

L'ERREUR OU L'IMAGINAIRE DU SUJET CAPABLE

[Sarah Goutagny](#)

Presses universitaires de Caen | « Le Télémaque »

2010/1 n° 37 | pages 111 à 124

ISSN 1263-588X

ISBN 9782841333585

DOI 10.3917/tele.037.0111

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2010-1-page-111.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

© Presses universitaires de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉTUDE

L'erreur ou l'imaginaire du sujet capable

Résumé: *La conception pédagogique de l'erreur ne va pas sans paradoxe: d'un côté, la tâche des enseignants est de les identifier, les corriger, les éliminer, mais de l'autre, ils ont besoin de l'erreur: il est nécessaire de se tromper pour apprendre, et une partie de leur démarche est de mettre l'élève en situation de faire des erreurs; l'institution scolaire en effet doit sélectionner, distinguer les élèves "capables" de réussir – au risque de culpabiliser de façon durable ceux qui se trompent. Par ailleurs, selon l'auteur, les conditions de l'erreur scolaire seraient imputables à la coupure épistémologique que l'écriture, la raison graphique, introduit dans la culture orale, en introduisant chez les élèves une "insécurité linguistique", source d'inégalité face aux apprentissages.*

Tout ce qui nous incommode nous permet de nous définir. Sans indispositions, point d'identité.

Cioran

Pourquoi traiter la question de l'erreur quand il existe une littérature aussi abondante sur le sujet qu'elle l'est aujourd'hui? La diversité des approches à son égard donne l'impression d'une affaire réglée et somme toute insoluble. Dans le champ de la philosophie d'abord, l'erreur est pensée comme une dialectique: il y a erreur possible lorsqu'il y a problème; ce qui n'est pas pensé comme problème n'est pas susceptible d'erreur. Elle est aussi bien sûr investie par la pédagogie et la didactique: il est nécessaire de se tromper pour apprendre, comme il ne faut pas négliger le sens de l'erreur dans la mesure où il est justement ce qui permet de la surmonter¹. Elle est enfin envisagée du point de vue de la psychologie comme l'indice d'une résolution singulière de la part de l'individu qui, pour être inattendue, n'est pas néanmoins le fait du hasard: le lapsus n'est-il pas la victoire du mot d'esprit inconscient sur celui que, précisément, l'on voulait dire²? Force est de constater, jusqu'ici, que l'erreur n'est pas un problème épistémologique posé à la sociologie (voire à l'anthropologie), sauf à l'appréhender comme ce qui fait partie d'un procès social instituant la norme, et qualifiant par opposition la déviance. Il est absurde, dans ces conditions, de penser autre chose qu'une valeur sociale de l'erreur qui, toute incarnation individuelle qu'elle trouve, n'est au demeurant qu'un instrument, fatalement arbitraire, de sélection et de distinction au sein d'un groupe ou d'une

1. Cf. J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.

2. Cf. M. Gauchet, G. Swain, *La pratique de l'esprit humain*, Paris, Gallimard, 1980, p. 401-402.

organisation humaine donnés. Comment donc penser l'erreur d'un point de vue sociologique, pour ce qui nous occupe, le problème de l'inégalité à l'école, sans la réduire à cette fonction sociale d'assimilation, non plus qu'à l'effet d'une construction sociale de l'échec scolaire, finalement relative à un système particulier ?

