée sur un terrain en apparence strictement technique. Il y est question de « code » et de « rendement informatif de la communication », de « compétence linguistique des récepteurs », de « rentabilité économique et symbolique », de « valeur sur le marché scolaire du capital linguistique », de « fonction de la distance », du système d'enseignement comme système de communication. Ces expressions, apparemment neutres puisqu'elles sont techniques, n'ont de sens que d'un point de vue déterminé : celle du fonctionnement de l'école et des normes qu'elle impose qui sont aussi celles de la classe dominante, comme le montrent par ailleurs nos auteurs »⁹⁸.

Cette explication est problématique des suites de sa structure même comme nous pouvons le voir, elle se contente d'expliquer les effets de l'école sur l'élève et évince le fonctionnement premier de l'école ; produire des inégalités. Cette thèse l'évince pour deux raisons : premièrement, elle restitue la thèse de l'inégalité des dons tout en la déplaçant ; ce n'est plus l'enfant qui est mal doté, mais son milieu familial :

97 Bourdieu et Passeron cité par *idem*, p. 221.

98 Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, p. 221.

« Le degré de production spécifique de tout travail pédagogique autre que le travail pédagogique réalisé par la famille est fonction de la distance qui sépare l'habitus qu'il tend à inculquer [...] de l'habitus qui a été inculqué par toutes les formes antérieures du travail pédagogique et, au terme par la régression, par la famille (c'est-à-dire, ici, la maîtrise pratique de la langue maternelle) »⁹⁹.

Même si Bourdieu et Passeron prennent acte de cette différence sociale, ils se contentent de la considérer comme une « difficulté technique d'un apprentissage »¹⁰⁰. Grâce à cette considération, nous pouvons développer le second point problématique de cette thèse ; ils reprennent à leur compte le discours de l'idéologie ; Bourdieu et Passeron considèrent que l'école est là pour remplir une fonction d'apprentissage de la langue.

Et de ce fait, ils ;

*« Déplacent la question sans en changer les termes ; reprenant à leur propre compte le point de vue de l'école, ils se bornent en fait à expliquer les mauvais résultats scolaires **par un facteur technique socialement conditionné** (la valeur du capital linguistique) »¹⁰¹.*

Piégés dans l'idéologie scolaire, ils ne se posent pas la question du code, des normes que l'école transmet ; ils se contentent simplement d'évaluer le capital linguistique des élèves en fonction des normes que l'école fixe.

Or, c'est justement ce code qui est problématique et non pas, comme l'affirme Bourdieu et Passeron, le fait qu'il ne soit pas explicité :

« Car s'il est un lieu préoccupé de pédagogie et de méthodes, de pratiques rationnelles d'enseignement c'est bien l'école primaire où le souci numéro un des instituteurs et des inspecteurs est justement de réduire l'ensemble des problèmes à des questions de méthodes pédagogiques. [...] ils [les enseignants] ne cessent [...] de l'expliciter [le code] par un travail pédagogique constant : simplement il se trouve que l'explication du code ne fait rien à

99 Bourdieu et Passeron, cité par *idem*, p. 222.

100 I Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, p.222.

101 *Ibidem*.

l'affaire et que le code, même livré se trouve indéchiffrable que le discours qu'il est censé permettre de déchiffrer »¹⁰².

Comme nous pouvons le voir, si la question du code est centrale ce n'est pas sans raison ; l'école est le lieu même d'une réflexion pour rendre ledit *code* transparent. Provoquant ainsi continuelle réflexion pour que la distance linguistique du récepteur ne soit plus l'obstacle que décrivent Bourdieu et Passeron.

Cependant, cette thèse de la distance n'est pas simplement problématique, car prend appui sur un élément qui est faux :

« Il n'y aurait, selon eux [Bourdieu et Passeron], entre les classes sociales que des distances. Les « différentes classes » seraient inégalement éloignées du capital culturel et linguistique. Les « différentes classes » seraient inégalement éloignées du capital culturel et linguistique. Cette conception géographique [...] de la société, outre qu'elle ne rend absolument pas compte de la base économique ; -où il y a rappelons-le lutte - est également fort insuffisante en matière d'école et de culture »¹⁰³.

Elle l'est, car elle évacue la question de la lutte des classes empêchant ainsi de voir que l'école est un AIE dont le but premier est de transmettre l'idéologie dominante tout en empêchant l'émergence d'une idéologie contraire à celle des dominants. Nous pouvons donc affirmer que s'il y a une distance vis-à-vis du code, c'est en raison même du fonctionnement de l'école : il faut réduire au silence une partie des élèves pour conserver la société.

Nous pouvons avec Baudelot et Establet déclarer :

« Force nous est donc encore une fois de changer de point de vue en refusant celui que nous impose l'école et avec elle les idéologues bourgeois. Cessons de parler de « productivité spécifique du travail pédagogique », de « rentabilité économique et symbolique », de « rendement pédagogique » [...] pour interroger l'école non plus à partir de l'idéal dont elle se drape, mais dans la réalité de ses pratiques »¹⁰⁴.

102 *Idem*, p.223.

103 *Ibidem*.

104 *Idem*, p.224.

S'il nous faut changer de point de vue, c'est en raison de l'impensé que ces termes techniques introduisent. Aussi longtemps que nous nous draperons de l'idéologie scolaire, nous ne pourrons penser l'école. Il est donc nécessaire d'abandonner ce point de vue pour réaliser un déplacement ; s'il y a distance, s'il y a échec, celui-ci s'explique par le but même de l'école : diviser en prenant appui sur l'apprentissage de la langue ;

« L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sert de support technique à la division que produit l'école entre ceux qu'elle condamne au réseau PP. et ceux qu'elle appelle dans le réseau SS. Loin de se borner à enregistrer des différences dans la manipulation écrite, l'école se sert au contraire de cet apprentissage comme d'un obstacle pour produire ces différences en divisant la population qu'elle convoque »¹⁰⁵.

Point qu'il nous faut dès à présent démontrer.

IV.b. Les mécanismes scolaires

Comme nous l'avons affirmé, l'école a pour fonction de maintenir la division sociale du travail et de soumettre l'ensemble des individus à l'idéologie bourgeoise. Pour comprendre ce fonctionnement, il nous faudra dans un premier temps nous intéresser au choix d'un français uniquement écrit pour, dans un second temps, nous intéresser aux textes mis à disponibilités des enfants. Deuxième temps qui nous permettra de voir que ces textes permettent une diffusion de l'idéologie bourgeoise et d'empêcher une vision opposée à cette celle-ci.

IV.b.1. Des attitudes linguistiques de classe.

En premier lieu, il nous faut attirer l'attention sur un point ; le taux d'échecs relatifs à l'apprentissage de la lecture est massivement lié à l'origine sociale :

« -63 % des enfants des classes populaires avaient un résultat insuffisant ou nul et 15 % un bon résultat alors que

-86 % des enfants issus des classes populaires sociales supérieures obtenaient de bons résultats »¹⁰⁶

Ces statistiques restent purement descriptives, il nous faut dans un premier temps rappeler que :

105 *Ibidem.*

106 *Idem*, p. 219.

« 1. Les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes : ces différences sont liées aux conditions matérielles d'existence de ces classes.

2. L'école primaire réprime toutes les formes d'expressions spontanées qui entrent en contradiction avec les normes du « français scolaire ».

3. La langue française (« français ») n'existe que dans des discours bien particuliers dans lesquels elle se réalise »¹⁰⁷

Ces différences de pratiques, comme le montrent Baudelot et Establet, reposent en premier lieu sur une opposition entre l'école qui impose une pratique exclusivement tournée vers l'écriture et une pratique « prolétarienne » qui privilégie l'oralité.

IV.b.2. La norme comme outil de reproduction

« Il suffit [...] d'ouvrir un manuel de lecture de l'école primaire pour constater que les textes qui le composent sont écrits dans une « langue » artificielle, conventionnelle, dont le vocabulaire et la syntaxe sont régis par les normes d'une certaine « langue » écrite qui n'a rien à voir avec celles de la « langue » réellement parlée dans les classes exploitées »¹⁰⁸.

En première lecture, il apparaît une réaffirmation de la thèse bourdieusienne décrite précédemment, cependant, en rester à ce stade reviendrait à s'enfermer dans le descriptif. Afin d'éviter ce piège, il nous faut réaliser deux choses : montrer en quoi cette « langue » est artificielle et démontrer les effets de cette artificialité.

Concernant le premier point, il se vérifie par la méthode même d'apprentissage, qui repose sur un premier interdit ;

« Toute autorité aux diverses structures de la « langue parlée » qu'elle frappe d'interdit »¹⁰⁹.

Ce qui donne lieu à un refus de la pratique linguistique dominante au sein des classes populaires, au profit de :

« La norme du « français correct », considéré comme une langue générale, et qui, par sa transparence et son universalité servirait à tous de pur instrument de communication. Cette langue normative possède sa grammaire normative

107 *Idem*, p. 230.

108 *Idem*, p. 231.

109 *Idem*, p. 235.

historiquement constituée (la lettre, la syllabe, le mot, la phrase simple et complexe, la conjugaison verbale, etc.) associée à son vocabulaire, lui-même dépendant de « thèmes de vie » »¹¹⁰.

Norme qui est en premier lieu construite et pratiquée par la bourgeoisie. Dès lors, le choix du « français correct » apparaît être un choix inégalitaire, car déterminé par les classes dominantes.

Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, simplement, acter cette inégalité revient à fournir une théorie descriptive et ne nous apprend rien quant à l'école. Pour dépasser ce point de vue, il nous faut voir comment l'école use de ces inégalités pour produire l'échec scolaire. Plus précisément, comment ces différences de pratiques linguistiques se combinent avec des textes qui ne sont que rarement en lien avec le vécu de l'enfant.

Il nous faut dès lors démontrer le caractère artificiel de cette langue et réfuter une série de points :

- 1) que cette langue soit bel bien commun à tous les élèves,
- 2) qu'elle soit bien un outil de communication,
- 3) qu'elle possède réellement un lien avec le vécu de tous les enfants.

Pour ensuite, après démonstration, nous demander quels sont les objectifs de l'école.

IV.b.2.a. La langue comme outil universel

Pour réfuter ce premier point, il nous faut nous questionner sur le média de communication choisi par l'école, à savoir, la primauté de l'écrit sur l'oral. Comme nous l'avons signalé, l'école sanctionne l'oralité. Ce choix, comme nous allons le voir, n'est pas sans conséquence.

Il a pour effet immédiat de « bloquer » l'expression orale et de mettre sur le « carreau » dès le départ une partie des élèves dont justement l'oralité est le mode d'expression privilégié. Cette première distance « matérielle » amène à une seconde qui est cette fois celle des normes. Le français écrit étant :

« Écrit dans une « langue » artificielle, conventionnée dont le vocabulaire et la syntaxe sont régis par les normes d'une certaine « langue », écrite qui n'ont rien à voir avec celles de la « langue » réellement parlée dans les classes exploitées »¹¹¹.

110 *Idem*, p. 235.

111 *Idem*, p. 230 à 231.

En raison de cette première différence de « langue », l'école se saisit et fait sienne une différence de pratique dans le but d'enclencher un processus de division et ainsi maintenir la position dominante de la bourgeoisie.

Cependant, ce choix ne fait pas qu'entériner le primat de l'écrit sur l'oral, il conduit à un refoulement d'un français marqué par la pratique orale :

« Ce choix d'un discours châtié comme support matériel de l'apprentissage de la lecture implique nécessairement, comme condition de sa possibilité, la réduction au silence de l'expression parlée immédiatement identifiée au bruit et à la faute. Le choix ne va pas sans l'exclusion et celle-ci est, dans l'école primaire, particulièrement affirmée. On peut dire que c'est autour de cette répression que s'organisent toutes les pratiques pédagogiques de l'école primaire : ici, la discipline et l'apprentissage ne font qu'un. On ne peut bien apprendre à lire et à écrire que dans le silence, en se taisant »¹¹².

Ce refus de l'oralité va avoir pour effet de sanctionner et d'empêcher l'expression de l'enfant chez qui l'oralité prime. Tout en laissant la parole à d'autres, ceux qui s'expriment sur le mode du français écrit :

« Apprendre à lire et écrire implique qu'on coupe systématiquement la parole à qui veut la prendre sans se conformer aux lois du texte écrit : seul sont autorisés à parler ceux qui parlent comme des livres »¹¹³.

Cet élément peut avoir deux conséquences : soit, l'enfant dès son plus jeune âge évolue dans un français oral proche du français scolaire et peu s'adapter aisément aux normes scolaires. Par conséquent il apprend plus aisément, car sa pratique et celle de l'école sont très proches. Soit, à l'inverse, la distance entre le français « familial » et le français « scolaire » s'oppose. Cette dernière pouvant conduire à deux choses :

« Ou bien l'enfant ne sait pas parler parce que chez lui, on parle peu, ou pas ; ou bien (et c'est le cas le plus fréquent) il sait parler, mais il parle autrement et surtout, d'autres choses »¹¹⁴.

112 *Idem*, p. 231.

113 *Ibidem*.

114 *Idem*, p. 232.

Dans le premier cas, l'enfant va mobiliser d'autres formes d'expressions que la parole et qui seront d'ordre physique¹¹⁵ que l'école va ignorer. Dans le second cas, son mode d'expression va apparaître comme un mauvais français aux yeux de l'école et va être sanctionné au sein du milieu scolaire, ce qui peut amener certains enfants à être considérés comme muets, alors qu'en dehors de ce cadre répressif, l'enfant sait s'exprimer :

« Les écrits d'Oury et Vasquez en témoignent : il suffit souvent de libérer la parole opprimée pour s'apercevoir que des enfants qu'on croyait muets ne le sont pas [...] ils ont même beaucoup à dire sur le monde où ils vivent, sur l'école et même, sur la politique »¹¹⁶.

De ce fait, cette opposition entre la norme de l'école et celle de la famille rend l'adaptation extrêmement difficile et réduit au silence l'enfant « inadapté » à la norme scolaire.

Cependant, si nous nous en référons à Baudelot et Establet :

« La contradiction réelle ne se situe [...] pas entre la parole et le silence, la « langue parlée » et la « langue écrite », entre l'oral et l'écrit, considérés comme deux niveaux différents du langage. Elle se situe au contraire entre le discours tenu et dans la classe dominante et le discours et les pratiques linguistiques des classes populaires. L'opposition n'est pas technique, mais sociale »¹¹⁷.

Il ne suffit donc pas de donner le primat à l'oral par rapport à l'écrit pour rendre l'école égalitaire, mais :

« Voir au contraire qu'il existe une véritable opposition entre le discours parlé dans la classe ouvrière et le français imposé par l'école »¹¹⁸.

Si le primat de l'oralité ne suffit pas, c'est en raison de la structure même de la langue. Le français de la classe ouvrière est structurellement opposé au français scolaire des suites de la matérialité qui l'entoure ;

« La langue n'est en effet pas un simple instrument technique : elle est indissociable des contenus qu'elle véhicule, de ceux qu'elle exclut et des

115 « Gestes, mimiques, silences » (*Ibidem*, p. 232).

116 *Ibidem*.

117 *Idem*, p.233.

118 *Ibidem*.

signifiés qu'ils désignent. Les enfants des classes populaires ne butent pas devant le discours scolaire parce que celui-ci serait seulement [...] plus complexe, plus raffiné, plus rigide que celui de leur classe, ils butent devant ce discours comme devant un obstacle : il ne leur parle pas. Il n'a pas de sens pour eux »¹¹⁹.

La matérialité du langage ouvrier s'oppose fondamentalement au langage scolaire pour une raison très simple ; le contenu même des textes scolaires est antagoniste à leur vécu. L'école ne réduit pas simplement ces enfants au silence en leur coupant la parole, elle le fait aussi par l'intermédiaire d'un discours qui leur est trop éloigné ;

« Ce discours [celui qui est transmis par l'école] ne leur parle pas parce qu'il ne leur parle ni d'eux, ni des conditions matérielles d'existence qui sont les leurs, ni leurs expérience concrète de tous les jours »¹²⁰.

