

Écriture et pensée, *Pour en finir avec les inégalités d'écriture*¹ !

Morinet, Christiane
Fédération Clesthia, université Paris III
tianemorinet@free.fr

Anthropologiquement, on peut réaliser à quel point l'invention de l'écriture par son potentiel historique et cognitif bouleverse progressivement et de façon ininterrompue les modes de pensée de l'espèce humaine organisée en communautés de langue. Ainsi, dans les sociétés industrialisées, les pratiques littéraires sont devenues centrales au point d'être exigées de chacun des membres d'une communauté de langue. Leur enseignement est alors incontournable. En France, l'école, voulant dépasser l'effet de massification involontairement produit par la politique d'accès d'une classe d'âge entière aux lycées depuis les années 80 (Bautier, Rochex, 1998), remet en chantier ses façons d'enseigner dans l'espoir de contribuer à la démocratisation de l'enseignement des pratiques littéraires. Toutefois, pour satisfaire cette ambition, la « révolution » intellectuelle que représente l'écriture est à mettre en continuité avec le développement de la parole. L'invention de l'écriture n'écrase pas, mais bien au contraire, stimule le phénomène langagier antérieur qu'est l'oralité, en intensifiant, dans l'espace et le temps, la densité des échanges langagiers. La coexistence maintenue des deux modes d'expression renforce leur concours implicite et plus ou moins visible dans l'apprentissage et la construction des connaissances. Le lien entre ces deux modes d'expression, qui sont devenus deux modes de pensée répondant à des logiques distinctes mais non contradictoires, est incidemment abordé par Vygotski (1930/1997) et caractérisé par la distinction qu'il fait entre « *concept quotidien* » et « *concept scientifique* ». Ce dédoublement est alors exemplifié par la différence entre l'apprentissage de la langue dite « *maternelle* » lors de la première socialisation² et l'apprentissage d'une langue étrangère. La modification dans l'activité d'apprentissage que représente la langue étrangère, par rapport à la langue maternelle, contraint à prendre en compte deux démarches d'acquisition distinctes par le niveau de conscience, dont il me semble nécessaire de comprendre la juxtaposition dans les pratiques langagières d'un même sujet d'énonciation.

Le « *concept scientifique* », fait appel à un effort de conscience et est, en cela, comparable aux notions de « *littérature* » de Goody (1968), de « *code élaboré* » de Bernstein (1975) ou de « *secondarisation* » de Bautier (2005), Jaubert et Rebières (2003), qui soulignent que cette pratique littéraire consiste à faire retour sur la première pratique langagière, en situation d'échanges parlés. Ces notions attestent de l'émergence d'une transformation du rapport au langage consécutif de l'invention de l'écriture. Autrement dit, les savoirs scripturaux modifient, infléchissent le développement de la pensée humaine induite jusque-là par la parole. Ils se sont transmis historiquement et, jusqu'à présent (Chervel, 2006) de façon plus ou moins inégalitaire en fonction de la classe sociale et du sexe.

L'effort d'ouverture des lycées à l'ensemble d'une classe d'âge a révélé que le fait d'exposer une génération, toutes classes sociales confondues, aux connaissances telles que l'école les transmettait, n'entraîne pas, pour tous, leur appropriation dynamique. Le travail de Bautier et Rochex en 1998 met en évidence la disparité entre volonté de démocratisation et massification (« *Les nouveaux Lycéens* »). La sociologie du langage (Bautier, 1995) permet de dégager un usage cognitif du langage qui rappelle que les pratiques langagières sont des pratiques sociales. Par conséquent, les pratiques scolaires puis scientifiques

doivent être traitées comme tel. Il me semble nécessaire, alors, d'observer par quelles modifications linguistiques ou/et psychologiques, les pratiques écrites, à partir des pratiques parlées, développent cet effet cognitif qui leur est propre. Or, l'étroitesse du lien entre le mode d'expression écrit et son effet cognitif est socialement avérée par la façon dont l'écrit a servi à former des « élites », cela dès l'époque des Egyptiens (Goody, 1994), et jusqu'aux sociétés industrialisées. D'ailleurs, cette hypothèse d'un lien social entre l'usage cognitif du langage et les élites a servi à Bourdieu et Passeron (1964) pour montrer que l'institution scolaire permettait davantage la reproduction des élites entre eux plutôt qu'elle ne mettait concrètement à disposition de tous, les moyens d'acquérir cet usage symbolique.

L'écrit dans l'évolution de la pensée possède un statut particulier. Paraphrasant le titre du livre de Bourdieu : *Ce que parler veut dire* (1982), je me suis demandé : « *Ce qu'écrire veut dire* », c'est-à-dire ce qu'implique comme transformations cognitives (plurielles) et donc sociales, l'acte d'écrire, implication parfaitement résumée dans la traduction française du titre anglais du livre de Goody, « *Domestication de la pensée sauvage* », par : « *La raison graphique* » (1979). L'écriture domestique-t-elle la parole ? Quels sont les liens heuristiques entre le raisonnement scientifique et l'écriture ?

