

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

166 | janvier-mars 2009

Varia

LAHIRE Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 186 p.

Elsie Rockwell



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1326>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 136-138

ISBN : 978-2-7342-1152-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Elsie Rockwell, « LAHIRE Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1326>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© tous droits réservés

LAHIRE Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 186 p.

Elsie Rockwell

RÉFÉRENCE

LAHIRE Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 186 p.

- 1 Le dernier livre de Bernard Lahire renouvelle l'approche qui a marqué les années 1990 et présente une excellente synthèse de ses recherches sur le rapport écriture/école. Par rapport à la dizaine d'ouvrages qu'il a déjà publiés, la réflexion s'est approfondie. En nous livrant cette synthèse qui réélabore et intègre les avancées antérieures, Lahire permet au lecteur de percevoir le schème d'ensemble qui soutient son projet sociologique, au-delà de la problématique particulière qu'il aborde ici, et qu'on pourrait résumer brièvement dans l'opposition raison pratique/raison scolaire.
- 2 L'ouvrage comprend deux parties, au total huit chapitres. Il commence par aborder, sous le titre « Forme scolaire, culture écrite et dispositions réflexives », les aspects proprement conceptuels, en traitant de l'histoire de la « forme scolaire » des écoles élémentaires de l'Ancien Régime jusqu'à Jules Ferry. Le concept de « forme scolaire », trop souvent compris comme un invariant à portée universelle, se trouve situé dans la France moderne et contemporaine. L'interrogation sociologique est ainsi reliée aux données de la très riche histoire culturelle de la scolarisation, bien développée en France, dimension temporelle qui manque souvent dans les études similaires des pays anglophones. De la même façon, l'analyse du rapport « scriptural-scolaire » à la langue est restreinte au statut de la langue française dans l'institution scolaire française. Cette délimitation

permet à l'auteur de traiter comme une conséquence de cette histoire dans le présent l'expérience actuelle des milliers d'enfants qui ne réussissent pas à surmonter les exigences de l'enseignement langagier dans les écoles.

- 3 Lahire intègre et discute certains concepts hérités de la sociologie, en particulier celle de Bourdieu, mais hérités aussi de la linguistique, de la psychologie et de l'anthropologie (Goody, Havelock, Vygotski, Scribner et Cole). À plusieurs reprises, il argumente avec raison qu'il convient de souligner les différences et même les contradictions entre cultures, résistant à une tendance trop répandue qui consiste à les nier dans un universalisme douteux. Par contre, dans l'approche qu'il offre à un objet qui demande un traitement linguistique, un sujet de controverse sera sans doute la défense qu'il fait, en référence à la théorie saussurienne, du concept de « langue » comme outil pertinent pour analyser les questions langagières dans les contextes scolaires. Au long des chapitres, le lecteur peut reconstruire les implications que peuvent avoir dans la recherche empirique les principaux débats que Lahire a déjà menés dans ses autres ouvrages autour de la théorie sociologique, de ses approches et de ses concepts. En ce sens, le livre est à la fois un exercice épistémologique et une défense de l'approche sociologique, qui concerne un public plus large que celui des chercheurs de l'éducation.
- 4 Devient ainsi très clair l'objectif poursuivi par une telle démarche : les recherches successives doivent permettre d'aboutir « au cœur de l'échec », objectif qui oriente l'argumentation construite avec les données de plusieurs enquêtes. La deuxième partie nous conduit ainsi des recherches sur les pratiques de langage, surtout du langage écrit, dans l'école et dans le contexte familial, pour comprendre, in fine, le décalage entre des bons lecteurs et ceux qui maintiennent une « relation pratique » à l'écrit. En cinq chapitres, il aborde différents aspects du problème, non réductibles les uns aux autres, puisque leur base de données sont hétérogènes : observation participative dans les « classes de perfectionnement » (réunissant les enfants en échec en lecture au CP), analyse de la production écrite des écoliers (CM2), transmissions inter-générationnelles de l'écrit dans les familles, et finalement, analyses des statistiques de lecture chez de jeunes étudiants. Dans toutes ces études de cas, le point commun est l'éclairage sociologique porté sur la situation de sujets de milieux défavorisés (monde ouvrier et souvent familles issues de l'immigration). Il s'agit, en fait, d'expliquer l'échec scolaire comme l'effet de la difficulté partagée par tous les élèves et anciens élèves à établir le rapport scriptural-scolaire au langage qui correspond à l'habitus associé à la classe sociale dominante.
- 5 Pour Lahire, cette explication se précise si on comprend que le temps de travail long et fructueux avec/sur le langage objectivé à l'école, qui se renouvelle d'ailleurs à l'intérieur des familles à chaque génération, est le facteur central qui permettrait aux élèves en réussite de passer d'un niveau (rapport pratique au langage) à un autre (maîtrise du langage scriptural-scolaire). Mais pourquoi les autres ne parviennent pas à faire cette transition ? À suivre Lahire, la raison est à chercher dans l'écart infranchissable entre les exigences de cet objet de connaissance scolaire et les capitaux scolaires parentaux impliqués dans les « écritures ordinaires » des familles et dans les pratiques quotidiennes des jeunes en cours d'étude. Finalement, ceux-ci éprouvent de grandes « difficultés à jouer le genre de jeux de langue que l'école leur demande de jouer ». Cependant, sauf dans le cas de la classe de perfectionnement, les chapitres donnent peu de prises directes sur ces jeux, qui permettraient de reconstruire les interactions entre ce que les enfants portent et leur expérience scolaire. Nous avons peu de descriptions détaillées pour