Dès lors, à côté d'une différence de pratique, apparaît un antagonisme de classe au sein même du discours scolaire. Antagonisme qui nous permet d'affirmer qu'à côté du refoulement de l'oralité, un autre obstacle se dresse : le contenu du discours scolaire. Celui-ci est trop distant de la réalité de l'enfant pour qu'il puisse comprendre le contenu qui est véhiculé. Là où pourtant ;

« Tout repose simultanément sur l'apprentissage spontané du « bon sens » et du « bon français » »¹²¹.

Points qu'il nous faut dès à présent réfuter.

IV.b.2.b. « Le bon sens » et le « bon français »

S'intéresser au bon sens et au bon français c'est s'intéresser à la fois à la transparence et à la logique de la norme du français scolaire, mais aussi au contenu même des textes.

Concernant le « bon français », il nous faut nous intéresser à la logique de la « faute » telle que vue par l'école pour nous demander si l'élément primordial est réellement la communication.

À l'instar de Baudelot et Establet, nous souhaitons prendre appui sur une étude réalisée par l'université de Tours portant sur « une grammaire des fautes »¹²² et, plus précisément, sur un point de sa conclusion :

119 *Idem*, p233-234.

120 *Idem*, p.234.

121 *Idem*, p. 235.

« Nous nous sommes aperçus que nous avons tendance à mettre sur le même plan des fautes de nature et de portée très différente : celles qui empêchent totalement ou gêne considérablement la communication de l'information [...] , et celles qui, sans empêcher la communication, nous choquent, en tant qu'infraction grossière au code grammatical. Dans le premier cas, il y a atteinte au code et au message, dans le second cas [...] le message est transmis, seul le code est atteint. [...] Quel est le fondement de notre hiérarchie des fautes ? N'est-il pas surprenant que le critère « passage ou non-passage de l'information » ne soit pas explicitement retenu comme le premier ? »¹²³.

Comme le montre cette étude, l'élément central dans le système d'évaluation ce n'est pas la communication, mais, au contraire, la rigueur grammaticale, car il n'y a pas de différence de plan entre la faute qui gêne la communication et celle qui, des aveux mêmes des auteurs de l'étude, est uniquement une infraction à la norme, infraction qui ne gêne aucunement la communication. Il nous faut dès lors postuler l'élément suivant : la langue n'est pas considérée comme un pur « élément de communication », elle est d'abord avant tout considérée comme un code. Considération qui amène Baudelot et Establet à affirmer que :

« Au bout du compte on s'apercevra avec indignation que les élèves (trop d'élèves) ne savent même pas s'exprimer »¹²⁴.

Si les élèves ne savent pas s'exprimer, ce n'est pas tant à cause d'un trouble du langage ou de l'apprentissage, mais à cause de la norme. Une norme qui est structurée de façon à sanctionner une erreur grammaticale qui n'empêche pas la communication. Ce qui nous permet d'affirmer que la norme scolaire n'est pas déterminée selon un principe de communication, mais selon un principe de refoulement ; elle est avant tout un outil visant à bloquer une certaine forme d'expression.

À la suite de la norme, il nous faut maintenant nous intéresser aux textes véhiculés par cette dernière ; le contenu « rempli de bon sens » des textes scolaires. Ce contenu est selon Baudelot et Establet amené à produire deux résultats :

« Premièrement, il refoule en les privant de procédés d'élocution et de rédaction autorisés, l'expression des conditions réelles d'existence des

122 *Idem*, p. 210.

123 *Idem*, p. 211.

124 *Ibidem*.

classes exploitées, et par conséquent les revendications qui en découleraient ; deuxièmement il impose positivement, avec l'usage du français correct, l'expression des aspirations conformes aux exigences de l'idéologie dominante »¹²⁵.

Ces résultats sont à penser conjointement avec l'objectif de la norme : empêcher l'émergence d'une parole contestataire tout en imposant une vision déterminée. Dans le cas des textes, cet objectif va se traduire par un refoulement de diverses questions telles que le travail en usine ou la vie en cité au profit de la mise en avant des bienfaits de la propriété, du travail individuel ou de la vie rurale.

« Le premier thème visible, en usage dans cette pédagogie [la pédagogie de l'école capitaliste], est celui de la famille. L'image de la famille se réduit à quelques traits permanents fortement accusés : deux enfants, un garçon et une fille individualisés, purs réceptacles de bonnes mœurs ; deux parents [...] la mère au foyer, le père autrefois « rentrant le soir », aujourd'hui quasi absent, et n'apparaissant que pour jardiner, chasser, atteler l'âne à la carriole, fumer la pipe, ou lire le journal »¹²⁶.

Cet extrait nous permet de prendre conscience de la présence du modèle bourgeois : le père qui fume sa pipe, lit le journal, l'enfant qui doit se comporter selon les « bonnes mœurs » et être un enfant « modèle » pour satisfaire ses parents ;

« Papa et Maman sourient : ils sont heureux d'avoir des enfants courageux et aimables »¹²⁷

Dans un même mouvement, on peut aisément constater l'absence de référence au vécu de l'enfant d'ouvrier. On parle de jardiner là où son quotidien c'est le béton des HLM, on parle de chasser alors que ce même enfant bien souvent ne connaît que le parc près de chez lui.

Par contre, les sujets que les prolétaires connaissent et choquent la morale bourgeoise sont, quant à eux, complètement exclus :

« Le divorce, le deuil, le sexe sont rayés du discours scolaire »¹²⁸.

Processus de refoulement qui est encore plus saillant si nous prenons la question du travail ;

125 *Idem*, p. 235.

126 *Idem*, p. 236.

127 *Ibidem*.

128 *Ibidem*.

« Travail », « travailler », « ouvrier », sont des mots absents, très rares ou camouflés dans les alphabets actuels. Le fait est digne de remarque, alors qu'on est porté à les supposer présents dans les nombreuses pages consacrées aux syllabes « ail-ill-ier-y » etc., alors aussi qu'on rencontre de nombreuses mentions de divers « menuisier », « fermier », « pâtissier », etc. Le travail qui tend à disparaître des scénarios des Méthodes demeure une notion vague, purement morale. Le sujet du verbe travailler, quand il apparaît, est sans précision soit le « je » de l'écolier, soit l'abeille éternellement glorifiée par la littérature humaniste : « Tout travail dans la nature » »¹²⁹.

Les textes fournis aux écoliers tendent à évacuer la question du travail malgré les ressources que le mot « travail » et ses dérivés offrent comme possibilités d'apprentissage. Dans les rares cas où il apparaît, il ne sert que dans un but moral : rappeler que le travail est naturel et qu'il faut travailler pour réussir (comme le montre l'usage du « je »¹³⁰). Or, cette quasi-absence pose question en raison de la quasi-omniprésence de ce verbe dans notre quotidien. De surcroît, quand ce même verbe est présent, il ne l'est que pour montrer l'importance du fait de « travailler » et reste purement abstrait. Cette abstraction, indépendamment du caractère concret du « travail », pose énormément question. Pourquoi, chercher à ne montrer que le versant moral de cette activité tout en taisant les multiples répercussions que celles-ci peuvent avoir ? Des suites de ce « non-dit » et de la liste de métiers signalés par Baudelot et Establet, il est évident que le but est de produire une glorification de cette activité tout en mettant sous silence le caractère « violent » qui est à l'œuvre au sein du procès de production et empêcher ainsi l'émergence d'une idéologie contraire à l'idéologie bourgeoise. Procédé de refoulement qui tend à s'intensifier quand on voit l'assimilation du travail à la nature comme le montre l'exemple de l'abeille. Exemple qui tend à naturaliser l'acte « travail » sans tenir compte des éléments « non-naturels » que celui-ci engendre tel que la reproduction continue d'une seule tâche... répétition dont le caractère artificiel se révèle aux suites des maladies qu'elle peut provoquer.

Mais dans le même temps que le travail est naturalisé, moralisé, un autre mouvement, plus important, est mis sous silence le fait que les conditions de travail elles-mêmes semblent arbitraires.

129 *Idem*, p.238.

130 « Je » qui est présent uniquement pour que l'élève intériorise la nécessité de travailler.

« Le travailleur réel dans ses activités concrètes [...] avec ses difficultés [...] a toujours été absent des exercices primaires »¹³¹

Rappelons les conséquences du travail sur le corps que Marx nous livre dans le chapitre X de la troisième section du *Capital*, ou encore le travail de E. P. Thompson *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*¹³² quant à la question du temps de travail. Tout, dans les textes de l'école, tendent à propager la vision bourgeoise du travail pour dans le même temps, empêcher l'élève de penser la question du travail dans un cadre différent de celui voulu par la bourgeoisie. Nous pouvons donc en déduire que le « bon sens » au sein du contenu des textes est dicté selon un certain rapport au monde.

Affirmation qui se renforce quand on approfondit les textes scolaires :

« L'important est que le travailleur réel dans ses activités, concrètes, agricoles ou industrielles, avec ses difficultés et son langage a toujours été absent des exercices primaires d'élocution et de rédactions. Malgré le luxe de vocabulaire qui entoure les « métiers », le travail agricole ou artisanal, eux-mêmes sont présentés sous une forme désuète ou lacunaire, qui n'a de cesse de s'amaigrir comme un écran inutile »¹³³

En raison de sa structure, le texte scolaire transforme le travail en un écran inutile. Cette structure visant toujours à évacuer certaines formes du travail au profit d'autres. Le tout, en taisant les aspects négatifs du travail et le vocabulaire propre au monde du travail, va engendrer un décalage entre le texte et la réalité ;

« Près du brasier le forgeron frappera le fer rouge sur l'enclume. Ah ! Tu le trouveras beau ! Peut-être un jour seras-tu forgeron »¹³⁴.

Ou encore :

« Quel beau métier, pense David, j'aimerais bien être pâtissier »¹³⁵.

Ces extraits montrent parfaitement en quoi la représentation du travail au sein de l'école est biaisée. Il n'est pas question de l'usine (qui représente pourtant un des secteurs dominants). Mais aussi,

131 *Ibidem*.

132 Thompson Edward, *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*, 2004 [1993], La Fabrique éditions, Paris.

133 Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, p. 238.

134 *Idem*, p. 239.

135 *Ibidem*.

comme nous l'avons déjà dit, il n'est question que de valoriser le travail tout en taisant la dure réalité des métiers. Il n'est pas question de l'exigence physique du métier de forgeron, mais uniquement de la beauté de l'objet créé¹³⁶. Concernant le pâtissier, il n'est question que du rêve d'un tiers. Or, par définition, le rêve s'oppose au réel et laisse de côté tous les aspects cauchemardesques de ce travail : des heures à n'en plus finir, un travail dont bien souvent chaque action est minutée et qui ne laissent que peu de répit, un horaire décalé qui peut empiéter sur la vie sociale.

Et le mot travail, quand il apparaît, est lui-même affligé de cette candeur :

« Les exceptions à la règle [...] qui font surgir le mot travail, le verbe travailler, le mot ouvrier, confirment notre analyse : le système d'apprentissage de la langue, outre qu'il omet les antagonismes sociaux, les transforme dans un discours factice »¹³⁷.

Bref, le travail est toujours représenté selon un certain conformisme bourgeois qui rend ces représentations insupportables à l'enfant ouvrier.

Ces représentations, ces textes, offrent à l'élève ouvrier un français qui n'est pas le sien et souvent emprunts d'un vocabulaire dont la distance avec le vocabulaire du prolétaire rend ce texte incompréhensible, mais plus encore, la représentation du travail, le vide qui peuple ces textes vont amener l'élève à se détourner de l'école. En effet, à côté de ces représentations, son quotidien extrascolaire lui offre une expérience bien plus riche et réelle :

« Il y a deux mondes et deux temps : le monde de l'école qui fournit des camarades de jeu pour le temps qui lui est imparti et le monde de la cité, où l'on se retrouve entre soi, où le jeu et la vie se confondent... Il semble que pour tous, la cité soit un havre, et que les relations extérieures comptent fort peu »¹³⁸.

En raison de cette candeur, l'école est vue comme un moment à passer où seul le jeu prime. L'enfant ouvrier n'attend de cette dernière si ce n'est d'avoir des amis pour jouer. Il a conscience de la platitude des textes et considère donc *in fine* que la cité dans laquelle il vit est le véritable lieu d'apprentissage.

136 Signalons à ce sujet que suite à la division du travail, pour un travailleur contempler son œuvre est une chose désormais très rare.

137 *Ibidem*.

138 Colette Pétonner cité apd de *idem*, p. 238.

Chapitre III : La dyslexie

Nous avons pu voir que l'échec scolaire était notamment dû aux textes scolaires. Il nous faut maintenant nous intéresser au mécanisme de refoulement qui permet de justifier ce processus ; la dyslexie. Phénomène crucial qui permet de justifier le processus de division.

Si ce mécanisme est au fondement même du processus de division c'est pour deux raisons : premièrement, elle permet de « pathologiser » l'échec et deuxièmement, sa manifestation, la maîtrise du langage, permet de diviser les élèves en se basant sur la première fonction de l'école ; apprendre à lire et à écrire.

Dans le cas, de la pathologisation, ce processus permet de substituer une question sociale par l'échec individuel ; si l'élève échoue, c'est en raison d'une maladie et non pas de l'école.

Cependant, à côté de la vision issue du discours scolaire sur la dyslexie, il est possible de proposer un autre regard sur cette dernière. Regard qui permettra de déplacer la question en affirmant non plus que la dyslexie est une maladie, mais un processus qui est engendré par l'école.

I. La dyslexie est un terme descriptif

Nous nous appuyerons sur un texte que Baudelot et Establet convoquent ; *L'enfant de six ans et son avenir* de Colette Chiland¹³⁹. Le livre en question paraît en 1971 et porte sur soixante-six enfants issus de divers milieux socio-culturels. Au sein de cette étude, l'auteur consacre notamment un chapitre sur la dyslexie ; « *La maladie dyslexie existe-t-elle ?* »¹⁴⁰.

Au sein de cet échantillon, cinquante-six enfants sont rentrés au CP et dix directement en C.E.1. Cet échantillon est divisé en trois groupes correspondants à leur niveau de lecture et d'orthographe à la fin de la première année scolaire ; bon, moyen, insuffisant ou nul. 41 % des élèves possèdent un niveau insuffisant ou nul, 20 % possèdent un niveau moyen et 39 % possèdent un niveau bon. Signalons aussi que les filles possèdent de manière générale un meilleur niveau que les garçons¹⁴¹. Enfin, la majorité des enfants ayant un niveau insuffisant sont issus d'un milieu défavorisé¹⁴².

Mais ce qui va nous intéresser en particulier dans ce chapitre, c'est le sens que donne l'auteur au terme *dyslexie* ;

¹³⁹ Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1983 [1^{ère} édition 1971].

¹⁴⁰ Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1983 [1^{ère} édition 1971], p. 203 à 246.

¹⁴¹ Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1983 [1^{ère} édition 1971], p. 204.

¹⁴² *Idem*, p. 210.

« Le terme dyslexie sera utilisé dans la suite de ce chapitre en un sens purement descriptif, sans référence à une conception étiologique ; il nous semble qu'il faut ou rejeter le terme ou l'utiliser à titre descriptif »¹⁴³.

En raison de ce déplacement, il nous faut maintenant réaliser deux choses ; premièrement, comprendre comment Chiland en arrive à cet usage et, deuxièmement, comprendre les effets de ce déplacement.

Si nous nous référons à Chiland, la *dyslexie* aurait été décrite pour la première fois comme un trouble spécifique en 1896 par James Kerr¹⁴⁴. Première description qui va amener médecins et psychologues à se pencher sur cette maladie. Les premiers considèrent qu'il existe un facteur spécifique à la *dyslexie* qu'ils doivent découvrir, là où les seconds vont considérer que ce trouble résulte d'une multitude de facteurs.

Cependant, malgré une vaste recherche sur la *dyslexie* une question persiste ;

« Y a-t-il une gamme continue de la réussite aisée à l'échec total dans l'apprentissage de la lecture ? Ou bien y a-t-il un trouble spécifique dont souffrent certains enfants »¹⁴⁵.