Approcher techniquement les conséquences de l'invention de l'écriture aide à repérer quelques principes opératoires. La séparabilité de l'énonciateur est traduite par Benveniste (1966) en ces termes « *Est -je-celui qui le dit* », il faudrait préciser « *celui qui le lit* ». L'indétermination subjective, dans le champ de l'écrit, conditionne psychologiquement et socialement ce que peut être l'expérience de la fonction cognitive du langage. Quelle peut-être l'influence de l'appartenance sociale du sujet qui apprend ? Le sujet qui apprend va-t-il investir l'apprentissage de l'écriture selon le statut que donne sa classe sociale à la langue qu'il parle quotidiennement ? La réponse est connue. Elle remet forcément en question le mythe de l'individu et ce que cette illusion d'une indépendance de chacun par rapport aux autres nie de la dépendance sociale (Lahire, 2013).

Par conséquent, quelle est l'influence de l'écriture sur la pensée, développée antérieurement par la seule parole, de façon historique pour les sociétés puis de façon biographique pour chacun ? Le croisement de la façon historique et biographique peut seul nous permettre de saisir les enjeux psycho-cognitifs de l'apprentissage de l'écrit de nos jours.

Si je me pose la question de la coordination du langage avec la pensée, ce n'est pas avec la prétention d'y répondre de façon radicale mais plus modestement de chercher quel peut être le rôle concret des deux modes d'expression, que sont le parlé³ et l'écrit. Autrement dit, comment la littératie modifie-t-elle la parole, sachant que le phénomène se complexifie au fur et à mesure que les sociétés ont recours à l'écrit de façon de plus en plus systématique (la scolarisation) et imprévisible (hors de l'école) ?

C'est pourquoi, j'ai cherché à croiser l'article de Goody : « *Les conséquences de la littératie* », (in *Literacy in traditional Societies*, 1968, 27-68) et celui de Scribner et Cole : « *La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture* » (1978/ 2010, 25-44) afin de mesurer, si possible, l'impact précis de l'invention de l'écriture dans les sociétés. Il m'est apparu que des aspects de l'articulation entre le parlé et l'écrit pouvait expliquer les inégalités d'écriture. Pour mettre à jour les obstacles qui expliquent les inégalités d'écriture en nombre, j'ai réinterrogé les rapports entre pensée et langage à partir de la lecture de Vygotski (Chapitre 7, 1997).

Sous cet angle, le débat que cet auteur a entretenu avec Piaget sur le langage égocentrique de l'enfant a totalement modifié ma perception du langage intérieur. En effet, le langage égocentrique, que l'on devrait appeler « *égocentré* », se révèle être l'intériorisation d'une expérience langagière dont la forme première est celle du dialogue entre adultes et enfants. Le langage égocentré serait une étape dans l'émergence psycho-cognitive du sujet d'énonciation. Il ouvrirait un espace discursif progressivement orienté vers l'émergence d'une conscience réflexive. Quelle serait l'emprise de l'écriture sur ce premier état jamais totalement exempt de littératie selon le milieu et l'époque de la société envisagée ?

La difficulté est de réaliser à quel point le processus de la cognition est dépendant du langage. Autrement dit, la langue parlée, en tant qu'outil de connaissances, donne une première compréhension du monde et des humains. Mais, l'invention de l'écriture n'agit pas indépendamment du contexte sociétal et historique. La psychologie est liée à la sociologie, tout comme l'anthropologie l'est à l'ethnographie (Scribner & Cole, 1978). Le classement en disciplines ne doit pas nous empêcher de penser la complexité des phénomènes cognitifs et, en l'occurrence, de tenter de le dépasser pour appréhender la globalité des effets de la cognition par le langage. Goody et Watt (2006, 31) avaient déjà signalé que la répartition des recherches en domaines scientifiques (anthropologie, sociologie, linguistique) avait eu pour effet de dissimuler aux chercheurs l'impact de l'invention de l'écriture sur les sociétés industrialisées (Morinet, 2012). Réinterroger les relations de la pensée et du langage à la lumière de la différence de mode d'expression, entre parole et écriture (1), conduit à rechercher les effets précis de l'écriture sur les conditions d'énonciation de la parole (2).

1. Parole et écriture face à la pensée.

Poser l'invention de l'écriture comme constitutive de l'usage socio-cognitif du langage dans nos sociétés de littératie, exhorte à reprendre l'article de Goody « *Les conséquences de la littératie* » (1968, 27-68) pour y repérer les effets sociologiques et épistémiques sur la construction des connaissances. L'écrit offre l'opportunité de disposer, sur un support, des éléments⁴ qui, dans l'expérience parlée, se trouvaient en continuité et dans l'immanence de la communication, les limites de la mémoire humaine ayant, jusque-là, servi d'unité de mesure (Lahire, 1998). Le recours à la liste, au schéma, à l'organigramme ou à toute autre forme de textualité qui assemble sous les yeux des éléments langagiers, peut être un palliatif au caractère relativement évanescent de la communication orale. Libérer la mémoire par le fait d'écrire, libère l'opportunité de voir ce qui fait schème, organigramme, liaisons symétriques entre les éléments qui composent la langue. Ayant fait appel, dans le cas des listes alphabétiques, au principe phonétique plutôt que sémique, pour lui donner un équivalent approximatif, le mot à mot est devenu transcriptible⁵ (Desbordes, 1998). La simplicité relative du système alphabétique (quelques dizaines de signes opposés au nombre important de signes-idéogrammes) permet de comprendre que tous les membres d'une société industrialisée peuvent en maîtriser la technique et profiter de ses implications cognitives en les pratiquant dans des cadres institutionnels. La première conséquence intellectuelle de l'invention de l'écriture est qu'elle a d'abord contraint à s'arrêter (au sens presque de refléter dans un miroir) sur la forme de la parole elle-même. Autrement dit, l'invention suppose une rupture (1) qui consiste à transposer un premier ordre : la parole, dans un autre ordre : l'écrit. Mais, la correspondance ne peut être totale, il y a opération de restructuration (2) et de découverte.