Il faut soulever ici un paradoxe. D'une part, l'erreur signifie spontanément l'échec, et à ce titre elle est une épreuve, si elle n'est ce qu'il faut à tout prix éviter ; personne n'aime se tromper, et encore moins être corrigé. Cette difficulté trahit moins le caractère psychologique d'une nature qui manque d'humilité, de courage ou de vertu, le tréfonds d'une personnalité dépourvue de sagesse et corrompue par la lâcheté ou l'égoïsme, qu'une souffrance : celle de l'ignorance. D'autre part, et à l'inverse, l'erreur ne cesse d'être mise à l'honneur par les manuels de pédagogie. Il est bien naturel de se tromper ; c'est même une condition pour apprendre. Faut-il le dire, les enseignants ont besoin des erreurs de leurs élèves. Ces deux aspects indiquent de quelle façon une dimension personnelle et une dimension sociale sont à l'œuvre dans la situation d'apprentissage scolaire. L'erreur, d'abord, est toujours individuelle : elle ne concerne qu'une personne à la fois, bien que la même erreur puisse être répétée par l'un ou par d'autres. En même temps, elle est le moyen pour l'enseignant d'opérer un classement entre les élèves. On tient là les deux éléments qui fondent la culture paradoxale des enseignants (l'expression est de M. Crahay). L'institution scolaire attend de ces derniers non seulement qu'ils forment leur public mais aussi qu'ils le sélectionnent. La valeur scolaire fonctionne au bout du compte comme l'étalon de la valeur sociale. Ces deux représentations concurrentes du sujet dans la situation d'apprentissage désignent, d'un bout à l'autre, la norme qui gouverne nos conceptions de l'éducation : le critère du mérite et la figure de l'individu moderne sur laquelle elles reposent. Cette figure du sujet considéré dans sa vérité particulière comme une réalité irréductible à ses conditions sociales de possibilité pose problème à l'examen sociologique. Si l'individu n'est pas autre chose que ce que le social en fait, c'est parce qu'il y a de la langue et de la culture. À cet égard, l'idéal républicain d'un individu autonome, pleinement émancipé du poids de ses appartenances et de l'autorité de la tradition, constitue une figure non pas impossible, mais problématique. Rien de bien nouveau si l'on s'en tient là, car cette impossibilité anthropologique fonctionne néanmoins comme le fondement de notre ordre scolaire et social³. C'est plutôt que l'école est cette institution de maturation sociale de l'individualisme, qui s'épanouit à travers la figure du "sujet capable" qu'est l'élève. Or, cet imaginaire se retourne contre lui-même, produisant un naturalisme d'un genre nouveau, qui a pour effet d'enfermer les individus dans des verdicts de plus en plus précoces de "bons" élèves ou d'élèves "en difficulté". La chose, outre qu'elle renforce les mécanismes inégalitaires à l'œuvre dans l'institution scolaire, révèle la négligence profonde de ce qu'est la difficulté intellectuelle des apprentissages scolaires : l'exposition à l'insécurité linguistique.

3. Cf. L. Dumont, *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil, 1983 ; P. Bourdieu, *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989.

Si l'erreur est inévitable, « naturelle » disions-nous, pourquoi est-elle si difficile à affronter pour les élèves et les adultes, encore que cela dépende des élèves et des adultes, justement ? Là est bel et bien le problème. Parce que c'est moins l'erreur qui compte, en soi, comme un seuil dans l'apprentissage, que l'erreur qui a du sens. Et elle n'a du sens que dans la mesure où elle surprend l'enfant et l'enseignant – l'élève qui sait qu'il pouvait ou pourrait se tromper dans l'exercice, comme l'étudiant qui sait qu'il a raté sa composition n'ont pas besoin de comprendre quelles sont leurs erreurs. En d'autres termes, l'on n'apprend rien d'une erreur qui serait, pour ainsi dire, « courue d'avance ». Il ne suffit donc pas de chercher une signification à l'erreur, mais de comprendre et de garantir les conditions d'un étonnement face à elle. Nous sommes pourtant à l'exact opposé de ce constat, lorsque la pédagogie de l'erreur, avec les meilleures intentions, empêche l'enfant de se surprendre à se tromper, et donc de faire l'erreur sienne, comme elle interdit aussi à l'enseignant de s'en saisir dans la mesure où elle bouscule ses attendus. L'observation met à mal aussi bien les faveurs de notre époque pour la science psychologique que pour les raccourcis sociologiques qui habillent confortablement l'explication de l'échec scolaire aujourd'hui, en renonçant à ce que le principe d'égalité des chances a d'incommodant.

Le paradoxe de l'erreur dans la situation d'apprentissage scolaire : entre idéal pédagogique et impossibilité pratique

Le moment-clé est celui où *l'enfant se surprend lui-même*, et non celui où je fais une brillante interprétation⁴.

L'erreur mise à l'honneur par la pédagogie

L'école est ce lieu d'exercices réglés en fonction d'attentes déterminées, qui relèvent d'un certain ensemble de savoir-faire relatifs à notre culture écrite. L'ordre scolaire est cet horizon de connaissances défini pour et à la place de l'élève. En cela il ne diffère pas d'autres institutions à mission éducative, quelque forme qu'elles prennent. C'est, d'un point de vue intellectuel ou épistémologique, l'économie de l'erreur qui acquiert ici un statut particulier. L'institution scolaire a ceci d'inédit qu'elle met les enfants en situation de pouvoir se tromper. L'on ne cesse ainsi d'anticiper les moments d'apprentissage en vertu de ce précepte : l'erreur est non seulement autorisée mais valorisée parce qu'elle est le moyen d'acquérir une réflexivité vis-à-vis de la connaissance en jeu. Rien de tel lorsque l'artisan enseigne à l'apprenti : l'erreur, dans ce procès-là, n'est pas significative ; c'est dans la répétition du geste juste que réside le secret de la maîtrise d'ouvrage. Bien entendu, l'apprenti se trompe lui aussi. Mais l'erreur n'est pas considérée pour elle-même comme elle l'est dans

4. D.W. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, p. 104 (c'est nous qui soulignons).

l'univers scolaire. L'école impose délibérément des situations d'apprentissage qui ont pour fonction d'exposer les élèves à l'opportunité de la faute. À la différence du maître-artisan, l'enseignant a besoin que les élèves se trompent, sans quoi la « plus-value » intellectuelle qu'il est susceptible de réaliser est nulle. Mais dans cette mesure justement, il lui est interdit d'être désarçonné par les erreurs de ses élèves, puisque sa fonction suppose qu'il sache s'y attendre, sinon les prévoir dans leur intégralité.