La reprise de cette question par Chiland amène à se questionner sur l'existence même de la *dyslexie*. S'il vient à exister un trouble spécifique, il est possible de tracer clairement une distinction entre « l'élève normal » et « l'élève *dyslexique* » en fonction de critères objectifs et stables et permettant d'utiliser le terme *dyslexie* de manière restrictive. Or, de l'aveu même des tenants de la *dyslexie* comme trouble spécifique ;

« Il n'a cependant pas été possible de montrer que les fautes de lectures faites par de tels enfants [dyslexiques] diffèrent qualitativement des fautes habituelles des débutants »¹⁴⁶.

Cet aveu est d'importance. Il nous permet de nous questionner sur l'existence de la *dyslexie* comme trouble spécifique : peut-on considérer cette dernière comme maladie s'il est impossible de tracer une frontière claire entre le *dyslexique* et le débutant ? Questionnement qui va amener Chiland à postuler que la cause de la *dyslexie* est l'enseignement lui-même ;

¹⁴³ *Idem*, p. 218.

¹⁴⁴ *Idem*, p. 212.

¹⁴⁵ *Idem*, p. 213.

¹⁴⁶ Hallgren cité à parti d'*Ibidem*.

« Le déroulement temporel de l'apprentissage de la lecture est un facteur dont l'importance n'a pas été assez soulignée. Pour que l'apprentissage se fasse correctement, il faut qu'assez rapidement les rudiments déjà acquis soient mis au service de la visée du sens à travers les signifiants ; une suppléance s'effectue alors pour toutes les combinaisons encore inconnues qui permet leur mise en place. L'appui sur le langage oral est important, et l'écart plus grand entre le langage oral et le langage écrit quand le niveau socioculturel est médiocre contribue à défavoriser les enfants pour qui la langue écrite est une quasi-langue étrangère »¹⁴⁷.

Si Chiland en vient à postuler que la faute relève de l'enseignement lui-même, c'est pour deux raisons : premièrement, l'impossibilité pour la médecine de détecter une cause physiologique quant à la dyslexie et deuxièmement, comme nous l'avons signalé, il n'y a pas de fautes spécifiques à la *dyslexie*, l'enfant *dyslexique* fait simplement les mêmes fautes qu'un enfant qui apprend à lire et à écrire. Le premier facteur permet ainsi de remettre en question la dyslexie comme maladie, là où le second peut remettre en question le processus même d'apprentissage. Processus qui, aux vues des affirmations de Chiland, repose sur un premier enjeu : établir rapidement un lien entre le sens et le signifiant. Lien qui doit passer par le langage oral. Si l'oralité doit être primordiale, comme le souligne l'extrait, c'est en vertu même des propriétés du langage écrit, celui-ci, comme l'a démontré l'anthropologue Jack Goody, tend à décontextualiser et à abstraire les mots¹⁴⁸. Décontextualisation qui rend la jonction entre le sens et le signifiant difficile à réaliser et qui peut se traduire, comme tend à le suggérer Chiland, par des difficultés d'apprentissage. Ce qui nous permet d'affirmer que si l'école tend à produire la *dyslexie* vis-à-vis de ce facteur, c'est en ayant un enseignement trop abstrait. Abstraction qui dans le cas des élèves moins favorisés va même se doubler ; celle du texte auquel il est confronté et celle de l'écriture.

À ce premier point, vient s'en adjoindre un autre ; la difficulté de prédire la *dyslexie* d'un individu. L'ensemble des enfants sur lesquels Chiland a réalisé son étude ont passé une série de sept tests ; le Binet-Simon, la reconnaissance de rapports spatiaux, celui des sticks, le Bender, la Dame de Fay, la reproduction de structures rythmiques et l'épreuve quantitative de langage, tous deux fois (à l'exception du Binet-Simon qui n'est réalisé qu'une seule fois). Parmi ces enfants, seul dix-neuf réussissent et parmi ces derniers, on retrouve des élèves qui possèdent un niveau de lecture moyen tandis que de très bons lecteurs échouent complètement à certains tests. Ces résultats conduisent

¹⁴⁷Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1983 [1^{ère} édition 1971], p. 214.

¹⁴⁸Nous reviendrons sur ce point par la suite.

Chiland à affirmer qu'il est impossible de fournir d'indices définitifs quant à une possible *dyslexie*. Au contraire, selon Chiland, les déficiences mises en avant par les tests de ces enfants ne peuvent être cause en soi de la *dyslexie*. Pris individuellement, il reste possible de traiter les différentes difficultés. À l'inverse, ces résultats permettent de constater que l'évolution de ces enfants n'est pas harmonieuse, nous amenant à nous questionner plutôt sur les causes de la dysharmonie et donc sur l'école.

Cependant, même si ces tests semblent, selon Chiland, ne pas permettre de prédire le devenir de l'enfant, cette affirmation repose, comme elle le dit, « sur une différence de point de vue »¹⁴⁹ vis-à-vis de ceux qui affirment la performance des dits tests ; Chiland privilégie le point de vue individuel au point de vue statistique. Mais aussi, contrairement à d'autres spécialistes travaillant avec les *dyslexiques*, son échantillon est composé de « tout venant » ; elle est aussi bien confrontée à des enfants en difficultés qu'à des enfants « normaux » cette mixité permet à Chiland de tenir compte des conséquences fâcheuses d'une mauvaise prédiction ; dépenser des ressources pour un enfant qui n'en a pas besoin ou encore l'envoyer dans une filière où il lui sera très difficile d'en sortir et de comparer les résultats entre les enfants « normaux » et les *dyslexiques*.

De surcroît, la prédiction issue des tests tendrait à simplement améliorer la prédiction de réussite des enfants déjà doués. Ce point permettrait de postuler que ces tests, malgré leur but affiché, ne sont au final fonctionnels que pour les premiers de classe. Dans le même temps, si nous nous intéressons aux élèves qui sont, aux yeux des tests, en « difficultés », on peut constater une série de problèmes ; certains sont vus comme en difficultés alors que leur niveau de lecture n'est pas parfait, mais pas non plus catastrophique ou encore des élèves en difficulté ne sont pas dépistés alors qu'à l'inverse d'excellents élèves sont considérés comme *dyslexiques*¹⁵⁰. Enfin, pour 25 à 30 % des élèves peu doués¹⁵¹ un encadrement ne serait pas nécessaire. Il pourrait même des suites de l'effet pygmalion produire des conséquences désastreuses.

Enfin, un dernier point apparaît ; la question de l'âge. Si on compare les données entre la France (entrée à l'école à six ans) et la Suède ou la Finlande (l'entrée se fait à sept ans), on peut constater un taux d'échec beaucoup moins important grâce à un âge de scolarisation moins prématuré que celui qui prévaut en France¹⁵².

¹⁴⁹*Idem*, p. 234.

¹⁵⁰*Idem*, p. 235.

¹⁵¹*Idem*, p. 236.

¹⁵²*Ibidem*. Signalons cependant avec Chiland, que la comparaison entre pays, surtout de langue différente reste cependant précaire.

I.a. L'enseignement comme cause de la dyslexie

Si comme le postule Chiland, la *dyslexie* n'a de sens que d'un point de vue descriptif, il nous faut alors chercher les causes de sa manifestation. Celles-ci sont à rechercher dans l'enseignement lui-même. Comme nous l'avons vu, les textes n'ont que très peu de lien avec la réalité des enfants ouvriers¹⁵³. Ce point pourrait amener à créer une distance entre le signifiant et le signifié, distance qui comme l'a signalé Chiland, tend à rendre le texte difficilement compréhensible et faute de compréhension pourrait amener l'élève à s'installer dans la passivité et à un décrochage. Point qui se combine avec l'abstraction inhérente à l'écriture.

Ces deux éléments rendent l'apprentissage des classes ouvrières plus complexe des suites d'une double abstraction ; abstrait vis-à-vis de leur quotidien et abstrait vis-à-vis de leurs pratiques linguistiques. Ces enfants issus de familles ouvrières, comme le signalent Baudelot et Establet, possèdent une pratique linguistique principalement orale. Pratique qui se traduit par un lien étroit entre le mot et le contexte.

Ce qui nous permet d'affirmer que l'école tend à produire ses dyslexiques :

« L'enfant « normal » apprend « malgré les méthodes » contre vents et marées, tout peut être un obstacle pour l'enfant fragilisé. Cependant, même si les déficits sont importants dans certains secteurs, les possibilités de suppléances sont telles que certains enfants réussissent paradoxalement leur apprentissage de la lecture et au-delà, leur scolarité »¹⁵⁴.

En d'autres termes, l'école produit *ses dyslexiques* suite à un fonctionnement profondément inégalitaire qui s'adresse en majorité aux « bons élèves » ; c'est-à-dire l'élève « normal », qui peut se définir comme ayant un vécu proche de celui décrit par l'école, qui possède une pratique linguistique proche de l'écriture et qui, enfin, semble avoir l'âge mental nécessaire. Mais malgré ce premier constat négatif, il reste possible pour l'enfant en difficulté de réussir. Il faut, suite à ce constat, se questionner sur la réussite de ce dernier afin de renforcer une série d'aspects qui permettra à l'ensemble des élèves de s'accrocher aux trains scolaires. Parmi ces aspects, il est possible d'en citer au moins un pour réduire l'abstraction scolaire : créer un lien plus fort entre les textes donnés à l'élève et son vécu, partir du vécu de l'élève ou encore, montrer à l'élève l'utilité de l'écriture¹⁵⁵.

¹⁵³Groupe qui constitue la majorité des dyslexiques.

¹⁵⁴*Idem*, p. 233.

¹⁵⁵Pour ce dernier cas, il est possible de référer au chapitre « Charlie et les techniques Freinet » in Vasquez Aïda, F. Oury Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971, p.231 - 307. Dans ce chapitre, il

À côté de ces questions sur l'abstraction vient s'en adjoindre une autre : l'importance de l'âge mental de l'enfant comme le montrent les données de C. Chiland ;

« -6 enfants avaient un A.M. inférieur à 5 ; 6 au 1^{er} octobre. Un seul (Gérard) a réussi un apprentissage moyen de la lecture. Pour les cinq autres il a été insuffisant ou nul ;

-13 enfants avaient de 5 ; 6 à 5 ; 11 ;

7 ont fait un apprentissage insuffisant ou nul

2 un apprentissage moyen ;

4 ont fait un bon apprentissage »¹⁵⁶.

Ces données tendent à renforcer la nécessité de se questionner sur le poids de l'âge mental quant à l'apprentissage de la langue et plus précisément sur les causes qui le rendent déterminant.

1.b. Les effets de la pathologisation

En pathologisant, on en arrive à détourner le problème ; on se tourne vers la médecine pour essayer de soigner ces enfants au lieu de réfléchir quant à la matérialité même de l'école. Mais à côté de cet effet idéologique, un second apparaît et qui découle de l'interpellation ;

« Dépisté, repéré, le dyslexique est aussitôt étiqueté : on attend de lui qu'il lise mal et, de fait, le résultat attendu agit sur le résultat effectif : comment un dyslexique pourrait-il apprendre à lire ? »¹⁵⁷.

Quelles vont-êtré les conséquences à long terme de cet étiquetage ? Peut-on espérer que l'enfant, malgré qu'il soit vu comme *dyslexique* puisse dépasser ce stade ? De surcroît, s'ajoute la violence de ce processus : ces enfants ont bien souvent entre six et sept ans et à peine entrés à l'école leur avenir est tracé ; étiquetés *dyslexiques*, l'école va les traiter comme tel et « *les confirme [...] dans le sentiment de leur infériorité et de leur impuissance* »¹⁵⁸, ce traitement va broyer l'enfant et lui faire perdre le peu de confiance qu'il avait peut-être encore en lui. Face à ce processus de violence, une

est question d'un enfant dyslexique qui s'oppose à l'école. Cependant, à la suite de diverses activités (journal et correspondance), Charlie va peu à peu prendre goût à l'écriture, et lui donner l'envie, une fois sa scolarité finie, de prendre des cours du soir pour essayer de dompter sa *dyslexie*.

¹⁵⁶*Idem*, p. 237.

¹⁵⁷ Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971, p. 229.

¹⁵⁸*Idem*, p. 229.

question apparaît : peut-on considérer le *dyslexique* d'un autre point de vue que celui produit par ce phénomène de pathologisation ?

II. Un regard anthropologique sur la dyslexie

Comme nous avons pu le voir, C. Chiland met l'accent sur deux éléments pouvant causer la dyslexie. Premièrement le fait que l'âge d'apprentissage pourrait être trop précoce et deuxièmement, l'absence de lien entre le texte et le langage oral qui amène à un degré d'abstraction rendant la jonction entre le signifiant et le signifié complexe.

À la suite de ces deux causes, nous proposons de nous tourner vers l'anthropologie pour étoffer cette thèse. Dans un premier temps, nous prendrons appui sur C. Lévi-Strauss et plus précisément son chapitre *l'illusion archaïque*¹⁵⁹ et dans un second temps sur J. Goody qui a largement travaillé sur la question de l'écriture et de ses effets. Pour ce dernier nous prendrons appui sur divers textes : *Les Conséquences de la littéralité*¹⁶⁰ (co-écrit avec I. Watt), *La Raison graphique* et *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture*¹⁶¹.

Ces deux pistes nous permettront de mettre à jour la dyslexie, non plus comme un *trouble* mais comme un processus de *résistance* quant à la norme scolaire ; nous pourrons ainsi voir grâce à Lévi-Strauss, en quoi l'âge est un facteur primordial. L'enfant étant défini par Lévi-Strauss comme n'étant pas encore parfaitement inséré au sein d'une société donnée. Tandis que Goody, nous permettra de voir que le problème de l'abstraction tel qu'il existe est en réalité le produit de l'école. Ce qui nous permettra de revaloriser le *dyslexique*, celui-ci n'apparaissant plus comme malade, mais comme *porteur* d'autres potentialités.

II.a. L'illusion archaïque

Ce texte, sixième chapitre de la thèse de Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, se veut une critique de la vision de l'époque quant aux sociétés « primitives » ; elle les rapprochait d'un stade correspondant à l'enfance de l'humanité en vertu des parallèles possibles entre la pensée primitive et la pensée enfantine.

Pour lutter contre cette conception Lévi-Strauss, s'appuyant sur la psychologie anglo-saxonne, va non seulement critiquer cette conception, mais aussi la réfuter.

¹⁵⁹ Lévi-Strauss Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, 2002 [1^{ère} édition 1949], Seuil/Gallimard « Hautes Etudes », Paris, p 98 à 113.

¹⁶⁰ Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 131-132, 2006 [1^{ère} édition 1963]. p. 31 à 68.

¹⁶¹ Goody Jack, « Mémoire et apprentissages dans les sociétés avec et sans écriture, La transmission du Bagre », *L'Homme*, 1977, tome 17, numéro 1., p.29 à 35.

Cette critique prend appui sur les éléments suivants : de multiples psychologues en viennent à affirmer que, premièrement, les structures de la pensée enfantine et celles de l'adulte sont très proches ; la différence étant que le premier manque encore d'expérience et deuxièmement que la pensée de l'enfant est structurée socialement ; elle est à la fois modelée par la culture où elle évolue, mais aussi, car, le développement de l'enfant peut être plus précoce grâce à un milieu favorable.

Ces éléments nous incitent à poser deux éléments : d'une part qu'enfants et adultes sont à la fois semblables et différents. Semblables, car ils possèdent les mêmes structures, mais aussi différents des suites d'un procédé de maturation qui n'est pas encore achevé chez l'enfant. D'autre part, l'évolution de l'enfant est socialement déterminée. Cependant, même si l'évolution cognitive est socialement déterminée, il nous faut encore comprendre en quoi elle l'est, mais aussi comment l'enfant arrive à prendre conscience de son statut d'être social.

Si nous nous référons à la lecture qu'offre Lévi-Strauss de Piaget, l'enfant suite à son évolution cognitive en viendrait à développer des « instincts sociaux » ;

« La clef de ce développement serait l'apparition, vers la septième ou la huitième année, des « instincts sociaux » »¹⁶².

Ce point chez Piaget pose problème. Premièrement rien ne nous est dit quant au processus permettant la prise de conscience et deuxièmement, le terme même d'instinct social n'est pas défini. Face à ces problèmes, Lévi-Strauss se propose d'affirmer que ; ces instincts seraient le produit de la société au sein de laquelle l'enfant évolue :

« Si l'esprit de l'enfant est égocentrique et précausal, c'est donc plus en raison de son ignorance, et de l'insuffisance de ses expériences organisées »¹⁶³.