1.1. Ecrire, interroge la parole

La recherche d'un système de transcription du parlé contraint à « *réfléchir sur la parole elle-même* » (Meillet, 1912). Les systèmes de transcription ont évolué et sont diversifiés. Ainsi, ils supposent des habiletés probablement distinctes les unes des autres (logographique, syllabaire et phonologique). Apprendre à lire contraint à penser la parole dans sa réalité composite. Apprendre à lire et écrire selon un système alphabétique dépend d'un développement des habiletés phonologiques (Ecalte et Magnan, 2002). La lecture dans ce système repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes). Ainsi, l'aptitude à percevoir la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise l'apprentissage de la lecture (ONL, 1998). Lire impose de déplacer l'attention de la performance vers la procédure, puis d'adopter une nouvelle finalité :

comprendre la procédure. Pour reprendre contact avec le sens, après le déchiffrage, il faudra « *refouler* » (Freud, 1981/1983) cette technique, l'intérioriser pour lire « *couramment* », modifier par là son rapport à la parole. En cela lire et écrire ont des conséquences indéniables sur le développement de la pensée de chaque individu dans une société « *littératiée* » donnée à partir d'un système d'écriture spécifique. La technique d'écriture ouvre sur une technologie. Avoir recours à tel ou tel système sémiotique, système d'écriture phonétique ou système symbolique des idéogrammes, est en soi une rupture épistémique dans le développement de la pensée humaine qui annonce les ruptures scientifiques abordées par Bachelard (1971). Au-delà de procéder à une première théorisation de la parole, l'outil écriture contraint chaque futur lecteur à modifier, implicitement, le regard porté sur sa pratique parlée.

Les effets de l'invention de l'écriture se déploient, pour les générations qui se succèdent, implicitement et parallèlement dans deux sens : celui des effets sur la compréhension humaine du monde et celui de l'organisation des sociétés dans lesquelles les systèmes d'écriture se pratiquent. En effet, la rupture épistémique qu'elle implique entraîne une extension du mode de socialisation, dépassant la communauté de parole, jusqu'à celles des lettrés.

Cependant, l'écriture n'est pas une entité monolithique, il suffirait, pour s'en rendre compte, de reprendre l'introduction des accents dans l'histoire de l'orthographe du français (Chervel, 2006, Morinet, 2012). Elle n'induit pas une compétence d'un seul bloc : ses potentialités se dynamisent dans des sociétés aux organisations complexes et évolutives. Toutefois, il me semble que le geste intellectuel qu'elle initie est identique et que celui-ci peut s'appeler : la secondarisation (Bakhtine, 1984, Bautier & Goigoux, 2004), c'est-à-dire le déplacement d'attention et de finalité à partir d'un premier « *genre* » (la forme parlée) vers un second (la forme écrite). En effet, l'écriture, par ce retour sur les formes langagières parlées, objective l'énonciation. En coexistant avec le flux de la parole, elle semble marquer une rupture dont les retombées sur les sociétés sont complexes, comme elles le sont sur la forme de leurs connaissances mêmes.

1.2. Une rupture qui est restructuration, « *Secondarisation* »

Mais comment détailler la forme de rupture initiée par l'écrit sur une pensée déjà structurée par la parole ? Elle dépend probablement du système d'écriture qui semblerait en lien avec les usages. En cela, le cas de la Grèce est révélateur. Les tablettes en linéaire b de l'époque du monde mycénien (XI et XII siècle avant JC), c'est-à-dire une écriture syllabique déchiffrée par Ventris et Chadwick, servait à noter la langue grecque sous une forme archaïque et leur usage permettait de faire des inventaires des biens des palais. Par conséquent, les textes de ces tablettes ne sont pas comparables aux textes épiques ou religieux que l'on trouve dans d'autres civilisations contemporaines (Orrioux, Schmitt Pantel, 1995). L'usage de ces écrits et ceux qui les produisent sont liés à la sphère réduite des archives. C'est pourquoi, les historiens de la Grèce antique parlent d'une « *réinvention de l'écriture* » (Orrioux, Schmitt Pantel, 1995, 42) lorsque l'écriture alphabétique est adoptée au VIIIème siècle avant JC. Ce nouveau système de notation emprunte les consonnes aux Phéniciens et note les voyelles, ce que ne font pas les langues sémitiques. Par contre, et de façon peu expliquée, son utilisation se répand, dès le début, sur l'ensemble de la Grèce et dans des usages diversifiés (politique, administratif et commercial). Ce système alphabétique modifie la manière de penser des Grecs en mettant à leur disposition un autre type de mémorisation, de vérification, entraînant des changements d'attitude mentale que l'on pourra reconstituer sommairement à partir des documents écrits (Il en va ainsi des poèmes homériques (Orrioux et Schmitt Pantel, 1995,44-45). L'introduction de la notation des voyelles joue-t-elle un rôle dans cette expansion des usages ?