soutenir cette hypothèse de base. C'est là que l'option méthodologique sociologique défendue par Lahire, à mon avis, trouve sa limite.

- 6 Je suis d'emblée d'accord avec la critique que fait Lahire de certaines versions d'analyse interactionniste qui ne regardent pas plus loin que le « *face to face* », parfois de façon romantique, négligeant ainsi l'évidence incontournable de l'échec scolaire des élèves moins favorisés par leur milieu. Pour autant, on pourrait reconnaître la pertinence d'autres échelles d'analyse pour mieux comprendre ce fait, entre autres l'histoire particulière des cultures scolaires, à laquelle Lahire se réfère mais qu'il ne suit pas jusqu'à la fin du vingtième siècle. Dans ce jeu d'échelles, certaines perspectives offrent la possibilité d'aller d'une explication trop centrée sur les déficits de certains et sur leur « sens pratique langagier », vers une explication plus centrée sur les structures et pratiques scolaires – de distinction, discrimination, racisme, ou bien de différenciation pédagogique – qui conduisent ces enfants vers l'échec.
- 7 Je pense en particulier à deux chantiers. L'un se trouve chez les sociolinguistes et anthropologues qui ont mis l'accent explicitement sur l'échec comme une logique de l'interaction quotidienne à l'école entre enfants. Par exemple, Hervé Varenne et Ray McDermott, auteurs de *Successful failure, The school America built* (1998), montrent dans la micro-analyse d'interactions les pratiques scolaires qui garantissent que certains enfants « apprendront à *ne pas lire* » (et non, « n'apprendront pas à lire »), et décrivent en même temps les mécanismes disponibles pour les situer dans une niche scolaire préétablie – qu'il faut donc remplir – celle des « handicapés ». Je pense également à la synthèse critique que Fred Erickson (2004) a fait des concepts de Bourdieu et de Certeau, en analysant précisément une dimension de pouvoir dans l'interaction quotidienne, qui rend visible la façon dont se construisent les participations différentielles en classe. Dans les deux cas, les auteurs ont montré que l'école exige (des enseignants comme des élèves) moins le déploiement d'un savoir « scriptural-scolaire » que des savoirs très pratiques de manipulation de la langue et d'engagement à l'oral, dans les situations précises d'énonciation, qui donnent la clé des résultats constatés au bout de quelques années de scolarisation.
- 8 Un second chantier est la prise en compte de la psychogenèse de l'écriture. Emilia Ferreiro (2000) a montré les énormes écarts entre les représentations de l'écrit que présuppose un environnement alphabétique, comme l'environnement scolaire, et ce que les enfants construisent face à cette évidence. Autrement dit, les caractéristiques de l'objet de connaissance, s'agissant de l'écriture telle qu'elle se présente en classe, ne suffisent pas à rendre compte de l'apprentissage, ni de son insuccès, si on ne comprend pas les processus d'appropriation du sujet, qui sont dans tous les cas assez distants de la logique scolaire. Il existe des décalages temporels du fait que les ressources écrites sont, bien sûr, inégalement distribuées dans les sociétés, mais la logique d'acquisition reste la même. Il semble que les enfants, tous les enfants, suivent un chemin commun vers l'appropriation de l'écriture, mais celui-ci qui ne correspond ni aux méthodes courantes d'enseignement, ni aux concepts les plus répandus de la linguistique (comme la correspondance graphème/phonème). Les processus cognitifs semblent marqués par des logiques qui échappent à la raison scolaire et même à la conscience adulte. Cet écart entre les processus d'enseignement et les processus d'appropriation d'un bien culturel représente un vrai défi pour comprendre les raisons de l'échec scolaire, et pour construire des pratiques pédagogiques qui pourraient garantir la réussite.