La différence de maturité entre l'enfant et l'adulte reposerait en premier lieu sur une différence d'expériences, mais aussi et surtout que si l'enfant développe des « instincts sociaux », c'est en vertu du fait que ces mêmes instincts sont inscrits dans la société où il grandit. En raison de ces deux points, les instincts sociaux n'apparaissent pas dès sept ou huit ans, mais sont déjà donnés à la naissance. Le facteur âge s'expliquant par le manque d'expérience pour les maîtriser. Dès sa

¹⁶²Lévi-Strauss Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, 2002 [1^{ère} édition 1949], Seuil/Gallimard « Hautes Etudes », Paris, p. 107.

¹⁶³*Ibidem*.

naissance l'enfant possède toutes ses potentialités. Point grâce auquel nous pouvons faire un pas de plus et affirmer avec Lévi-Strauss ;

« Ce n'est pas parce que les enfants diffèrent des adultes au double point de vue de leur psychologie individuelle et de leur vie sociale, qu'ils offrent un intérêt exceptionnel pour le psychologue et le sociologue : c'est, au contraire, parce que, et dans la mesure où, ils leur ressemblent. Sans doute l'enfant n'est-il pas un adulte ; il ne l'est, ni dans notre société, ni dans aucune autre, et dans toutes, il est également éloigné du niveau de la pensée de l'adulte ; si bien que la distinction entre pensée adulte et pensée infantile recoupe, si l'on peut dire, sur la même ligne, toutes les cultures et toutes les formes d'organisation sociale »¹⁶⁴.

Si Lévi-Strauss fait de l'enfant une figure centrale de la sociologie, c'est en vertu même de la caractéristique de l'enfant ; un être à la fois semblable et différent de l'adulte. Point commun à toute société et qui rend invalide le rapprochement entre pensée « sauvage » et pensée « enfantine » compte tenu du fait que toute société est toujours une société adulte.

Apparaît une nouvelle question : pourquoi l'anthropologie a rapproché la pensée enfantine de la pensée « primitive » ?

Si elle le fait, selon Lévi-Strauss, c'est en raison d'une particularité de la pensée de l'enfant ;

« Les schèmes mentaux de l'adulte divergent selon la culture et l'époque, auxquelles chacun appartient ; mais tous sont élaborés à partir d'un fond universel, infiniment plus riche que celui dont dispose chaque société particulière, si bien que chaque enfant apporte avec lui, en naissant, et sous une forme embryonnaire, la somme totale des possibilités dont dispose chaque culture, et chaque période de l'histoire, ne font que choisir quelques-unes, pour les retenir et les développer »¹⁶⁵.

Si rapprochement entre primitif et enfant il y a, c'est en vertu de la nature de l'enfant, il est trop humain. Il possède à la naissance toutes les possibilités de l'humain. Ces mêmes possibilités qui, au fil de son éducation, vont être sélectionnées en fonction de la société.

¹⁶⁴*Ibidem.*

¹⁶⁵*Idem*, p. 108.

Dès lors, la pensée enfantine nous apparaît comme le seul point d’ancrage pour comprendre des possibilités qui ont été sélectionnées par d’autres cultures.

Trop humain que nous retrouvons dans le babillage ;

« La diversité des sons que l’appareil vocal peut articuler est pratiquement illimité ; chaque langue ne retient cependant qu’un très petit nombre parmi tous les sons possibles. Or pendant la période du babillage, antérieure au début du langage articulé, l’enfant produit la totalité des sons réalisables dans le langage humain, et dont sa propre langue ne retiendra que quelques-uns. Si bien que tout enfant a su, dans les premiers mois de sa vie, émettre des sons dont certains lui apparaîtront plus tard comme extrêmement difficiles à reproduire, et qu’il échouera à imiter de façon satisfaisante »¹⁶⁶.

Comme nous pouvons le voir, avant de s’insérer au sein de la société, l’enfant ne maîtrise pas le sens, mais l’expression. Expression qui va régresser avec l’acquisition progressive du sens. Cette régression permet d’affirmer que le développement progressif de l’enfant ne consiste pas en une acquisition de nouvelles capacités, mais, au contraire, en un processus de sélection et d’oubli de diverses capacités. Régression que nous pouvons justifier ;

« La multiplicité de structures dans la pensée et les attitudes de l’enfant nous offrent l’ébauche dans le domaine des relations inter-individuelles, n’ont pas encore de valeur sociale, parce qu’elles constituent des matériaux bruts aptes à la construction de systèmes hétérogènes, mais dont chacun ne peut retenir qu’un petit nombre »¹⁶⁷.

Ce processus est nécessaire en vertu des caractéristiques de ce trop humain ; il est tellement brut que la société ne peut prendre en charge l’ensemble de ce donnée. Il est dès lors nécessaire d’opérer un tri qui prend la forme de l’insertion progressive de l’enfant au sein d’une société.

Dans le même temps, comme nous l’avons signalé, de par ce « surplus », l’enfant reste une porte d’entrée pour comprendre les autres sociétés, l’enfant étant, avant d’être inséré dans la société, un « social polymorphe »¹⁶⁸. En raison de ce point, nous pouvons affirmer que ; le rapprochement entre

¹⁶⁶*Idem*, p. 109.

¹⁶⁷*Idem*, p. 110.

¹⁶⁸Le terme est emprunté à Lévi-Strauss, *Ibidem*.

primitif et enfant est le produit de nos lunettes idéologiques, produit qui s'explique par le fait suivant :

« Les analogies entre pensée primitive et pensée enfantine ne se fondent [...] pas sur un prétendu caractère archaïque de la première, mais seulement sur une différence d'extension qui fait de la seconde une sorte de point de rencontre, ou centre de dispersion, pour toutes les synthèses culturelles possibles. Nous comprenons mieux les structures fondamentales des sociétés primitives en les comparant aux attitudes sociales de nos propres enfants »¹⁶⁹.

L'analogie prend donc appui sur ce qu'est l'enfant ; un être encore non inséré socialement dans une culture donnée, ce qui lui permet de manifester l'ensemble des possibilités humaines. De ce fait, considérer une société comme enfantine est, au final, une réaction ethnocentrique, commune à toutes les sociétés. Ne pouvant comprendre l'autre nous devons nous appuyer sur ce que nous connaissons, attitude qui peut produire des jugements de valeur et qui se retrouve aussi dans d'autres sociétés :

« Dans la famille Navaho, l'apprentissage du métier de tisseur ou de joaillier se fait par l'exemple ; pour le jeune indigène, regarder, c'est apprendre... D'où l'absence complète d'une manière d'être si fréquente parmi nous, même chez les adultes... je veux dire l'habitude de poser des questions telles que : « et ça, c'est pourquoi faire ? » ou bien : « Et après ça, qu'est-ce que vous allez faire ? » Plus que toute autre, cette habitude a contribué à donner aux indigènes l'étrange opinion qu'ils se font des Blancs : car l'Indien est pénétré de la conviction que le Blanc est un niais »¹⁷⁰.

Comme le montre cet exemple, l'analogie entre diverses attitudes et des catégories de subjectivation « moindres »¹⁷¹ se marque d'abord et avant tout, par le fait qu'il nous est nécessaire, pour comprendre une culture opposée à la nôtre, de rapprocher ces attitudes, par l'intermédiaire de catégories négatives aux yeux de notre culture, catégories qui grâce au recours de l'anthropologie perdent leur forme « négative » pour devenir l'affirmation d'un autre champ de possibilité qui a été recouvert au sein de notre culture.

¹⁶⁹Idem, p. 111.

¹⁷⁰G. A. Reichard, cité à partir de idem, p. 111.

¹⁷¹C'est-à-dire l'enfant ou encore le fou.

Nous pouvons affirmer que :

1) l'illusion archaïque prend appui sur une caractéristique de l'enfant, celle d'être un « social polymorphe », c'est-à-dire un être pas encore totalement inséré au sein d'une société et qui manifeste des attitudes qui ont été refoulées par la société.

2) la question de l'âge telle que la soulève Chiland prend appui sur ce « trop humain » de l'enfant. À l'âge de six ans, il n'a pas encore accumulé assez d'expérience pour s'insérer dans l'ordre sociétal.

II.b. Jack Goody

Jack Goody est un anthropologue anglais qui a consacré une grande partie de sa carrière à l'étude de l'écriture. Ce travail l'a amené à revisiter la thèse du Grand Partage dans *La Raison Graphique*, selon un critère différent de l'anthropologie et en particulier l'anthropologie structuraliste ; celui de la société froide (« primitif ») qui s'oppose à la société chaude (« moderne »). Critère qu'il juge « *binnaire et ethnocentrique* »¹⁷², mais aussi, du fait que c'est un cadre qui ne permet pas de penser dans des termes évolutionnistes.

À la place de ce cadre, Goody se propose de penser une « opposition »¹⁷³ non plus sur le plan cognitif, mais, au contraire, selon une évolution au sein des moyens de communication. Goody prend cette position du fait même de l'écriture ; celle-ci amène à un passage du canal auditif vers le canal visuel, passage qui va permettre de traiter les « mots » comme des entités propres, traitement qui a de multiples effets épistémologiques et cognitifs (accumulation des connaissances, capacités à développer une réflexion métalinguistique ou encore une modification de la mémoire).

II.b.1. La décontextualisation de l'écriture

II.b.1.a Les tableaux

Pour illustrer cette tendance propre à l'écriture, il nous semble opportun de déplier la thèse goodyenne :

« Je soutiens que, puisque le tableau est essentiellement un procédé graphique (et, fréquemment, un procédé de culture écrite), il est possible que, par son caractère bidimensionnel et figé, il simplifie la réalité du discours

¹⁷²Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977], p. 36.

¹⁷³Nous mettons le terme entre guillemets, car Goody reste méfiant voire hostile quant à l'idée du Grand Partage.

oral, au point de le rendre quasiment méconnaissable, et que donc il en réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter »¹⁷⁴.

Ce postulat qui tient du débat méthodologique en anthropologie semble, selon nous, une porte d'entrée nécessaire pour comprendre les effets de l'écriture. Si Goody affirme que le tableau est un outil qui réduit la compréhension des sociétés orales, ce n'est pas sans raison. Le tableau et l'écriture de manière générale, tend, comme nous allons le voir, à extraire un objet de son contexte et de l'abstraire, alors que dans une société orale ;

« Le sens de chaque mot se trouve validé par une succession de situations concrètes, renforcé par les inflexions de la voix et une certaine gestuelle. Tous ces éléments se combinent pour préciser à la fois la dénotation et les connotations partagées du mot. Il est évident que ce processus de validation sémantique directe fonctionne de manière cumulative. En conséquence, l'individu appréhendera la totalité des relations entre symbole et référent de façon plus immédiate dans une culture exclusivement orale »¹⁷⁵.

Le tableau, étant un procédé graphique, il rend difficile la compréhension de ces sociétés ; sa nature tend à refouler une série d'éléments nécessaires pour la compréhension des catégories d'une culture orale, dont un élément fondamental ; le contexte.

Pour illustrer cette possibilité d'incompréhension, il nous semble opportun de nous intéresser à deux critiques que fournit Goody quant aux tableaux. La première est une critique de l'analyse de Durkheim et Mauss à propos d'un mythe Zuñi¹⁷⁶ et la seconde concerne l'analyse de Needham¹⁷⁷ quant à une série de correspondances.

II.b.1.a.1 Un mythe Zuñi ?

Dans le cadre de cette analyse, nous nous intéressons non pas à la classification elle-même, mais au mythe étudié par Durkheim et Mauss pour réaliser leur tableau. Selon Goody, qui cite Ruth Bunzel, il

¹⁷⁴Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977], p. 111.

¹⁷⁵Les conséquences de la littéralité, p.33.

¹⁷⁶Peuple amérindien.

¹⁷⁷Anthropologue anglais d'obédience structuraliste.

existe trois versions de ce mythe¹⁷⁸. Parmi celles-ci, la version qu'utilisent Durkheim et Mauss est la plus ancienne cette dernière, collectée par Cushing, pose une série de problèmes ;

« Il n'y a pas un mythe d'origine unique, mais une longue série de mythes distincts [...] il n'existe pas [...] de version recueillie qui soit « la parole » des Zuñi, parce qu'il n'y a pas chez eux d'esprit qui embrasse la totalité du savoir, le groupe « exactement central » auquel se réfère Cushing n'étant qu'un produit de son imagination. »¹⁷⁹

Les problèmes reposent sur un déplacement opéré par Cushing. Celui-ci fournit et présente son travail comme l'ensemble du mythe Zuñi. Cependant, ce travail est différent de la réalité. Le mythe Zuñi est, dans sa structure, un ensemble dont les contours sont codifiés, mais dont le contenu est sujet à des variations. En raison de ce décalage, le mythe tel que collecté par Cushing apparaît comme très éloigné de la réalité. C'est le regard de l'anthropologue et non pas celui des Zuñi.

Cette distinction nous invite à poser une première question : comment expliquer l'opposition entre le mythe collecté par Cushing et celui des Zuñi ?

La réponse est directement liée à l'écriture et plus précisément sur l'effet de l'écriture sur la mémoire. Le mythe tel que collecté est le produit d'une opposition entre la vision de l'anthropologue, déterminée par une mémoire que nous pourrions qualifier de « mot à mot » et qui s'oppose à la mémoire « générative » propre aux sociétés orales. Cette dernière se traduit par le fait que connaître et réciter un mythe ne consiste pas à le réciter de manière « exacte », mais bien en le reconstruisant. Il y a un processus constant de recréation du même mythe comme l'affirme, au demeurant, un mythe des LooDagaa¹⁸⁰ ;

« Écoutez comment faire pour le réciter

Le Bagre est un ;

Et pourtant la manière de le conter varie. »¹⁸¹

En d'autres termes, à la récitation, même si le mythe varie (cependant que la structure reste la même), c'est précisément par la nature même des moyens de communications et de transmissions.

178Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977] , p. 113.

179R. Buzel, cité à partir de *idem*, p. 115.

180Peuple d'Afrique du Nord.

181 Cité à partir de Goody Jack, « Mémoire et apprentissages dans les sociétés avec et sans écriture, La transmission du Bagre », *L'Homme*, 1977, tome 17, numéro 1, p. 31.

Dans le cas du Bagre, le mode de transmission est purement oral, il n'y a pas, au sein de la société LoDaaga, un modèle écrit auquel comparer la récitation. Il est donc impossible de corriger le récitant (de surcroît dans le cas du Bagre la méthode de récitation empêche la correction étant donné l'absence de pauses dans la récitation).

Par contraste, dans les sociétés écrites, la mémoire est une mémoire « à la virgule près », c'est-à-dire une mémoire qui ne retient plus la structure, mais le texte lui-même : sans « trous » et sans processus de « recreation ». Mémoire qui est permise par l'écriture et, plus précisément, par l'existence d'un modèle fixe auquel il est possible de comparer toute récitation. Celui-ci en raison de la permanence du modèle existant va produire un processus de décontextualisation. Processus que nous pouvons retrouver dans au moins deux éléments : l'école et l'atemporalité du texte.

Concernant l'école, c'est un lieu institué par l'écriture pour qu'elle puisse se diffuser. Cette création par l'écriture va se retrouver dans l'attitude même de l'école :

« [l'école enlève] *Les enfants à leur famille et les places sous le contrôle d'autorités différentes peut être interprétés comme un processus de mise hors contexte et de formalisation ; inévitablement, les écoles mettent l'accent sur ces procédés « artificiels », « non oraux », et « hors contexte que sont la répétition, la copie, la mémoire du mot à mot »*¹⁸² .

L'école enferme les élèves entre des murs pour leur faire répéter des mots sans les rattacher à un contexte ou à un objet. Le tout s'accompagne d'un mode de transmission qui est à la fois purement vertical (du professeur vers l'élève) et éloigné du monde (l'enfant est en classe et pas dans la « vraie » vie).