Mais bien entendu, il ne s'agit pas de « *surestimer les potentialités* » de l'alphabet grec (Goody, 2006, Reuter, 2006, 142) et d'en faire la cause unique de l'évolution des mentalités. Il faut tenir compte d'autres

paramètres comme celui de la nature de l'usage : religieux ou laïc (Goody, 2006, 70). N'y a-t-il pas contradiction à enseigner la lecture et l'écriture pour demander aux enfants d'apprendre par cœur le Livre sacré, que ce soit le « *Qu'ran* » ou la Bible, comme le fait remarquer Goody (2006, 72). L'éducation de la France rurale du XVIII^{ème} siècle n'échappe pas à ce paradoxe (Furet, Ozouf, 1977). Très souvent le mot éducation fut synonyme d'éducation « *selon le dogme de l'Eglise* » (Goody, 2006, 73). Dans ce contexte, l'éducation ouvre-t-elle à la sacralisation d'une variante idéologiquement normée ou à l'activité de secondarisation ? Il est nécessaire de ne pas lier sans observation les « *potentialités et les actualisations* » de transformations des modes de pensée (Reuter, 2006, 144). En tout cas, je retiens, de prime abord, que les systèmes et leurs usages ne sont pas statiques et que sacralisé le rapport à la lettre menace la mise en œuvre des pratiques littéraires. Quelque chose de la responsabilité du sujet énonçant face à l'écrit, comme potentialité cognitive, est en jeu !

Toutefois, il est possible de relever deux tendances générales pour la compréhension des obstacles à l'apprentissage des pratiques littéraires.

D'un côté, on peut remarquer que cette rupture, pour tout futur lecteur, est paradoxale, car vécue dans une continuité psychique. Que ce soit par la sociologie (Lahire, 1993) ou par la psychologie (Vygotski, 1997), ces approches signalent que les transformations apportées par l'acquisition de l'écrit sur la pensée de celui qui parle sont déterminées par le mode d'institutionnalisation de l'apprentissage du système d'écriture, toujours lié au développement sociohistorique des domaines scientifiques. Si les sociétés industrialisées, par l'ambition de la scolarisation progressive de tous, en font l'enjeu de la formation intellectuelle de chaque citoyen, il ne s'agit pas pourtant de confondre totalement l'intelligence humaine et les formes intellectuelles socialisées. Mais, seules ces dernières peuvent être accessibles à l'observation par l'approche linguistique et rendre compte des formes de mutualisation et d'organisation qu'elles présupposent. D'ailleurs, les usages spécifiques de l'écrit développés par les sociétés industrialisées ouvrent à un répertoire non fini de contextes scripturaux (cf. Le numérique).

La fonction de l'école, dont l'histoire atteste de l'évolution significative des contextes scripturaux (Chervel, 1998), est de dispenser les savoirs qui correspondent à ces sociétés. Toutefois, il me semble que ce que l'écriture ouvre frontalement, par l'attention à la procédure d'énonciation qu'elle rend possible, reste la conséquence dont découlent tous les autres savoirs scripturaux même si ceux-ci peuvent atteindre des degrés d'investissement différents d'une société à l'autre (Cf. Les pratiques d'écriture chez les Vai, abordées plus loin, Scribner et Cole, 1978).

Dans un second temps, a lieu une rupture relative avec les conditions énonciatives de la parole, occasion de restructuration dont se saisit la textualité et toutes techniques littéraires qui lui sont associées. Il n'est pas difficile de réaliser que les premières grammaires normatives du français ont établi l'usage écrit et relégué souvent les pratiques parlées au statut d'informe. Ainsi, la « *domestication raisonnée* » de la langue française (par exemple) a des conséquences historiques, sur la société et sur ses membres et détermine probablement les formes que prennent ou prendront les pratiques sociales de cette technique. A cet égard, la confrontation des apports de l'anthropologie (1) puis de l'ethnographie (2) sur ces différentes formes parlées et écrites permettent d'entrer dans la réalité complexe (3) de ce que l'écriture a pu faire à la parole.

2. Les effets de l'écriture sur la parole :

2.1. La « *domestication* » de la parole

Si l'invention de l'écriture a des conséquences sur l'intellect, elle en a surtout par le fait que la parole, qui la précède, se trouve confrontée au système sémiotique qui tente de façon plus ou moins parfaite de la refléter. Ce phénomène de retour sur la parole ne peut être que l'opportunité d'une nouvelle conscience

du phénomène langagier avec des conséquences inévitables sur les pratiques. Je cherche à saisir les effets de cette rétrospection (au sens technique du terme) et à en détailler la conceptualisation en cours. La parole utilise les éléments du lexique et les connaissances qu'il transmet en même temps que le mouvement syntaxique organise, à la fois, les relations sociales et symboliques et les références au réel que sont les mots, les vocables. La proximité perpétuée entre la parole et l'écrit par l'invention des systèmes d'écriture est concevable dans la logique d'une linguistique de l'acquisition. En quelque sorte, l'écrit « *domestique* » la parole, selon les mots de Goody (1979).