- 9 Finalement, des explorations conduites aux frontières de la linguistique de la syntaxe et la pragmatique, comme celles du linguiste William Hanks (1995) par exemple, auraient quelques pertinences pour analyser les interactions réelles dans les classes. Les frontières entre la parole et la langue, comme entre l'oralité et l'écriture, sont perméables, même dans une tradition scolaire aussi marquée que la tradition française par une conception formelle du langage. La délimitation scolaire entre les genres oraux et littéraires n'est pas si nette. Ainsi, dans une étude sociolinguistique récente, Carol Lee (1993, 1995) a montré comment il était possible de récupérer des aspects du « sens pratique » langagier, par exemple la richesse de jeux de mots chez les Afro-Américains, pour conduire les étudiants vers les niveaux les plus exigeants de l'analyse linguistique et littéraire. Ces essais ne s'inscrivent pas dans le courant du multiculturalisme populiste, mais ils introduisent un doute : est-il nécessaire de rompre avec le sens pratique pour construire un rapport scriptural-scolaire avec la langue ? En tout cas, ils nous obligent à questionner cette dichotomie en tant que telle.
- 10 Pour avoir travaillé la question au Mexique et à Paris, je trouve très juste de souligner, pour le cas français, cette forte tradition scolaire liée à « une socialisation scripturale à la fois explicite, systématique, intensive et durable » (p. 12) qui s'accompagne, en même temps, d'une constante déploration des pauvres résultats obtenus après tant d'efforts pour la majorité de la population. Si ces pratiques sont frappantes dans les écoles françaises, il y en a d'autres peut-être plus significatives, comme le fait de conduire un enseignement basé sur un patrimoine littéraire impliquant une familiarité avec un monde de significations culturelles et idéologiques en cours de profonde transformation, comme l'a exploré Anne-Marie Chartier (2007). Les critères de correction à l'écrit, lieu privilégié de l'instruction scolaire et des études de Lahire, occultent les liens plus profonds entre le français oral et l'écrit, entre des savoirs culturels – partagés ou non – et la possibilité de donner du sens aux textes lus à l'école. En outre, les représentations et les tâches communément observées dans les moments de langage montrent souvent le caractère parfois contradictoire et fragmentaire de l'objet d'instruction. Ce type de faits signale tout ce que les enseignants présupposent comme territoire commun entre eux et leurs élèves, alors que ces attendus ne sont guère explicités. Pour approfondir les recherches sur ce cadre, nous avons encore besoin d'une intégration théorique plus forte, capable de conjuguer les dimensions sémantiques et pragmatiques du langage scolaire avec une perspective historique des cultures scolaires variées et en constante évolution.
-

BIBLIOGRAPHIE

CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

ERICKSON F. (2004). *Talk and social theory*. Cambridge : Polity Press.

FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

HANKS W. (1995). *Language and communicative practices*. Boulder : Westview Press.

LEE C. (1993). *Signifying as a scaffold for literary interpretation: The pedagogical implications of an African American discourse genre*. Urbana : National council of teachers of English.

LEE C. (1995). « A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation ». *Reading research quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 608-631.

VARENNE H. & MC DERMOTT R. (1998). *Successful failure, The school America built*. Boulder : Westview.

AUTEURS

ELSIE ROCKWELL