Là où, dans les sociétés orales ;

« *Le sens de chaque mot se trouve validé par une succession de situations concrètes, renforcé par les inflexions de la voix et une certaine gestuelle. Tous ces éléments se combinent pour préciser à la fois la dénotation et les connotations partagées du mot. Il est évident que ce processus de validation sémantique directe fonctionne de manière cumulative. En conséquence, l'individu appréhendera la totalité des relations entre symbole et référent de*

182Goody Jack, « Mémoire et apprentissages dans les sociétés avec et sans écriture, La transmission du Bagre », *L'Homme*, 1977, tome 17, numéro 1 p. 44.

façon plus immédiate dans une culture exclusivement orale. Ces relations seront ainsi plus profondément ancrées dans le corps social »¹⁸³.

Par son processus d'enseignement, lequel substitue l'apprentissage par discussion à un apprentissage par la lettre, l'école produit une dissociation entre le mot et l'objet. À l'inverse, dans le cadre des sociétés orales, l'enseignement se fait en contexte, par l'intermédiaire de discussions. Cet enseignement par la discussion va produire une pression sur « l'élève », car chaque information est directement validée par la situation. Cependant, cette « pression » du contexte n'est pas le seul élément permettant une meilleure intégration de l'information. Il existe un second élément, qui est la possibilité « d'amnésie structurale » des sociétés orales ;

« La grande disparité qui caractérise les écrits pris dans leur ensemble est peut-être moins frappante que leur volume et leur très grande profondeur historique. Ces deux aspects sont toujours apparus comme des obstacles insurmontables pour ceux qui cherchaient à reconstruire la société selon un modèle plus cohérent et plus rigoureux. Cette objection se trouve chez tous ceux qui, tout au long de l'histoire, ont appelé à l'autodafé, ainsi que dans les ouvrages de plus d'un penseur de renom, par exemple, Jonathan Swift dont les Houyhnhnms, personnages parfaitement rationnels, « n'ont pas de lettres » et ont des connaissances qui relèvent « par conséquent de la seule tradition ». Ces traditions orales avaient une ampleur telle, nous dit Swift, que « la partie historique » a pu être « facilement préservée sans représenter un fardeau pour leurs mémoires ». Ceci ne s'applique pas à la tradition littéraire, car n'ayant pas les capacités d'adaptation et d'omission inconsciente existant dans la transmission orale, le répertoire culturel ne peut que croître et grandir [...] La société littéraire étant dépourvue de toute procédure d'élimination d'« amnésie structurale », empêche l'individu de participer pleinement à toute tradition culturelle »¹⁸⁴.

Cette amnésie tient son origine, dans le fait que tout élément culturel qui n'a plus d'utilité dans une culture orale disparaît de lui-même. À l'inverse, dans les sociétés écrites, ce processus d'oubli est

183Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977] , p.33

184Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad.]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006 [1^{ère} édition 1963], p. 58.

impossible. L'écriture fixant l'information, celle-ci devient atemporelle. Cette fixité a pour effet que notre société accumule toujours plus de textes, mais impacte aussi ce même matériau. Celui-ci perdure au sein de nos sociétés, malgré la distance qui s'est installée entre lui et nous. En raison de cette accumulation constante, les textes vont devenir de plus en plus complexes à comprendre et exercer moins de pressions sur nous, car trop distants du monde dans lequel ils perdurent. Suite à ce mouvement, nous ne pouvons être pleinement insérés dans une culture écrite.

Ce développement des effets de l'écriture nous permet de critiquer la restitution de Cushing. Celui-ci, trop déterminé par le rapport au texte que l'école et l'atemporalité impliquent, est incapable de reconstruire le mythe zuñi correctement. Il ne peut réellement prendre conscience du fonctionnement cognitif de ce peuple, car il est bien trop déterminé par son rapport au monde. À cause de ce rapport au monde, il reproduit les rites et pratiques propres à l'écriture au mythe zuñi, transfert dont la conséquence est l'abstraction de tout contexte et de tout processus de création continu. En raison de cette abstraction, il crée un « *groupe exactement central* »¹⁸⁵ alors qu'en réalité, il n'existe que des groupes et donc que des mythes. Dès lors le groupe et le mythe dont parle Cushing, sont, en réalité le produit de l'écriture.

II.b.1.a.2. Needham

Needham, se propose dans un article *sur la classification symbolique chez les Nyoros d'Afrique orientale*¹⁸⁶ de ;

« *Contribuer à la compréhension de la dualité ou de la complémentarité des pouvoirs d'ordres séculier et d'ordre mystique* » et d'« *accomplir un de ces exercices classiques d'analyse structurale du symbolisme qui permettent de progresser dans la définition des principes généraux de cette méthode* »¹⁸⁷.

Cela va amener Needham à se questionner sur le fait que le devin est représenté en tenant des caris dans sa main gauche. Question qui, comme nous allons le voir, n'a lieu d'être que si nous considérons les catégories d'une culture comme étant applicables à toute situation. Considération qui n'a de sens que si nous utilisons l'outil qu'est le tableau.

185R. Bunzel cité à partir de Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977] p. 115.

¹⁸⁶ Article cité à partir de Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 123

¹⁸⁷ Needham cité à partir de Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p.123.

Needham est amené à s'intéresser à cette question en raison du tableau qu'il dresse ; il associe la gauche à une multitude d'éléments « négatifs »¹⁸⁸. Association lui permettant de voir le devin comme étant une figure maléfique. Pour cela, Needham va procéder à une série d'analogies permettant de justifier sa position. Position qui amène Goody à poser quatre questions dont ;

« Ces associations sont elles permanentes ou variables, rigides ou manipulables ? »¹⁸⁹.

Selon Needham, la réponse est oui, mais uniquement à « l'intérieur d'un schéma déterminé et unique. L'ambivalence et même l'imprécision sont suspectes »¹⁹⁰. Cependant, ce point de vue ne pourrait-il pas être dû à l'effet des tableaux ? En d'autres termes, est-ce que la disparition de l'ambivalence ne découlerait pas de l'usage d'un procédé hétérogène à la société qu'il étudie ? Si tel est le cas, il nous faut dès lors démontrer cette thèse.

Pour démontrer que ce refus de l'ambivalence provient du tableau, Goody prend appui sur une autre association, celle de la couleur noire ;

« Il n'y a pas seulement noir = mal, mais aussi, pour les Africains, noir=mal=nous. Il est inconcevable que le réseau des correspondances symboliques soit si simpliste qu'on soit contraint d'en rester à une série d'équivalences rigides telles que noir=mal=nous [...] la vision qu'on a de soi-même doit nécessairement avoir des composantes plus positives ; il s'ensuit qu'entre les oppositions noir/blanc et mal/bien il ne peut jamais y avoir une liaison stable. La relation est donc bien ambivalente et polysémique »¹⁹¹.

L'analyse de Needham est mauvaise ; le tableau qu'il a produit tend à décontextualiser les schèmes de pensées. Décontextualisation qui fait que nous appliquons les catégories de façon universelle.

Ce problème de décontextualisation se renforce encore quand nous reprenons l'idée de Needham qui affirme que la thèse du devin comme associé au mal pourrait aussi s'appliquer à la pensée LoDagaa¹⁹². Or, si le mal est systématiquement associé à la main gauche comme semble le penser

¹⁸⁸Goody fournit le tableau de Needham dans Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 124.

¹⁸⁹Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 125.

¹⁹⁰Idem, p.128.

¹⁹¹Idem, p. 129.

¹⁹²Idem, p. 124.

Needham, un problème de taille apparaît ; si la gauche est systématiquement associée au mal et à des catégories négatives, comment expliquer que l'usage de la main gauche dans la culture LoDagaa puisse, dans certains contextes, être valorisé et considéré de façon positive comme le démontre la valorisation que les LoDagaas accordent à l'usage de la main gauche au xylophone¹⁹³.

Ces deux éléments nous permettent de remettre en question la démarche même de Needham. Comme nous pouvons le voir, cette dernière, par l'usage même des tableaux, tend à généraliser et à décontextualiser des éléments qui n'ont de sens qu'au sein d'un contexte donné ; double mouvement qui s'explique par l'usage du tableau. Celui-ci transforme des données contextualisées, en une série de mots indépendants de tout contexte. Conduisant ainsi au passage de l'objet vers le mot. Passage qui va produire un processus de décontextualisation qui va lui-même produire de la généralisation. Si nous reprenons l'exemple de l'association du noir telle que la donne Goody, nous pouvons voir au sein de cette association que le terme « noir » est vide de tout contexte, absence qui permet de réunir sous le terme « noir » une multitude d'usages du terme qui une fois contextualisés pourraient s'opposer (par exemple, l'association noir = les ténèbres peut s'opposer à noir = moi). En raison de ce manque de contextualisation, il apparaît que le tableau nous empêche de comprendre la pensée même des sociétés orales. Ces dernières, comme le démontre la réfutation de Goody, étant toujours des pensées en contexte.

Ceci nous amène à nous poser la question suivante ; si, comme la réfutation du tableau tend à le supposer, les tableaux ne reflètent pas la pensée des sociétés orales, que reflètent-ils ? Face à cette question, nous proposons l'hypothèse suivante ; les tableaux reflètent la pensée de l'observateur. Celui-ci en vertu de sa culture littéraire en vient à projeter son fonctionnement cognitif sur les sociétés orales. En d'autres termes, s'il y a un processus d'abstraction-décontextualisation, c'est en vertu même de l'influence de l'écriture sur nos capacités cognitives.

II.b.1.b La liste comme vecteur de décontextualisation

Nous avons pu voir, avec le tableau, une opposition entre sociétés orales et sociétés écrites qui repose sur le processus de décontextualisation inhérent à l'écriture. Il nous faut maintenant démontrer que ce processus est le fruit même de l'écriture, pour ce faire, nous proposons de nous intéresser au fonctionnement des listes et ainsi préciser certains éléments avancés précédemment.

Nous devons, en premier lieu, de ne pas voir l'écriture comme un simple redoublement de la parole, mais qu'au contraire, l'écriture influence la parole :

¹⁹³*Idem*, p. 131.

« L'écriture donne à la parole une forme permanente. Les mots ne sont plus des signaux auditifs évanescents, mais des objets durables. Ce qui veut dire que les communications, dans le temps et l'espace, connaissent des modifications considérables. Et en même temps les énoncés, parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite, peuvent désormais être examinés, manipulés de façons très diverses »¹⁹⁴.

Des suites de cette permanence, le mot, la phrase deviennent des entités indépendantes et détachées de tout contexte, permettant de manipuler le discours ou le mot, mais aussi de manipuler le fonctionnement même de la langue. Comme nous allons le voir avec les listes, ces manipulations mènent à une nouvelle conception du langage et de la parole. Dans le premier cas, l'écriture nous permet de ne plus avoir une maîtrise inconsciente de la langue et dans le second cas, les termes vont tendre à devenir de plus en plus généraux et donc décontextualisés.

Pour démontrer ces éléments, nous avons choisi de nous intéresser à la liste, et plus précisément aux listes lexicales. Ce choix de nous intéresser aux listes s'explique par deux points ; une liste, quelle qu'elle soit, s'oppose à la parole et est plus fréquente dans les sociétés écrites qu'orale. Enfin, si nous souhaitons uniquement nous intéresser aux listes lexicales, c'est en raison de leur objet, les mots, objet qui nous permettra de mieux cerner les effets métalinguistiques de l'écriture.

Si la liste s'oppose à la parole, c'est en plusieurs points ;

« La liste implique discontinuité et non continuité. Elle suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale ; elle peut être lue en différents sens, latéralement et verticalement, de haut en bas comme de gauche à droite, ou inversement ; elle a un commencement et une fin bien marqués, une limite, un bord »¹⁹⁵.

Ces différents éléments comme nous allons le voir nous permettent de saisir parfaitement les effets de l'écriture. Dans le cas de la discontinuité, les mots ne forment plus un tout qui participe à un même but (construire une phrase pour transmettre une information), mais des entités distinctes qui possèdent un sens et des caractéristiques qui leur sont propres ; ce qui rend nécessaire de trouver un principe d'organisation afin de les ordonner. Ordonnement qui grâce à la matérialité du support produit un questionnement sur la transition entre ces catégories. Par exemple, comment, au sein

¹⁹⁴Idem, p. 143.

¹⁹⁵Idem, p. 150.

d'une classification, passer d'un registre faisant référence au monde céleste à un registre faisant référence au monde matériel ? Comment peut-on classer un élément tel que la rosée qui dans la culture égyptienne est à la fois un principe céleste et matériel ?

Enfin, de ces deux principes discontinuité et matérialité, un autre élément apparaît ; le passage du canal auditif vers le canal visuel permet d'extraire un ensemble d'éléments de leur contexte pour en étudier leur utilisation et permet au lecteur de s'extraire du flux d'informations pour mieux cerner les apories¹⁹⁶.

De cette opposition entre liste et parole, il nous faut postuler que la liste produit une *décontextualisation*¹⁹⁷ qui va profondément influencer notre rapport à la langue et au langage.

II.b.1.b.1 Les listes lexicales

Ces listes tendent à se développer vers 3000 ACN dans un but scolaire et vont perdurer par la suite comme en témoignent des listes datant de 2500 ACN dans l'ancienne Shuruppak. Au sein de ces listes, nous pouvons retrouver des ensembles de mots regroupés par classes ainsi qu'un très fort degré de formalisation et de systématisation¹⁹⁸. Formalisme qui témoigne d'une évolution par rapport à d'autres formes de listes, telles que les listes d'évènements ou d'inventaires ;

« De telles listes [les listes lexicales] sont beaucoup plus étrangères à tout intérêt pratique qu'un inventaire domanial ou qu'une liste d'offrandes sacrificielles. Elles sont le signe d'un travail d'abstraction, de décontextualisation, d'une activité ludique - parfois aussi d'un certain art de s'enfermer dans les concepts »¹⁹⁹.

Avec les listes lexicales, le travail de classification tel qu'il tend à se développer à cette époque apparaît plus comme un jeu de langage que comme une nécessité liée à la vie (il n'est plus question de faire un inventaire ou d'enregistrer qui paye les taxes). Mais dans le même temps, cette attitude va amener à une série de réflexions sur le langage de par leur principe d'ordonnement basé sur un ensemble de paradigmes et parfois sur des éléments syntagmatiques²⁰⁰. Affirmation qui se démontre

¹⁹⁶Pour ce dernier point que nous ne pourrions développer ici, nous renvoyons au chapitre III de Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977] et plus précisément aux p. 103 à 107. Où Goody livre un exemple où Margaret Masterman, grâce à l'écriture, a pu démontrer que l'usage du terme *paradigme* par Kuhn dans *The structure of Scientific Revolutions* était polysémique.

¹⁹⁷Le terme est emprunté à Goody.

¹⁹⁸*Idem*, p. 153.

¹⁹⁹*Idem*, p. 170.

²⁰⁰*Ibidem*.

notamment par l'étude d'une série de textes issus du temple de Nippur où, les noms étaient regroupés selon des principes déterminés. Principes qui pouvaient s'accompagner de signes visuels pour distinguer les dieux en fonction du fait qu'ils soient étrangers ou non²⁰¹. À ce premier point vient aussi s'ajouter la volonté de rendre ces mêmes listes les plus exhaustives possibles.

Celles-ci vont peu à peu se standardiser et donner naissance à une liste canonique la liste *Lû-Sa*. Au sein de cette liste, il est possible de remarquer la présence d'une unité thématique, mais pas encore de hiérarchie rigide²⁰². Cependant, malgré cette absence de hiérarchie, il est possible de constater progressivement l'apparition de critères graphiques et non thématiques en marge du texte, ce qui va conduire à mettre en avant certaines caractéristiques graphiques telles que ; le même signe initial ou encore des critères morphologiques, le tout au détriment du sens²⁰³. Nous pouvons dès lors d'affirmer que ;

« L'écriture fait ressortir un nouveau principe de classement, qui est inhérent au langage, mais qui ne joue guère de rôle explicite dans le langage parlé ordinaire : la ressemblance morphologique »²⁰⁴.

Ceci nous permet de mettre en avant un premier point déjà énoncé ; l'écriture par son processus de décontextualisation permet de rendre conscient des principes qui jusqu'alors n'étaient présents que de manière inconsciente. Mais les effets de la liste ne se limitent pas simplement au classement selon un critère de ressemblance. Le principe de classification va par la suite encore se renforcer avec l'apparition du critère d'unicité, c'est-à-dire le fait qu'un même terme ne peut se retrouver dans deux catégories distinctes²⁰⁵. Critère qui aura pour conséquence de renforcer encore plus les réflexions sur les catégories en les rendant plus rigides.