En effet, la parole mobilise des potentialités intellectuelles qui sont soumises, par l'écrit, à des modifications de leur condition d'énonciation. L'opportunité d'une séparation du corps, produit la perte des effets illocutoires (Olson, 1998), et aplatit sous nos yeux une énonciation qui, jusque-là dans la parole, était « *jaillissante* » comme aurait dit Socrate⁶. Cette énonciation, séparée de tout corps vivant grâce aux supports d'écriture, bouleverse le rapport au référent. Elle établit une distance qui fait que chaque être parlant peut saisir comme objet d'étude son énonciation en interaction avec les autres. La psychanalyse s'est servi de cette distance et privilégie l'écoute de l'autre comme support de « retour sur » la pratique langagière de chacun pour l'entendre autrement (à partir du phénomène du lapsus, par exemple). L'univers du discours (Olson, 1998) devient objet du monde. Le phénomène qui symbolise cette réification de la parole, laquelle devient séparable des voix qui émettent, est l'extension de la décontextualisation.

Lorsque Goody démontre l'existence d'une raison graphique (1979, 1994), il s'attache à apporter la preuve des transformations qu'induit l'écriture dans les possibilités mêmes de la raison humaine⁷. Cette raison se développe parce qu'elle peut revenir sur la parole qui lui fournit un premier état de la réalité telle que l'humain a pu la percevoir de façon empirique et historique. Ainsi, l'étude systématique du lexique d'origine grecque et latine dans les langues européennes (Doray, Etynotions, 2014) en montre la continuité et la valeur systémique grâce à la transcription écrite qui, seule, rend disponible et perceptible le passage sans rupture d'un monde où le parlé n'est pas dans la dimension du mythe qu'il raconte, au monde de la littérature et de l'histoire. Autrement dit, la proximité sans cesse convoquée entre le parlé et l'écrit ne saurait faire oublier que la parole est le premier format d'appréhension du monde par l'humain. Adopter le point de vue de la linguistique de l'acquisition montre toute l'importance de ce lien entre parole et écrit. Mais, il reste à préciser les multiples formes de conjonction de l'oral et de l'écrit que cette proximité entre les deux modes d'expression sous-tend.

2.2. « *La métaphore de la littérature* » Scribner et Cole (1978/2010)

La lecture de l'article : « *la littérature sans l'école* » de Scribner et Cole paru dans *Langage et société* (2010) apporte un éclairage intéressant sur les rapports entre écriture et développement intellectuel. En effet, à partir de l'observation ethnographique de la pratique d'écriture des Vaï, les deux psychologues de San Diego, introduisent un questionnement sur les théories qui ont établi, jusqu'à eux, un lien de conséquence entre l'écriture et le développement cognitif, notamment à propos de l'accès à l'abstrait. L'étude des capacités métalangagières des hommes de la tribu Vaï, qui ont recours à l'écriture pour des lettres à fonction sociale, force à relativiser l'immédiateté des effets de la transcription de la parole sur la cognition. Les auteurs en déduisent que des « *usages spécifiques stimulent des savoir-faire spécifiques* » (2010, 17) et que la « *pratique* » est le vecteur de la cognition plutôt que de penser que l'écriture induit « *le développement mental* ».

Reprenant à mon tour l'exigence de Piaget selon laquelle « *expliquer un mécanisme cognitif ne consiste pas seulement à le décrire, mais à comprendre le processus par lequel il s'est formé.* » (1976), je me suis demandé quel processus distinguait l'idée de développement mental et celle de pratique. Scribner et Cole décrivent une approche fonctionnelle qui permettrait de comprendre ce qui distingue « *scolarisation et*

littératie ». Rapporté au contexte de leur article, c'est-à-dire l'écriture Vaï, il semblerait que l'état non théorisé en « être linguistique » du langage parlé explique le système d'écriture (Meillet, 1912) qui n'est pas sans conséquences sur son usage. Si écrire est, en premier lieu comme dans le cas des Vaï, la transcription au plus près des habitudes parlées liées à certains usages comme celui du courrier, cela pousse à penser que l'invention de l'écriture est toujours ancrée dans une forme de société et soumise à l'histoire de celle-ci en termes de savoir et de pouvoir. Dans une première étude d'un corpus de copies de lycéens -seconde, entraînement aux épreuves anticipées de Français 1995- l'analyse linguistique des productions montrait que le modèle d'énonciation épistolaire, avec les contraintes que cela suppose, agissait en arrière-plan de la réalisation des copies qui semblaient être adressées à leur professeur (Morinet, 2004, 2012) dans une situation de communication vraisemblablement duelle, alors que ces enseignants sont les représentants d'une institution à laquelle ils soumettent leurs actions pédagogiques. Pour les Vaï, comme pour ces élèves, la situation de communication à distance que suppose la lettre envoyée d'un énonciateur à un autre par l'intermédiaire d'une sorte d'écrivain public dans le premier cas, suppose, en effet, un usage particulier de l'écrit peu éloigné de l'usage de la parole, car le nombre d'écrivains et de lecteurs est restreint. Le phénomène se retrouve dans les premières transcriptions des épopées qui reprennent, par exemple les fameuses épithètes épiques comme « *le bouillant Achille* » ou « *l'aurore aux doigts de fée* » qui servaient, dans la tradition orale, de repères dans les improvisations autour d'un canevas (Orrieux, Scmitt Pantel, 1995, 42). Ainsi, les Vaï considèrent leurs écrits comme des « *paroles* » par les expressions « *Voici ton information, je te demande de me rendre un service..* » et le « *Vaï alphabétisé⁸* », définit une bonne lettre par « *D'abord il faut faire comprendre au destinataire que vous l'informez par des mots.* ». Autrement dit, les premiers mots doivent établir la proximité avec la communication qui se pratique en paroles. Ces Vaï jouent le rôle d'initiateurs de la technique, ils précisent la façon de recevoir l'écrit.