Or, toutes marginales qu'elles doivent être, les situations d'apprentissage où la production de l'élève déconcerte l'enseignant sont légion. Qu'il suffise de penser à cette élève qui, « face à un énoncé rappelant que le nombre de morts sur la route pendant le week-end de la Toussaint a été de 805 l'année précédente, de 870 l'année en cours, et demandant ce que l'on peut dire (sous-entendu en termes de progression mathématique) », répond « qu'il veut mieux rester chez soi en cette période de l'année »⁵. Il ne fait pas de doute que la proposition est sensée. Bien loin seulement que l'élève ne soit pas dans le registre (arithmétique) de l'exercice, elle est surtout là où l'on ne l'attendait pas. Sa réponse ne peut être invalidée qu'en vertu d'une justification qui, pour en reconnaître la justesse ou l'à-propos dans un autre registre, amène l'enfant à concevoir la logique exigée en termes de valeur mathématique. Qu'il faille encore évoquer l'élève soumise à un test de phonologie, où elle doit identifier les syllabes d'un mot, et qui, à la question « si dans citron, j'enlève [si], qu'est-ce qu'il reste ? », répond « le jus ». L'enfant est, aux dires de l'enseignante, une de ses meilleures élèves. Le verdict du médecin scolaire tombe pourtant, qui identifie celle-ci comme élève en difficulté⁶. Curieuse réversibilité de l'évaluation, du jugement de l'institutrice au diagnostic du docteur. L'incongruité des anecdotes prête à sourire. Mais elle souligne quelque chose d'essentiel : l'enfant n'est pas, contrairement aux affirmations d'une certaine vulgate psychologique qui fait bien des dégâts dans l'institution scolaire et ailleurs, dans un rapport concret ou pratique à l'expérience, mais bien dans celui de la métaphore. Cette dernière est l'indice de "l'irrésolution" qui commande la relation élémentaire de l'enfant au monde. Autant dans le problème mathématique que dans l'épreuve de phonologie, ce dont l'élève témoigne, c'est qu'elle ne maîtrise pas l'objectif particulier, l'intention spécifique auxquels elle doit subordonner sa réponse. L'implicite est tout contenu dans ces attendus qui ne vont jamais de soi⁷.

Toujours est-il que la fortune de ces situations est remise au bon sens de l'enseignant, qui est loin d'être une chose partagée, parce que l'on croit à tort que l'art de la pédagogie tient dans cette technique qui suppose de savoir accueillir les erreurs des élèves (c'est-à-dire leur donner dans un premier temps raison). Or, bien loin que le talent du maître réside dans cette flexibilité experte, son efficacité

5. J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, p. 211.

6. Je dois cette anecdote à J. G.

7. Cf. S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2007. L'auteur souligne de quelle façon l'implicite pédagogique s'est déplacé dans les situations d'apprentissage à l'école. Mais il ne nous dit pas à quelles conditions celui-ci peut être levé.

tient pour beaucoup à la rigueur de son propre rapport au savoir. C'est parce que le professeur maîtrise ce qu'il doit transmettre qu'il est disposé à s'étonner raisonnablement des fautes de ses élèves. L'exigence intellectuelle n'est pas synonyme d'aridité pédagogique, bien au contraire. Qui ne voit ces enseignants malheureux d'être fragiles parce que leurs connaissances sont trop approximatives pour les assurer dans la légitimité de leur mission ? L'enseignant autoritaire est le même que l'enseignant indulgent ou laxiste de ce point de vue : son attitude est toujours une amende honorable de son incompetence. Le maître ignorant n'est pas, quoi qu'on en dise, celui qui se laisse aisément incommoder – sauf à ce que cette ignorance ne soit qu'une ruse pédagogique.

Sans doute est-il vrai que l'étendue des connaissances ne préjuge pas nécessairement par elle-même d'un rapport détendu et maîtrisé au savoir. Il est certain en revanche qu'on ne saurait valablement transmettre, si formé que l'on soit par ailleurs aux techniques de l'animation et de la communication, des connaissances dont on n'a qu'un maniement approximatif, donc rigide et paralytiquement routinier. Et il est statistiquement probable que le degré d'aisance et de liberté intérieure des individus vis-à-vis du bagage qu'ils ont à transmettre, donc leur faculté d'y proposer un accès sensé et dominé, sera d'autant plus grand que leur niveau de qualification, en termes de savoir strict, sera plus élevé. La capacité didactique est fonction directe du pouvoir de distanciation subjective à l'égard de ce qu'il s'agit d'enseigner, que donne seul le sentiment de le posséder parfaitement. Elle n'en découle pas automatiquement, mais elle le suppose⁸.