Ces deux éléments, prise de conscience et critère d'unicité, vont progressivement amener le mot à un degré d'abstraction toujours plus important comme en témoigne l'*onomastique égyptienne*²⁰⁶.

Les deux traités les plus connus sont : celui de Ramesseum (XIIIe et XIVe dynastie) et celui d'Amenopë (XXe dynastie). Le premier est décrit par Goody comme tel ;

« Le premier [le traité de Ramesseum] est une série de listes de mots, avec un mot par ligne ; les déterminatifs (qui semblent avoir été rajouté après coup)

²⁰¹*Idem*, p. 171.

²⁰²*Idem*, p. 173.

²⁰³*Idem*, p. 175.

²⁰⁴*Idem*, p. 176.

²⁰⁵*Ibidem*.

²⁰⁶*Idem*, p. 178-179.

sont « séparés par un intervalle du mot écrit tel qu'il est prononcé, si bien que le lecteur peut rapidement et aisément reconnaître de quelle espèce de choses il s'agit, ou du moins qu'il le pourrait si les déterminatifs étaient moins ambigus qu'ils ne le sont habituellement²⁰⁷ ». Dans deux sections du traité, le titre de la rubrique est porté sur de courtes lignes verticales ; toutes les dix lignes on inscrit un numéro, et le total des lignes que comprend le papyrus est indiqué par le scribe. Ce formalisme de la présentation est accentué par le fait que le texte est encadré entre deux lignes horizontales parallèles, une en bas et une en haut »²⁰⁸.

Même s'il est censé être question d'une liste d'entités, le principe même de décontextualisation apparaît. Celles-ci, suite à la formalisation de la liste, ne sont plus rattachées à rien, si ce n'est à un numéro. Processus de décontextualisation qui, comme semble l'indiquer l'apparition des déterminatifs, est poussé à un tel extrême qui rend nécessaire une certaine contextualisation pour permettre au lecteur de situer le terme.

Concernant le traité d'Amenopĕ, le scribe, selon la version établie par Golénischeff (qui est la version la plus complète), intitule son traité de la manière suivante ;

« Commencement de l'enseignement pour éclairer l'esprit, pour instruire l'ignorant et pour apprendre toute chose existante : ce que Ptah a créé, ce que Thoth a recopié, le ciel et toutes les affaires célestes, la terre et ce qu'elle contient, ce que les montagnes vomissent, ce qui est baigné par les flots, toutes les choses sur lesquelles Râ a brillé, tout ce qui a poussé sur le dos de la terre, selon les méditations du scribe des livres sacrés dans la Maison de Vie, Amenopĕ, fils d'Amenopĕ, IL A DIT »²⁰⁹.

Pour le scribe, faire une liste est une démarche pédagogique qui permet de mieux cerner le monde. Un monde qui est à la fois rationnel et ordonné comme le sous-entend l'énumération qu'il donne. Rationalité qui pour être comprise va être ordonnée par l'esprit humain, comme en atteste la présence

²⁰⁷Gardiner, cité à partir de Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 179.

²⁰⁸Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 179-180.

²⁰⁹ *Idem*, p. 180.

d'en-têtes pour marquer le début d'une nouvelle catégorie. Catégorisation qui va elle-même du haut vers le bas, c'est-à-dire du général au particulier²¹⁰.

Rationalité qui se traduit de la manière suivante ;

« Le traité [celui d'Amenopĕ] présente des séquences de mots, qu'on retrouve ailleurs sous des formes plus ou moins analogues : par exemple, la classification des terres, l'ordre traditionnel des quatre organes internes assimilés aux quatre fils d'Horus [...] Il y a non seulement ce genre de regroupements traditionnels, mais aussi des oppositions binaires, des concepts allant par paires »²¹¹.

Comme nous pouvons le voir, le traité s'organise, au sein des catégories, selon une forme standardisée où les éléments s'organisent selon les principes de base de la logique que sont l'équivalence et la contradiction, organisation qui témoigne de l'influence de l'écriture quant à nos réflexions sur le langage. Et nous permet d'affirmer que ;

« L'écriture a sur la classification un effet dialectique. D'un côté, elle rend plus stricte la définition des catégories ; la pluie ou la rosée sont-elles d'ordre céleste ou terrestre ? Il faut bien trancher »²¹².

À l'inverse, même s'il y a classification dans les sociétés orales, celles-ci sont moins rigides que dans les sociétés écrites. Dans ces sociétés, même si classification il y a, cette dernière peut varier en fonction des besoins, comme l'a démontré Goody en réfutant la thèse de Needham. La liste orale, par sa constante contextualisation, permet un certain relativisme, contrairement à l'écriture. Ce qui a pour conséquence, dans les sociétés écrites, de renforcer nos réflexions sur les catégories et de rendre la classification extrêmement rigide. Point pouvant causer des problèmes comme le rappelle le procès Brancusi contre les États-Unis, concernant sa sculpture « *l'oiseau dans l'espace* » qui était considérée par l'artiste comme une sculpture alors que les douanes américaines considéraient cette œuvre comme un objet métallique manufacturé et qui, de ce fait, devait être taxé. Ou encore en musique, avec certains styles extrêmement difficiles à définir et donc à classer²¹³. De ce fait, il nous faut préciser les effets du langage sur nos capacités métalinguistiques.

²¹⁰*Idem*, p. 181.

²¹¹*Ibidem*.

²¹²*Idem*, p. 182.

²¹³On peut citer dans ce cas un exemple assez simple et redondant, la définition du black métal atmosphérique donné par Sakrifiss (un chroniqueur réputé concernant le Black Metal) qui définit ce style de la manière suivante ; « Les frontières

Si l'écriture tend à développer nos capacités métalinguistiques, c'est en raison de la volonté, découlant de l'écriture de classer et d'ordonner. Fonctionnement qui amène à une réflexion toujours plus importante non pas sur les objets, mais sur les mots eux-mêmes. Réflexion qui se traduit par la rigidité des catégories ; que ce soit sur la hiérarchie à établir entre ces catégories ou les réflexions sur les critères d'opposition.

II.c. Les effets de l'écriture

Comme nous l'avons vu, le procédé graphique produit une plus grande rigidité et permet aussi d'utiliser des éléments de classifications qui jusqu'alors étaient inconscients, permettant ainsi d'élargir le champ sémantique.

En vertu de ces éléments, il est possible d'affirmer que l'écriture tend à renforcer la tendance du langage à briser « *l'unité naturelle du monde perçu, ou du moins de lui imposer une structure* »²¹⁴. Tendance se renforçant suit au passage du canal auditif vers le canal visuel, passage qui provoque un renforcement des catégories, mais aussi permet de traiter les mots et non plus les objets. Traitement qui va nous amener à réfléchir sur la relation entre ceux-ci selon divers critères.

Mais à côté de cette fracture, il apparaît une réflexion d'ordre « linguistique » qui est permise par le support lui-même et par le fait qu'il implique une limite ;

*« L'écriture transforme la liste et la liste à son tour transforme la série et la classe. Elle « transforme la série » : je veux dire par là que, dans l'écrit, la perception du schème organisateur (pattern) est surtout (quoique pas exclusivement) d'ordre visuel »*²¹⁵.

Ce double jeu de transformation va influencer le langage en le rendant plus précis et plus restrictif. Toute classe suppose un commencement et une fin, supposition qui produit un questionnement sur la place des entités. Reprenons par exemple la « rosée », celle-ci, dans le traité de Amenopë, apparaît comme un terme « médiateur » entre les objets célestes et terrestres et ouvre dans le même temps la rubrique humidité dans le traité en question. À l'inverse, dans un cadre purement oral, ce débat sur la place de ce terme n'aurait aucun sens, rien n'empêchant de traiter le dit terme en fonction du contexte.

du style [le black métal atmosphérique] sont cependant difficiles à définir. Jouons donc la sécurité et disons juste que le black atmosphérique, c'est du black métal avec des éléments qui ajoutent... des atmosphères » Sakrifiss, *Une vision du Black Metal*, édition flammes noires, Plounérin, 2021, p.34.

²¹⁴Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 [1^{ère} 1977], p. 185.

²¹⁵*Idem*, p. 186.

Car :

« Le seul fait d'avoir à insérer cet élément [la rosée] dans une liste tout à fait détachée du contexte parlé ordinaire confère au choix retenu une généralité qu'il n'aurait pas autrement »²¹⁶.

Généralité qui s'explique par le fait que la liste conduit à un processus d'hyperm généralisation suite à une décontextualisation. L'objet, n'étant plus associé à un contexte, se doit à la fois d'être le plus général et le plus précis possible. Précision qui se traduit par le fait d'inclure un objet dans une classe, inclusion qui renforce la distance entre le monde et l'observateur, là où dans les sociétés orales ;

« Son champ de perception [celui de l'observateur] est moins différencié, plus homogène que celui qui est soumis au lecteur »²¹⁷.

Cette distinction va permettre de rendre plus précis le langage, mais dans le même temps, il peut amener à la confusion. Même si la liste permet de préciser sans cesse les choses en les formalisant, ce même formalisme peut perdre le lecteur ; celui-ci est souvent seul et sans contexte et peut, donc mal interpréter les mots.

Cependant, à côté de ces effets « linguistiques », l'écriture tend aussi à avoir un impact sur nos procédés cognitifs ;

« Si j'attire l'attention sur la fonction des listes, c'est en partie pour expliquer les difficultés que rencontrent les membres des sociétés différentes de la nôtre quand ils sont confrontés à ce genre d'exercices imaginés par les psychologues pour tester le degré de développement de l'activité cognitive »²¹⁸.

En raison de ce point, il est nécessaire de nous questionner sur l'effet de l'écriture sur nos modes de pensées. Comme nous l'avons signalé, il existe aussi des listes dans les sociétés orales (notamment dans le cas de la généalogie), cependant, celles-ci tendent à différer par rapport à nos listes. De ce fait, en nous intéressant à l'impact cognitif de la liste écrite, nous pouvons affirmer que même s'il y a liste dans les sociétés orales, les deux types de listes ont un impact différent sur nos fonctions

²¹⁶Idem, p. 187.

²¹⁷Idem, p. 189.

²¹⁸Idem, p. 192.

cognitives. Il nous faut donc considérer l'écriture non pas simplement comme un outil technique, mais comme une « *aptitude intellectuelle* »²¹⁹.

Cette aptitude comme nous l'avons vu se traduit par un procédé d'externalisation de la réflexion en lui donnant une forme visuelle et définitive qui va faciliter la réflexion et favoriser les processus mnémotechniques.

L'écriture permet un autre type de réflexion par l'intermédiaire d'un processus qui rend possible d'arracher les mots à leur contexte et ainsi de rendre possible la manipulation de ceux-ci ; nous pouvons les comparer, les classer, ou dans le cas d'une réflexion, relever et comparer l'usage d'un concept. Concernant le second point, celui de la mémoire, nous pouvons constater deux modes d'influence ; premièrement, suite à l'existence d'un modèle permanent, l'écriture tend à « fixer les choses » créant ainsi un modèle de référence qu'il faut apprendre et auquel chaque récitation est comparée. L'existence de ce modèle va créer une mémoire du « mot à mot », là où dans les sociétés orales, la mémoire est « générative », c'est-à-dire qu'à chaque récitation, l'objet déclamé est sujet à variation²²⁰. Dans le second cas, par l'intermédiaire de la liste, celle-ci qu'elle soit numérotée ou non, est standardisée. Cette standardisation, comme nous l'avons vu, est régulée par un ensemble extrêmement rigide de règles qui une fois retenu rend plus facile la mémorisation et la recherche d'informations et aide, aussi, à développer des moyens mnémotechniques.

Cependant, pour démontrer notre propos quant à l'influence de l'écriture sur nos réflexions métacognitives, il nous faut faire un pas de plus et dépasser les effets de la liste pour arriver au général. Pour cela, il nous semble opportun de nous intéresser à l'attitude de Platon quant à l'épistémologie et plus précisément aux *Idées*. Le concept d'*Idée* est largement tributaire de l'écriture, postuler l'existence autonome d'éléments tels que le *Bien* ou le *Beau* qui sont immuables renvoie à la même attitude que celle qui prévaut dans l'acte de faire des listes²²¹. Et amène à une rupture vis-à-vis de l'attitude orale ;

« Ces vérités [les Idées] ont une autonomie et une permanence propres qui les protègent contre le passage du temps et les mettent à l'abri des contradictions liées aux usages oraux. Dans les cultures orales, les mots, en particulier ceux qu'on emploie pour « Dieu », « Justice », « Âme », « Bien », se conçoivent difficilement comme des entités propres, dissociées à la fois du

²¹⁹*Idem*, p. 193.

²²⁰Pour plus de détail, cf. J. Goody, « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagréé » in *L'Homme*, 17, 1977.

²²¹C'est-à-dire traiter les mots comme des entités distinctes.

reste de la phrase et du contexte social. Mais une fois que l'écriture est devenue une réalité physique, ces mots acquièrent une vie autonome »²²².

Nous retrouvons ici les deux fils conducteurs de notre réflexion ; le fait que l'écriture par son passage vers le canal visuel amène à une décontextualisation et le fait que cette décontextualisation amène à un renforcement de nos catégories. Cependant ces mêmes fils tendent cette fois à ne plus se limiter aux usages de la liste, mais à la réflexion de manière générale. Ce qui nous permet de mieux comprendre les effets de l'écriture ; la fixité qui découle de l'écriture va renforcer le principe de non-contradiction, mais aussi d'associer les choses à un principe universel, association qui va amener à la création du *logos*.

Création qui va pousser Platon et Aristote vers l'idée qu'il existe une méthode spécifique pour accéder à cette réalité, comme le démontre la dialectique platonicienne ainsi que la logique aristotélicienne. Car grâce à l'écriture ;

« Ils comprirent [...] qu'on pouvait élaborer un système de règles pour la pensée elle-même, des règles bien distinctes du problème soumis à la réflexion et qui donnait un accès à la vérité plus fiable que celui proposé par l'opinion du moment »²²³.

S'ils ont compris ceci, c'est en vertu de l'écriture qui permet de comparer les mots entre eux, d'extraire une pensée de son contexte pour essayer de mieux la cerner et mener à la prise de conscience du fonctionnement de notre raisonnement.

Ce lien entre écriture et pensée va encore se renforcer avec la logique aristotélicienne qui va se proposer d'utiliser les lettres comme des symboles dans le but de manipuler des termes généraux. Enfin, signalons qu'Aristote lui-même, malgré ses connaissances en histoire de la philosophie, reconnut que la plus grande avancée qu'il avait faite portait sur le langage ;

« En ce qui concerne le raisonnement, le passé ne nous offrait rien dont nous aurions pu parler »²²⁴.

En raison de ces divers éléments, il apparaît que si les listes « orales » et « écrites » sont différentes, ce n'est pas simplement en vertu de leurs matérialités, c'est aussi dû à leurs fonctionnements et leurs

²²²Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006 [1^{ère} 1963]. p. 31 à 68, p. 54.

²²³*Ibidem*.

²²⁴Cité à partir de Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006 [1^{ère} 1963], p. 54.

effets. La première, étant purement orale, ne permet pas d'abstraire le mot d'un contexte et ne peut donc permettre de développer une réflexion métalinguistique, mais plus encore, dans les sociétés orales, les listes et les cultures peuvent subir des modifications en fonction du contexte ;

« Les premiers administrateurs britanniques établis parmi les Tiv du Nigeria ont pris conscience de toute l'importance attachée à ces généalogies que l'on évoquait en toute occasion au cours de procès où il y avait litige sur les droits et les devoirs de tel ou tel individu envers tel autre. En conséquence, ils ont pris le soin de fixer par écrit les longues listes de noms. Il s'agissait de les préserver pour la postérité de façon à ce que les futurs administrateurs puissent s'y référer au moment de rendre un jugement. Quarante ans plus tard, lorsque le couple Bohannan conduisit ses recherches anthropologiques dans la région, leurs héritiers utilisaient toujours les mêmes généalogies. Pourtant, ces arbres généalogiques mis par écrit étaient entre temps devenus sources de nombreux désaccords. Les Tiv prétendaient qu'ils n'étaient plus exacts, alors que les fonctionnaires les considéraient comme des états fiables et objectifs en tant qu'archives de faits avérés »²²⁵.