Lors de l'expérience imaginée pour observer les capacités métalangagières des Vaï alphabétisés dans leur langue, ces derniers contextualisent toujours leur réponses en précisant « *ceci est un jeu dont je viens te parler...* ». Les expressions « *voici, ceci..* » orientent la compréhension du destinataire et lui enjoignent de donner à l'écriture sa fonction de parole. Cela suggère que, dès cette étape, le Vaï écrivain oriente la pratique littéraire de son auditoire.

Il faut relever que, du point de vue de la théorie linguistique, l'écriture pratiquée par quelques Vaï, n'est pas considérée comme importante. C'est dire que l'organisation sociale lui attribue un statut secondaire. Le système d'écriture semble encore insuffisamment efficace pour être diffusé à plus grande échelle, sur une plus longue distance et de façon plus systématique, à moins que ce ne soit l'inverse ! Cependant, cet exemple rappelle que la mise en place d'un système graphique satisfaisant (c'est-à-dire levant le plus d'ambiguïtés possible) exige du temps et de la pratique mutualisée. Délicat de savoir si l'importance que lui attribue une société est en amont ou en aval du développement des pratiques littéraires, cela semble aller de pair. Par conséquent, le statut de celui qui écrit et lit semble déterminant.

L'article de Scribner et Cole pousse à réinterroger, à juste titre, les affirmations de Greenfield et Bruner (1966) puis celles d'Olson (1977) selon lesquelles la littérature stimulerait « *le développement mental* » (repris par Scribner et Cole, 1978, 28). Mais pour accréditer cette critique, il convient de revenir sur les contextes étudiés pour établir cette opposition théorique dans ce qu'elle implique à propos de l'acquisition de l'abstrait. L'écrit, plus que de provoquer un « *développement mental* » particulier, apporte des matériaux cognitifs nouveaux, c'est-à-dire des connaissances nouvellement conçues, au sens où le mental conçoit des idées. L'acquisition de l'abstrait n'est qu'une nouvelle idée du monde. Le système graphique réifie l'abstraction, met concrètement sous nos yeux des mots que nous disons « *abstrait* ».

Cependant, prendre en compte les situations historiques et l'état du système graphique amène à atténuer et à circonscire la différence entre ces deux positions. A quel domaine appartient cette différence ? Est-

ce une question à poser à la psychologie ou à l'ethnographie ? Ou bien cherche-t-on à répondre à une question historique par une réponse générique ? Quelles sont les paramètres précis qui permettent de dissocier l'appréhension psychologique du développement (renvoyant à chaque individu) de l'appréhension technique et sociologique des pratiques (renvoyant aux interactions entre les premiers) sans analyse linguistique poussée de l'outil de l'intellect qu'est l'écriture ?

2.3. L'opposition entre « développement » et « pratique » :

La différence entre développement mental et pratiques sociales me semble relative dès lors que je m'intéresse au dynamisme intellectuel de locuteurs dans un contexte sociohistorique donné. Toutefois, l'expression « *développement mental* » a le défaut de laisser croire que l'acte d'écriture serait « *magique* » et qu'il suffirait d'apprendre à écrire pour déclencher ce développement mental. C'est faire l'impasse sur le fait que la création de systèmes d'écriture se fait par étapes (Goody, 2006, 69). L'écriture est, de fait, une procédure en synergie avec les pratiques qu'elle rend possibles et dont on ne peut arrêter l'évolution. « *La littératie est un champ toujours ouvert* » écrit Goody (2006, 68).

D'autre part, que dire de la temporalité de l'apprentissage de l'écrit dans les diverses sociétés au contraire de l'acquisition de la langue parlée qui se fait hors de la scolarisation ! D'une certaine façon, la théorie de la « *littératie comme développement mental* » (Olson, 1998) remet la cognition entre les mains de la psychologie quand « *l'approche fonctionnelle* » (Scribner et Cole, 1978) se situe du côté de l'ethnographie ou préfigure peut-être, à l'horizon, une « *sociologie mondiale* » des pratiques littératiennes.

Ayant posé la question de la littératie dans le cadre institutionnel scolaire, par conséquent dans la perspective d'une série de pratiques écrites repérables dans l'histoire de la constitution d'une langue, ici le français (Chervel, 1998), la différence entre « *développement* » et « *pratique* » se projette sur la distinction entre « *espèce humaine* » et « *humain individuel* » c'est-à-dire la question de la « *place énonciative* »⁹ au croisement de la psychologie et de la sociologie. Ce qui rend étroit le lien entre écriture et développement, relève d'un plus grand nombre de paramètres internes aux systèmes d'écriture (types de système, stade évolutif du système : cf. l'écriture des Vaï ou celle des Grecs) et à leur diffusion c'est-à-dire à la socialisation de cet outil (si la séparation des deux éléments est possible, tant la pratique ou l'usage explique l'évolution de l'outil !). Rappelons le rôle du langage que suggère Schneuwly (1985), en prenant comme base épistémologique de ses analyses la théorie de l'action (Leontiev, 1984¹⁰). En effet, l'intelligence humaine ne se résume pas aux pratiques langagières mais se communique et se mutualise par le langage. Le sujet social est moteur.