L'exemple que nous livrent ici Goody et Watt nous permet de prendre conscience de cette fameuse distinction, les deux listes sont à la fois vraies et fausses, en fonction du point de vue adopté. Pour les anglais, inscrits dans une pratique écrite où les listes sont fixées sur un support qui ne peut évoluer, concevoir une modification au sein de la généalogie Liv est tout à fait impossible. Dans le même temps, pour les Livs, qui ne possèdent pas l'écriture, la liste est sans cesse sujette à modifications, retravaillée (de manière aconsciente), par conséquent sur une période plus ou moins longue la liste va être sujette à variations. Tendance que nous retrouvons aussi dans d'autres sociétés ;

« Les changements d'organisation conduisent à des réajustements comparables. L'État de Gonja, dans le nord du Ghana, est divisé en un certain nombre de communautés gouvernées par un chef coutumier. Certaines communautés sont appelées, à tour de rôle, à fournir celui qui gouvernera l'ensemble des tribus. Lorsqu'on leur demande d'expliquer leur système, les Gonja racontent comment le fondateur de l'État, Ndewura Jakpa, venu de la Grande Boucle du Niger à la recherche de l'or, subjugu

²²⁵Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006 [1^{ère} 1963], p. 36

les indigènes de la région et proclama sans autre forme de procès que lui serait chef de l'État, tandis que ses fils seraient gouverneurs des différentes subdivisions du territoire. À sa mort, les chefs de district héritèrent à tour de rôle de son titre de chef suprême. Au tournant du XXe siècle, alors que les Anglais étendaient leur mainmise sur la région, ces dispositions ont été enregistrées et il était écrit que Jakpa avait engendré sept fils, un nombre correspondant exactement au nombre de subdivisions territoriales. Leurs chefs étaient éligibles pour le rôle de souverain dans la mesure où ils étaient les descendants du fondateur de cette communauté. Or, depuis l'arrivée des Anglais, deux des sept subdivisions avaient disparu, l'une ayant été volontairement incorporée dans une subdivision voisine (son chef avait soutenu Samory, l'envahisseur mandingue) et l'autre, à la suite d'un nouveau tracé de frontière, imposé par l'administration britannique. Soixante ans après, quand les mythes de l'État ont été réenregistrés, Jakpa a été crédité de seulement cinq fils et on ne trouvait plus aucune mention des fondateurs des deux subdivisions qui avaient d'ailleurs entre temps disparu de la carte politique »²²⁶.

Ce qui nous permet de voir que dans les sociétés orales, la culture est sans cesse retravaillée en fonction du présent, du contexte et sont donc moins « fixistes » que les nôtres, cela nous permet d'affirmer que la continuelle décontextualisation de l'écriture amène à produire de l'atemporalité, c'est-à-dire qu'une chose une fois écrite ne peut plus se modifier, l'œuvre passe à la postérité.

III. Dyslexie et anthropologie

III.a. la question de l'âge

Comme nous pouvons le voir par l'intermédiaire de l'anthropologie, la question de l'âge telle que proposée par C. Chiland s'appuie sur la nature même de l'enfant. À partir de l'âge de sept ans, l'enfant quitte le statut de « trop humain », abandonne une partie de ses potentialités pour affirmer celles qui ont été sélectionnées par la société au sein de laquelle il évolue. Âge charnière comme le démontre cet exemple de Lévi-Strauss ;

« Johnny A., âgé de quatre ans, d'Alexandrie (Égypte), vit dans deux pays imaginaires, Tana-Gaz et Tana-Pé, où tout est magnifique. Tana-Gaz est au-

²²⁶Idem, p.36.

dessus de Tana-Pé, et est meilleur que ce dernier. Sa mère habite Tana-Gaz, mais son père est à Tana-Pé. [...] Quand Johnny a sept ans, on lui demande s'il se souvient de Tana-Gaz et de Tana-Pé ; il prend alors un air embarrassé et dit qu'il a oublié »²²⁷.

Cet exemple, que nous rapporte Lévi-Strauss, renforce parfaitement notre hypothèse. L'enfant originaire d'Alexandrie vit dans une culture qui n'est pas dualiste. Or, comme nous pouvons le voir, à l'âge de quatre ans, il manifeste malgré tout une pensée dualiste, pour, à l'âge de sept ans, renier ce mode de pensée. Comme le montre l'extrait, il dit avoir oublié, mais est, dans le même temps embarrassé. Ce point nous permet d'affirmer que l'enfant se souvient parfaitement de cette histoire, mais cherche à l'oublier, car cette même histoire est contraire au mode de pensée propre à sa culture. Son « trop humain » s'est envolé.

À travers ce prisme, la *dyslexie* apparaît bel et bien comme à la fois le produit de l'école (en faisant entrer les élèves à l'école de manière précoce) et comme un mécanisme de résistance. Résistance qui nous permet de voir le *dyslexique* comme un enfant qui manifeste encore et toujours des possibilités que la société tend à refouler. Cependant, même si les enfants de cet âge ne sont pas intégrés, il reste néanmoins un grand nombre d'enfants qui arrivent à s'en sortir. L'école ne fait pas que produire des *dyslexiques*, d'autres réussissent.

Cette réussite peut s'expliquer par l'élément suivant ; comme nous l'avons mentionné, le milieu peut accélérer le processus de développement de l'enfant. Point qui vient se doubler d'un second ; comme nous l'avons démontré précédemment avec Baudelot et Establet, les contenus scolaires sont socialement marqués. Des suites de ce marquage social, il est possible de postuler que les enfants qui réussissent le mieux sont ceux dont la classe sociale est favorisée par l'école. Favoritisme qui en réalité se traduit par une double pression sur les enfants ; une pression familiale et une pression scolaire, renforçant ainsi le processus de liaison entre le signifiant et le signifié. En d'autres termes, si l'école favorise ces enfants c'est suite à un processus de double décentration, la Loi de culture venant déterminer par deux instances le processus de subjectivisation en s'appuyant sur l'AIE familial et l'AIE scolaire.

III.b. L'oralité comme facteur d'alphabétisation

Grâce à Goody, nous pouvons approfondir la thèse suivante de Chiland ; la nécessité de s'appuyer sur l'oralité pour apprendre à lire et écrire. L'anthropologie nous permet de comprendre que si ce lien

²²⁷Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, op. cit., p. 112.

peut s'établir difficilement par le simple fait de la lettre, c'est en raison d'une double rupture avec le monde ; l'écriture tend à insérer au sein du monde un ordre codifié et structuré. Cet ordre est ensuite transmis non plus par l'intermédiaire de discussions qui se trouvent validées par le lieu même où se réalise la discussion, mais qui est à l'inverse un lieu où l'enfant ne fait que recevoir une série de mots (et facilite sa passivité et amène plus facilement à un décrochage) dans un lieu coupé de tout lien avec le monde. Ceci induit à un processus de double décontextualisation ; un premier quant au mot et un second quant au monde lui-même.

À ce processus de double abstraction, vient se joindre un second problème ; l'enfant, dans une culture écrite, fait sans cesse face à une société dont les capacités d'enregistrements sont infinies, là où lui, comme tout être humain, possède une capacité de stockage limitée. Cette dualité entre infini et fini va avoir pour conséquence qu'il ne peut s'insérer que partiellement dans sa culture ; cette dernière étant toujours « saturée » de références qui peuvent très aisément lui apparaître comme vides de sens, faute de contexte.

En d'autres termes, si nous nous référons à ce point précis, nous pouvons étoffer la thèse de Chiland quant à l'usage de l'oralité ; prendre appui sur cette dernière revient à prendre appui sur la culture de l'enfant et ainsi à réinsérer un processus de contextualisation là où celui-ci vient à manquer. Double processus qui contrecarre le problème de décrochage de l'enfant ; l'enfant est sans cesse stimulé et au centre du dispositif. De plus, l'échange entre deux individus vient à renforcer le poids de la culture transmise. Ce renforcement apparaît suite au mode de communication lui-même. En enseignant de manière plus contextuelle, il est plus aisé d'éviter de perdre l'élève dans le méandre des références, nous ne passons pas par le renvoi systématique au dictionnaire. Cette absence de renvoi permet, par exemple, si nous expliquons le terme « musique » de faire référence au sens contemporain sans pour autant expliquer l'ensemble des conceptions de la musique au fil de l'histoire, mais aussi, car l'échange direct vient à renforcer la pression sur l'enfant rendant ainsi plus puissant le poids de ce que nous cherchons à lui transmettre.

Conclusion

Ce mémoire visait à analyser l'alphabétisation comme un processus de reproduction sociale dans la pensée française des années 1970. Analyse, qui m'a permis de me questionner sur la question du « toujours-déjà sujet » dans la pensée althussérienne et de poser les problématiques suivantes : existe-t-il quelque chose d'autre que le sujet ? Si oui, n'est-il pas à l'origine de la reproduction sociale.

Pour rappel, chez Althusser l'idéologie doit se définir non pas par l'intermédiaire d'idées, mais par un ensemble de rites et de pratiques, ensemble qui s'actualise de diverses manières au sein des sociétés sous la forme d'idéologies particulières. Ce déplacement par rapport à Marx rend nécessaire non plus d'analyser comment et pourquoi une idéologie se définit, mais en quoi toute idéologie est nécessaire et pourquoi celle-ci est au fondement de toute société.

Ensemble de questions qui amènent à caractériser la notion de sujet. Celui-ci se caractérise par un être décentré vis-à-vis de lui-même. Cependant ce décentrement n'est pas parfait et fait de nous des êtres « auto-hétérobiographiques », c'est-à-dire des êtres qui actualisent une série de potentialités des suites de la pression de toute société.

Ces potentialités prédéterminées prennent la forme du « toujours-déjà sujet », c'est-à-dire une projection du parfait sujet. Si je reprends l'exemple du fœtus, celui-ci est un « sujet virtuel », il est attendu qu'il prenne place dans un espace défini et qu'il finisse par se comporter d'une manière prédéterminée. Ses potentialités, pour reprendre Macherey, sont déjà exposées. Cependant, ce sujet n'est que virtuel et en un sens le restera ; dès sa naissance, même s'il devient un être vivant et prend place dans le tout social, il doit traverser de multiples AIE qui l'interpellent, et ce jusqu'à sa mort. Interpellations qui elles-mêmes peuvent se contredire (comme le démontre le passage du militantisme catholique au militantisme communiste pour Althusser).

Ce jeu entre les AIE, rend nécessaire de se poser une question : pourquoi ce processus ne peut-il s'arrêter ? Pour répondre à cette question, je propose la réponse suivante : le processus de subjectivisation doit perdurer toute notre vie, car il y a quelque chose qui cherche toujours à résister à l'idéologie, à lutter contre elle.

Cette lutte peut prendre diverses formes. Par exemple, dans le cas de l'uniformisation, cette lutte se traduit par la nécessité de créer un espace pour produire une diffusion contrôlée du français : l'école. De même, dans le cas de l'école, nous pouvons constater un échec massif à cause d'une inadéquation entre la projection que l'institution fait et l'enfant qui la subit. Lutte enfin, qui se manifeste par l'intermédiaire de figures telles que *l'analphabète* et le *dyslexique*. Cette lutte, ou plutôt les acteurs de cette lutte il me faut encore les définir ; il y a d'une part l'idéologie et d'autre part un « autre ».

Concernant les acteurs, je m'en tiendrais à « cet autre », l'idéologie ayant été largement commentée. Cependant pour y arriver, il me faut poser deux balises : la difficulté de le formuler par l'intermédiaire du langage et le fait que l'idéologie n'a de cesse de le refouler. Ces deux balises me semblent nécessaires, car elles constituent les barrières pour penser « cet autre », mais aussi, et surtout, car l'exercice que je vais chercher à faire, se développe au centre de ces deux éléments. Si cet exercice se situe dans le champ de l'idéologie, c'est pour deux raisons : l'idéologie se situe dans le langage et prend appui sur le langage et un discours est toujours idéologique, car il doit toujours répondre à certaines normes.

Ces balises posées, je dois aussi préciser les éléments suivants : premièrement, je ne pourrai désigner « cet autre » clairement, celui-ci étant, selon moi hors du champ de l'idéologie et donc du langage, le désigner, l'identifier clairement, en viendrait à lui faire violence. Deuxièmement, ma définition sera fuyante et soulèvera plus de questions que de réponses, puisque nous passons par le langage. La définition que je compte proposer n'est et ne peut qu'être une ébauche.

« Cet autre » peut se caractériser par l'ensemble de nos potentialités qui ne cessent de s'actualiser au fil de notre vie sous diverses formes au sein des différents AIE. En effet, il ne répond pas à un ensemble de termes clairs et définis, mais doit se penser en *contexte* c'est-à-dire au sein de chacune des instances idéologiques. Ceci me permet d'affirmer un premier point : dans certaines de ses formes, « cet autre » peut se manifester selon des modalités saisies par l'idéologie dans des formes négatives telles que ; la *dyslexie* (dans le cadre de l'école), le *fou* (dans le cadre de l'appareil psychiatrique) et l'*enfant indigne* (dans le cadre de la famille). Ces quelques exemples nous permettent de comprendre l'élément suivant : cette lutte entre « cet autre » et l'idéologie se traduit, concrètement, par la création d'instances spécifiques (écoles spécialisées, asiles, centres de rééducation), mais aussi par la création de catégories d'identification et de réinterpellation du sujet. Ce point me permet de poser un élément de plus quant à notre définition : « cet autre » est abstrait uniquement du point de vue de l'idéologie. Celle-ci est totalisante, elle ne cesse de se manifester, de se restructurer pour récupérer « cet autre » au sein d'un processus de subjectivisation. Ce qui a pour conséquence de transformer les personnes qui manifestent ces potentialités, en sujets « dysfonctionnants » qui doivent-être traités comme tels. Ce traitement se traduit par des institutions particulières qui vont tenter de soumettre ces « sujets » par un surplus d'idéologie (par exemple, dans le cas de la *dyslexie*, ce surplus prendra la forme d'un accompagnement logopédique). À côté de ces formes les plus radicales, « cet autre » s'actualise en chacun de nous, comme le démontre le processus constant de subjectivisation.

Cependant, un autre élément apparaît. J'ai affirmé que ces possibilités se devaient d'être pensées *en contexte*. Il me faut expliciter ce point. Si je fais ce postulat, c'est en raison du refoulement produit

par l' *l* idéologie. Celle-ci crée un espace où il n'y a de place que pour elle et a ainsi pour conséquence de nous rendre aveugles à nos autres potentialités. Ce mécanisme fait que nous ne pouvons espérer y accéder que par la négative. Nous sommes contraints de voir comment l' *l* idéologie subsume ces résistances par l'intermédiaire de catégories de subjectivisation pour les formes les plus radicales et, dans les cas de résistances plus faibles, il nous faut, comme Baudelot et Establet, nous questionner sur l'usage que fait toute idéologie particulière pour produire de la reproduction sociale.

Je réalise donc un déplacement par rapport à Althusser. Celui-ci nous voit comme des êtres « auto-hétérobiographiques ». Moi, je vois en nous des êtres « autohétérobiographiques ». Ce déplacement que je traduis par la disparition du trait d'union peut se définir comme suit : Althusser nous voit comme des êtres continuellement soumis à l' *l* idéologie, comme l'atteste le fait que le préfixe « auto » soit détaché du reste du terme. À l'inverse, en faisant disparaître le trait d'union dans ma formulation, j'affirme que même si nous sommes soumis à l' *l* idéologie, il n'en reste pas moins que les éléments que veut refouler une idéologie perdurent, insistent, voire résistent, et continuent de s'actualiser au fil de notre vie. Dès lors, même si nous sommes décentrés par rapport à nous-mêmes, ce décentrement n'est que partiellement efficace ; au sein de chaque AIE une part de nous-mêmes résiste encore et toujours. Résistances face auxquelles répond, pour une part, la multiplicité des AIE. Si Althusser est passé du militantisme catholique au militantisme communiste, c'est comme il le rappelle, en vertu d'un contexte particulier qui se traduit, dans mon hypothèse, par un instant propice à l'émergence de possibilités qui, en dernière instance, sont devenues antinomiques à l'AIE religieux, ce qui l'a amené à trouver place dans un autre AIE recouvrant cette fois les potentialités qui s'étaient actualisées. Cependant, à côté de ce jeu de « récupération » que fait l' *l* idéologie, la multiplicité des AIE peut créer et amener dans le même temps à un « grippage », dans ce processus constant d'interpellation. Comme le démontrent Baudelot et Establet, l'antagonisme entre l'AIE familial dans lequel grandissent les enfants d'ouvriers et l'AIE scolaire, fait que des potentialités actualisées dans un AIE, peuvent, aussi au sein d'un autre, partiellement déjouer le processus mis en place par l' *l* idéologie. Ceci a pour conséquence que, l' *l* idéologie, au centre même de son fonctionnement, en vient malgré elle à produire des espaces où nos potentialités peuvent devenir résistances.