Dans cette chronologie des faits, l'écriture est l'opportunité d'un retour technique sur la parole. L'écrit est donc à penser dans son lien intrinsèque à la parole. Sur ce point, les « *usages spécifiques* » relevés par Scribner et Cole dépendent du rapport à la parole dans lequel apparaît le système d'écriture, en parallèle avec son « *efficacité* » à transcrire, sans experts, la langue parlée. Or, dans le cas des Vaï, comme ce fut le cas pour les premières écritures grecques (linéaires b) ou, beaucoup plus tard, pour l'écriture du français dans le cas des accents sur le -e- muet (Chervel, 2006), les ambiguïtés sont encore nombreuses. En témoigne le recours aux hypothèses et à l'oralisation des énoncés écrits par les lettrés Vaï pour réussir à lire les lettres adressées lors d'événement sociaux comme les décès.

Si le questionnement de ces deux psychologues sur le lien entre littératie et scolarisation est particulièrement fondé, il l'est dans le contexte d'une « *pratique d'écriture* » à ses débuts tant du point de vue de son usage social que de celui de sa fonctionnalité. Mais, il serait illusoire de croire que toute écriture atteint immédiatement son efficacité, qui plus est toujours relative, il suffit de relire l'histoire des systèmes d'écriture. Ainsi, l'écriture des Vaï qui reproduit des sons ou des syllabes et qui ne rend pas

compte des tons, traits phonologiques importants dans cette langue, ne marquant pas non plus de séparation entre quelque chose de l'ordre du mot comme ce fut le cas des premiers écrits des Grecs, n'est pas encore un système satisfaisant. Ceci entraînant cela, sa fonctionnalité est aussi réservée à quelques situations spécifiques et à quelques membres de la société en question.

On peut remarquer qu'il existe une dynamique des systèmes d'écriture qui finit par résoudre les problèmes phonétiques par des moyens divers et pris dans les systèmes alphabétiques ou syllabaires. Reste que l'interrogation portée sur le lien de conséquences entre l'alphabétisation dans les programmes de l'UNESCO (1965) et la transformation des mentalités est essentielle mais l'opposition entre une pensée « orale » à définir et une pensée « écrite » est réductrice. L'écriture agit nécessairement sur la parole et non l'inverse ! Le traitement de cette question de politique éducative cache d'autres raisons plus complexes et qui relèvent de l'histoire des pays. Si la littératie a des effets sur les mentalités encore faudrait-il analyser lesquels ? Fallait-il désacraliser le livre par la suite pour libérer l'écrit des mains d'une élite ? Les obstacles sont peut-être en lien avec le statut social attribué au sujet parlant qui apprend à écrire ou qu'on ouvre à la littératie.

L'écrit, cet outil de l'objectivation de la parole, donne une prise sociologique sur les phénomènes d'intelligence dans ce qu'ils doivent à la mutualisation.

Conclusion temporaire : Du côté de la sociolinguistique

Assez tôt dans les travaux sur les dysfonctionnements à l'écrit, est venue l'hypothèse que l'étude des variations des élèves devait apporter un éclairage sur les obstacles à l'apprentissage. L'analyse des « variantes énonciatives » comme elles étaient nommées alors (Pour une synthèse : Morinet, 2000) lors d'exercices de sensibilisation aux registres,¹¹ montrait que les élèves disposaient d'une certaine souplesse stylistique. Cependant, l'idée de « flexibilité » (Lambert, Trimaille, 2012) face aux variations, expérimentées par les élèves dans des contextes sociaux selon le statut du destinataire de l'échange, n'est pas suffisante pour lever les obstacles à l'apprentissage de l'écrit dans son usage cognitif. L'hétérogénéité des pratiques langagières mise en évidence par la sociolinguistique, conduit à se demander ce qui relèverait des conditions d'énonciation propres à la parole et à l'écriture. En fait, les variations se distribuent selon ces deux ordres de pratique langagière (Gadet, 2007) et sont, d'ailleurs, socialement perçues hiérarchisées.

Mais le contexte qui est le mien, c'est-à-dire les conditions d'apprentissage des disciplines par la secondarisation, oblige à reconsidérer ce constat à partir de la différence que constituent le parlé et l'écrit. La description en deux ordres que propose la sociolinguistique (Gadet, 2007) communément désigné par les mots d'oral et d'écrit n'est pas assez précise. La variation parlée se distingue de l'écrit par l'intermédiaire d'un oral « fondé sur l'écrit » qui se pratique essentiellement dans l'enseignement (Morinet, 2012). Le continuum entre les deux modes d'expression chez le même sujet, occulte une contamination interne. La logique de l'écrit conditionne l'oral scolaire, ce que la formulation « variante scolaire » (Lahire, 1993) cherche à identifier.

Les apports de la sociolinguistique sont, ainsi, devenus essentiels, à condition de les interpréter selon l'axe parlé-écrit. Les deux formes de cognition sont dépendantes car la cognition écrite objective la précédente, celle de la parole. Il ne s'agit pas d'entériner par-là la figure caricaturale du « grand partage » mais de réaliser que l'invention de l'écriture permet une reprise (*détachement*) du parlé dont s'emparent les sociétés, chacune selon son dynamisme et ses orientations politiques, et qui induit des évolutions organisationnelles. Autrement dit, l'effet de hiérarchisation entre les deux modes d'expression, ressenti dans les sociétés modernes, est à réévaluer, car l'écriture suppose que la parole soit l'objet d'une réflexion théorique, en tant que système évolutif et phénomène de société. Dans l'avancée de mon questionnement, il apparaît que la parole est déjà une « cognition » et que l'écriture par ses effets sur l'humain parlant

permet, en retour, une secondarisation (Bakhtine, 1984) des pratiques parlées dans un mouvement de va-et-vient.

Références bibliographiques

- Bachelard. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bakhtine. (1998). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bautier. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier. (2005). Langue des jeunes en banlieue. *Situations de banlieues* (pp. 213-220). Paris: INRP.
- Bautier, & Goigoux. (2004). Difficultés d'apprentissages, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, une hypothèse relationnelle. *RFP n°148*, pp. 1-11.
- Bautier, & Rochex. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans Terrail, *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris: La Dispute.
- Bautier, & Rochex. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.
- Benveniste. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bernstein. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, & Passeron. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Chervel. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Desbordes. (1998). *Ecrire comme on parle. Le GRE des langues n°7*.
- Doray. (s.d.). *Etynotions*. http://www.thesaurus-etynotions.fr/ETYNOTIONS_Presentation.pdf
- Freud. (1983). *Contribution à la conception des aphasies*. PUF.
- Furet, & Ozouf. (1977). *Lire et écrire*. Paris: Minuit.
- Gadet. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Goody. (1968). La technologie de l'intellect. *Literacy in traditional societies*, pp. 1-26.
- Goody. (1979). *La raison graphique*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goody. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF ethnologies.
- Goody, & Watt. (1968). Les conséquences de la littératie. *Literacy in traditional societies*, pp. 27-68.
- Jaubert, & Rebière. (2003). *Langage, savoir, développement : quelle articulation pour quelles didactiques ?* Bordeaux: Cdrom.

Lahire. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La découverte.

Lambert, & Trimaille. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants;. Dans Balsiger, Köhler, de Pietro, & Perregaux, *Eveil aux langues et approches plurielles* (pp. 255-267). Paris: L'Harmattan.

Leontiev. (1984).

Meillet. (1912). *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Paris: Hachette.

Morinet. (2012 a). *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris: L'Harmattan.

Morinet. (2012 b). Quand la pratique langagière est plus qu'une affaire de langage ! Le cas du "bilinguisme social" rendu explicite par les variantes énonciatives. Dans Sauvage, & Demougin, *La construction identitaire à l'école* (pp. 331-340). Paris: L'Harmattan.

Olson. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz.

Orrieux, & Schmitt Pantel. (1995). *Histoire grecque*. Paris: PUF.

Schneuwly. (1985).

Scribner, & Cole. (2010). La littératie sans l'école, à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société n°133*, pp. 25-42.

Vygotski. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

¹ Ceci dit avec ironie !

² Les linguistes parlent de langue *maternelle* et les sociologues parlent de « *socialisations primaires* », Lahire, 2013, 120.

³ J'ai choisi ce terme de « *parlé* » pour rendre compte de formes d'oral différentes qui suggèrent une influence progressive et transformatrice de l'écrit sur la parole même.

⁴ On peut faire l'hypothèse que les premières transcriptions reposent sur un besoin d'inventaire stable.

⁵ « *Ecrire comme on parle* » L'histoire de l'orthographe montre qu'après avoir écrit « *comme on parle* », les habitudes d'écriture sont devenues les références et que l'on a écrit « *comme on a écrit* »).

⁶ *Phèdre*, Platon (2007, Poche), le mot grec se situe dans un développement métaphorique avec l'amour pédérastique, l'amour des discours étant la philosophie inspirée par l'amour entre hommes.

⁷ Logos : langue et étude.

⁸ L'expression est des auteurs de l'article. Peut-être n'est-elle pas exacte car le système graphique qu'ils utilisent, reflète de façon systématique la structure syllabique consonne-voyelle mais ne rend pas compte des tons qui sont des traits phonologiques importants d'un point de vue sémantique dans cette langue. L'écriture n'étant pas encore standardisée la longueur vocalique dépend de la reconstitution du scripteur. (Scribner & Cole, 1978, 36). Autre point significatif sur l'état d'avancement du système d'écriture, il n'y a pas de séparation entre les mots ou autres unités du langage. Les scripteurs et lecteurs doivent donc résoudre les ambiguïtés par la « *prononciation expérimentale* » qui consiste à lire de façon réursive jusqu'à l'obtention d'une signification, c'est-à-dire en tâtonnant et en oralisant.

⁹ Expression utilisée en écho avec ce que j'ai dans un premier temps appelé « *plasticité énonciative* » pour évoquer la capacité des « *nouveaux lycéens* » par exemple, à produire des variations « *stylistiques* » qui recouvrent les deux ordres du parlé et de l'écrit, pourtant « *bien irréductible l'un à l'autre..* » (Gadet, 2007, 45).

¹⁰ « *Les conditions sociales mêmes portent en elle les motifs et les buts de l'activité, ses moyens et ses modes* » Leontiev, 1984.

¹¹ La rédaction de deux énoncés pour évoquer une même situation, l'un en registre dit « soutenu » l'autre en registre dit « familier », deux registre dont on connait le lien avec la parole (familier : famille, soutenu : littérature) Morinet, 2012.