Enfin, pour clore cette conclusion, j'aimerais réaliser encore deux choses : essayer de penser cette émergence en *contexte* et proposer des pistes de réflexion pour que cette ébauche puisse **peut-être** être dépassée.

Pour le premier point, j'aimerais essayer d'ouvrir une piste concernant la *dyslexie*, cette forme de résistance qui est au centre de notre réflexion sur l'alphabétisation.

Si le *dyslexique* apparaît comme une figure de la résistance de nos potentialités par rapport à l'idéologie, c'est pour deux raisons. La première est son rapport inadéquat à l'écriture qui se traduit par la manifestation d'autres possibilités que celles produites par l'école et la deuxième par la question des tests.

Concernant son rapport à l'écriture et plus précisément la question des fautes :

*« Si les fautes sont persistantes, elles sont en même temps fluctuantes d'un instant à l'autre, ce qui fait taxer le dyslexique ou le dysorthographique de mauvaise volonté, paresse, inattention »*²²⁸.

Là où l'école traite l'enfant comme manquant de volonté ou de paresseux, un autre regard permet de voir que l'enfant manifeste en réalité une autre potentialité : celle de la mémoire générative. Plutôt que de mémoriser parfaitement le code linguistique « à la virgule près », il en mémorise la structure et, tout comme dans les sociétés orales, en vient à combler les vides. Ensuite, si je reprends la question des tests, ceux-ci, comme nous l'avons vu n'en viennent qu'à confirmer le pronostic des meilleurs élèves, c'est-à-dire de ceux qui sont le mieux insérés dans la société. À l'inverse, ces mêmes tests perdent en fiabilité dès qu'il est question d'enfants en difficulté (et donc chez qui l'insertion est plus problématique). Or, comme je l'ai signalé en prenant appui sur Goody, les tests psychologiques posent question quand il s'agit des sociétés orales. Il est donc possible de postuler que si les tests sont imprécis, c'est d'abord, car il y a une inadéquation entre les tests et les possibilités que manifestent ces enfants.

À partir de cette pensée en *contexte*, je peux essayer de préciser « cet autre » ; si le *dyslexique* nous permet de voir ce processus d'affirmation/résistance, c'est **grâce** au recours de l'anthropologie. En d'autres termes, pour comprendre comment nos potentialités émergent il nous faut voir comment elles sont actualisées dans d'autres sociétés. Ceci nous aide à voir que « cet autre » révèle en réalité certaines des potentialités de l'humanité et donc de voir « cet autre », comme le lieu commun de l'humanité. Commun, car, « cet autre », c'est notre humanité. C'est-à-dire l'ensemble des possibilités communes à tous les humains. Le fond au sein duquel toute société vient puiser pour se constituer. Processus qui se met en place au nom de la « Loi de culture » et qui s'explique par la caractéristique première de ce commun : il est un diamant brut qui doit être travaillé afin de pouvoir être inséré dans le réceptacle qui va l'accueillir.

Cependant, une série de questions apparaît ; est-ce que cette théorie n'en vient pas à se méprendre ? Ne suis-je pas moi-même en train de reprendre le discours de l'idéologie scolaire ? Comme le

²²⁸Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris 1983 [1^{ère} 1971] p.215.

signalent Baudelot et Establet, l'école prend appui sur un antagonisme de classe ; l'école s'appuie sur une pratique familiale qui lui est opposée pour produire de la reproduction. Or, à l'inverse, je ne pose plus la question du jeu entre les divers AIE, mais du jeu qui se produit au sein de chaque sujet et pourrait avoir pour conséquence de subsumer la question du déterminisme social sous un point de vue individualiste. Pour me prémunir de ce risque, il me semble opportun de postuler que si la classe ouvrière est plus sujette à ce mécanisme de grincement entre l'AIE familial et l'AIE scolaire, c'est du fait que la classe ouvrière est la classe dont les conditions d'existences manifestent le plus « cet autre » dans de notre société. Si elle

le manifeste, c'est en vertu même de la lutte des classes. La classe ouvrière est fondamentalement antagoniste. Cet antagonisme qui se traduit par la manifestation d'autres potentialités que celles qui sont voulues par l'idéologie capitaliste. Ce qui a pour conséquence une manifestation d'autres potentialités que celles actualisées par l'idéologie capitaliste.

La seconde question est celle de l'idéologie de l'idéologie. Elle apparaît par le sujet de mon étude. Goody et Watt rappellent qu'il existe au sein de nos sociétés littérariennes une dualité du fait même de l'écriture. Celle-ci tend à produire de l'atemporalité. Ce qui a pour conséquence que nous ne pouvons jamais être insérés complètement dans notre société. Et ce pour une raison simple, une vie ne serait pas suffisante pour lire et comprendre l'ensemble du corpus culturel qu'enregistre l'écriture. De plus, comme le signalent encore Goody et Watt dans le même article, l'oralité produit aussi une plus grande pression sur l'ensemble des sujets. En raison de ce développement, il apparaît une question fondamentale : est-ce que « cet autre » peut s'affirmer dans les sociétés orales ? En d'autres termes, est-ce que je ne produis pas une théorie d'une idéologie particulière (celle des sociétés écrites) ?

À côté de ces possibilités de critiques, j'aimerais aussi ouvrir des pistes pour essayer de dépasser le stade d'ébauche de cette théorie.

Premièrement pour essayer de cerner « cet autre » ainsi que ses manifestations. Il serait utile de s'intéresser au travail de Deligny. Celui-ci, au fil de sa carrière d'éducateur, a fait face à des enfants aux profils variés : violents, psychotiques, ou encore autistes. De ce travail, il a tiré une anthropologie de l'humain comme structurée autour de deux pôles ; le pôle N et le pôle S. Le premier renvoi au « nous », à ce qui est commun à tous les humains et qui est rendu inconscient par le second pôle S, qui est de l'ordre symbolique. Si cette anthropologie de l'*homo duplex* me semble utile, c'est pour plusieurs raisons ; l'articulation entre ces pôles, le travail d'écriture de Deligny et enfin sa pratique. L'articulation entre ces deux pôles prend la forme suivante : le pôle N est primordial, car tout prend appui sur ce dernier., le pôle S, quant à lui, vient se structurer sur le pôle N

tout en le rendant inconscient. Tout comme une idéologie vient s'appuyer sur « cet autre » pour sélectionner une série de potentialités tout en rendant les autres (et donc « cet autre ») abstraites. Grâce à ce rapprochement, l'étude de la conception de l'Homme par Deligny pourrait nous permettre de mieux cerner l'articulation entre ces deux pôles et plus précisément le processus d'abstraction que produit l'idéologie. Concernant son écriture, celle-ci est extrêmement complexe, en vertu d'un constat très précis : elle est le fruit du langage et donc du pôle S. Constat qui amène Deligny à devoir se questionner sur comment réfléchir et rendre compte du pôle N. Ceci se traduit par un processus de travail sur le langage lui-même, que ce soit dans ses romans ou ses textes théoriques. Ce qui me permet d'ouvrir une nouvelle porte pour rendre compte de « cet autre », de m'inspirer du travail d'écriture de Deligny. Travail qui doit, en raison de cette inspiration, se faire en prenant appui sur l'étymologie des mots, par un jeu constant sur les mots eux-mêmes, mais aussi par l'usage du récit, afin de narrer les moments où l'idéologie grippe. Enfin, concernant sa pratique, celle-ci se traduit par une manière radicalement opposée à celle des AIE. Deligny, il fait sans cesse des tentatives. Cette pratique, qui peut se définir rapidement par le terme « permettre », vise à profiter des crises des AIE, pour créer un espace autre, où il n'est plus question d'imposer la projection du sujet, mais de répondre à la demande qui émerge. Cela lui permet de renverser le fonctionnement ; l'institution n'ordonne plus ce qu'il faut faire au profit de la contingence. C'est le hasard, les rencontres qui ordonnent et plient l'institution et qui permettent (*permettre*) de laisser émerger ce que le pôle S refoule continuellement. Cette pratique pourrait, je pense, nous ouvrir une nouvelle piste de réflexion : comment les circonstances peuvent-elles mettre en crise les AIE et ainsi autoriser l'émergence de « cet autre ».

À côté de Deligny, une autre piste doit-être explorée : l'anthropologie. Comme l'a montré mon recours à l'anthropologie dans le cas de la *dyslexie*, cette discipline nous aide à nous décentrer par rapport à l'idéologie au sein de laquelle nous sommes établis. Décentrement qui autorise à produire un déplacement, à voir les catégories négatives comme des sujets-qui-manifestent-autre-chose et ainsi, d'inverser le point de vue. Cela nous permet de voir les catégories négatives dans notre société sous un angle positif. Ce processus qui nous amène par la suite à nous questionner sur un élément précis et ainsi systématiser une question précise : comment l'idéologie prend-elle appui sur un élément particulier pour produire de la reproduction sociale. Par exemple, dans le cas de la *dyslexie*, comment en utilisant la mémoire générative, l'école en vient-elle à maintenir un processus de division ? Mais à côté de ce travail, il est aussi possible de se questionner sur un autre point. Si comme Chiland l'affirme l'école produit des *dyslexiques* en se basant sur l'âge et sur un enseignement trop abstrait, ne peut-on pas utiliser les données anthropologiques pour dégager des pistes et rendre le processus de subjectivisation moins inégalitaire ? Par exemple, si l'anthropologie nous permet de comprendre

comment l'école produit des *dyslexiques*, ne pourrions-nous pas utiliser cet acquis pour réadapter l'école afin de peut-être mettre fin à cette production ?

Enfin, dernier point qui pourrait, me semble-t-il, être une piste à envisager, la musique. Celle-ci, bien que dotée d'une grammaire extrêmement structurée (le nombre de gammes, de notes et de découpages rythmiques sont largement déterminés), laisse malgré tout, la possibilité à chaque musicien de s'exprimer et d'inventer. Cette expression peut se retrouver dans diverses attitudes : jouer sur les modulations²²⁹, changer la mesure²³⁰, modifier les *tempi*, combiner des influences musicales extrêmement, voire diamétralement opposées. Cependant, à côté de ces premiers éléments en apparaissent d'autres, moins quantifiables, tels que le génie créatif qui peut permettre de dépasser les règles fixées pour en produire de nouvelles²³¹ ou tout simplement les émotions ressenties en jouant. Ces dernières peuvent radicalement changer le morceau interprété : même si la musique ne varie pas quant à la partition, le ressenti du musicien ou du groupe peuvent transfigurer la mélodie jouée. Ce qui me permet, en dernière instance de postuler qu'une phénoménologie de la musique pourrait, peut-être, nous aider à comprendre comment se joue la partition de l'autohétérosujet par l'intermédiaire d'un rapprochement entre deux questions. Une dans le cadre de la musique : comment l'émotion produit un changement dans la perception ? L'autre dans le cadre du processus de subjectivisation : comment « cet autre » vient perturber la constitution du sujet ?

²²⁹ C'est-à-dire le passage d'une tonalité à une autre.

²³⁰ C'est-à-dire le découpage rythmique.

²³¹ Citons par exemple le dodécaphonisme.

Bibliographie ;

- Althusser Louis, *Pour Marx*, La Découverte (La découverte poche), Paris, 2005 [1^{ère} édition 1965].
- Althusser Louis, *Écrits sur la psychanalyse*, Stock/IMEC, Paris, 1992.
- Althusser Louis, *Sur la Reproduction*, PUF « Actuel Marx Confrontation », Paris 2011 [1^{ère} édition 1995].
- Balibar Renée, Laporte Dominique, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Hachette (série langue et littérature), Paris, 1974.
- Balibar Renée, *Les français fictifs. Le rapport de styles littéraires au français National*, Hachette, (série langue et littérature), Paris, 1974.
- Balibar Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, PUF (théorie et pratique), Paris, 1985.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero (cahiers libres), Paris, 1971.
- Branca-Rosoff Sonia [dir], *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2001.
- Bruschi Fabio, « Appareils et sujets chez Althusser », *Cahiers du GRM* [En ligne], 4/2013, consulté le 10 octobre 2021, disponible sur : <http://grm.revues.org/357>.
- Bruschi Fabio, « Le sujet entre inconscient et idéologie. Althusser et la tentation du freudo-marxisme », *Meta : research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy* [en ligne], no.1/ juin 2014, consulté le 18 octobre 2021, disponible sur : www.metajournal.org.
- Bruschi Fabio, *Le matérialisme politique de Louis Althusser*, Editions Mimésis (philosophie), Sesto San Giovanni, 2020.
- Bruschi Fabio, Janvier Antoine, "Une même langue pour tous ?" L'instruction du peuple sous la Révolution française : lecture de Renée Balibar, in Goin Emilie, Provenzano François, *Usages du peuple. Savoirs, discours, politiques*, Presses universitaires de Liège (Situation), Liège, 2017, p. 113 à 137.
- Bruschi Fabio, Janvier Antoine, « Editorial. Pour une relecture matérialiste de la forme scolaire », *Cahiers du GRM* [en ligne], 14/19, consulté le 18 octobre 2021. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/grm/144>

Chiland Colette, *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF (Le fil rouge), Paris, 1983 [1^{ère} édition 1971].

Deligny Fernand, « Le croire et le craindre », *Œuvres, L'Arachnéen*, Paris, p. 1085 à 1236, 2017 [1^{ère} édition 2007].

Goody Jack, Ian Watt, Jean-Claude Lejosne [trad.]. « Les conséquences de la littératie », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006 [1963]. p. 31 à 68.

Goody Jack, « Mémoire et apprentissages dans les sociétés avec et sans écriture, La transmission du Bagre », *L'Homme*, 1977, tome 17, numéro 1., p.30 à 52.

Goody Jack, Bazin Jean [traduction et présentation] et Bensa Alban [traduction et présentation], *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit (Le sens commun), Paris, 1979 [1^{ère} édition 1977].

Ingold Tim, Renaut Sophie [trad.], *Une brève histoire du temps*, Zones sensibles, Bruxelles, 2021 [1^{ère} édition 2007].

Labov William, Kihm Alain [trad.], *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, 1993 [1978], Les Éditions de Minuits (Le sens commun), Paris, 1993 [1^{ère} édition 1978].

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, 2021, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2021 [1^{ère} édition 1993].

Lahire Bernard [dir.], *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, Paris.

Lévi-Strauss Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, EHESS (En temps & lieux), Paris, 2019 [1^{ère} édition 1949].

Macherey Pierre, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, Paris, 2014.

Moreau Pierre-François, *Fernand Deligny et les idéologies de l'enfance*, Éditions Retz, Paris, 1978.

Oulc'hen Hervé, *L'intelligibilité de la pratique. Althusser, Foucault, Sartre*, Presses universitaires de Liège (Série Philosophie), Liège, 2017.

Perret Cathrine, *Le tacite, l'humain. Anthropologie politique de Fernand Deligny*, Seuil (La librairie du XXI^e siècle), Paris, 2021.

Tort Michel, *Le quotient intellectuel*, Maspero (cahiers libres), Paris, 1974.

Vasquez Aïda, Oury Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero (Textes à l'appui), Paris, 1967.

Vasquez Aïda, Oury Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971.

Vernant Jean-Pierre, *Les origines de la pensée grecque*, PUF (Quadrige), Paris, 2013, [1^{ère} édition 1962].