L'erreur impossible : le vice de culpabilité

En dépit de sa valorisation dans les discours institutionnels, l'on ne peut pas faire comme si l'erreur était une cause entendue, notamment du côté des élèves, parce qu'elle ne cesse de signifier toujours, au moins virtuellement, l'échec. Les élèves n'ignorent pas que tout ce qu'ils peuvent dire ou faire, écrire ou accomplir dans le cadre de l'école, peut être retenu contre eux, c'est-à-dire, à un moment donné, les disqualifier, voire les exclure du jeu scolaire. Les enseignants ont beau, avec les meilleures intentions, encourager leurs élèves à risquer l'erreur, « et ce n'est pas si grave si l'on se trompe », toujours est-il que ces derniers n'ignorent pas la menace qui ne cesse de peser sur eux. Cette économie de la culpabilité, distillée à la faveur d'une pédagogie de la réussite, est à l'origine de stratégies d'évitement toutes plus désarmantes les unes que les autres : de la justification permanente des élèves pour amender leurs erreurs à l'impertinence provocatrice de ceux qui s'entêtent à répéter leurs fautes, et dont on se surprend parfois à penser qu'elles ne peuvent pas toujours être involontaires, en passant par la fatalité avec laquelle certains encaissent les verdicts scolaires, ce sont là autant de manifestations de l'impossibilité d'affronter ce que l'apprentissage suppose d'incertitude et de tâtonnement. Le répertoire des investissements scolaires de la part des élèves compose de la sorte un climat peu

8. *Ibid.*, p. 150.

favorable à l'enseignement car il laisse bien peu de prise au professeur sur les erreurs de ses élèves. Quelque chose comme une impossible relation de transmission ; ce qui n'est pas dire que celle-ci cesse irréductiblement de fonctionner. C'est plutôt que ce qui semblait aller de soi dans la situation d'apprentissage à l'école est de bout en bout décomposé par l'insécurité linguistique qui domine ainsi l'ordre scolaire. Avec tout ce que cela appelle d'un rééquilibrage du point de vue des contraintes qui pèsent sur la relation d'enseignement. Voilà qui n'est pris de front ni par les analyses les plus récentes autour du rapport au savoir ni dans les autopsies sociologiques et psychologiques de l'échec scolaire. La distinction faite notamment par B. Charlot entre bons et mauvais élèves en vertu des formes et de la signification de leur investissement scolaire⁹ néglige la propension des uns et des autres à s'appropriier l'échec ou la réussite, c'est-à-dire précisément à leur donner du sens¹⁰, comme s'il manquait aux seconds ce qui appartient aux premiers : la lucidité quant aux conséquences, pour leur propre personne comme pour leur capital scolaire, de leurs actes. Ce que l'on ne peut pas voir alors, c'est que la compréhension de la situation d'apprentissage, aussi bien pour les élèves que pour les adultes, relève désormais moins d'une économie de l'effort que de celle d'une implication plus ou moins indépendante de la volonté des individus, c'est-à-dire qui excède la conscience et la maîtrise de ce qui se joue dans la relation d'enseignement, sans que l'on sache véritablement faire la part des choses entre ce qui relève de l'inclination personnelle et ce qui doit aux caractéristiques de l'environnement. Au fond : il y a toujours, à la mesure de l'improbable, une raison insondable à apprendre ou enseigner.

Il se passe pourtant autre chose dans le cadre de l'école : il y a les élèves dont les enseignants attendent qu'ils se trompent, et ceux qui les surprennent parce qu'ils ne devraient pas le faire. Comme les jugements produits sur les comportements d'obéissance ou d'indiscipline et les attitudes de travail en classe¹¹, l'on accepte beaucoup moins facilement l'incorrection, les fautes, les erreurs de ce bon élève en rédaction qui a écrit un texte insipide, comme de cet « as » en mathématiques qui fait une erreur monumentale dans la résolution de tel ou tel problème¹². Ce sont ces élèves-là qui désarçonnent l'enseignant – l'engageant ainsi à reprendre la séance, à remettre en question sa méthode, à nourrir autrement ses choix didactiques. L'investissement pédagogique est donc loin d'être indépendant de la valeur scolaire des élèves : il y trouve quelques-uns de ses ressorts les plus puissants. Ce n'est

-
9. É. Bautier, B. Charlot, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Bordas, 2000, p. 208.
 10. Aussi bien lorsque les élèves manifestent une indifférence arrogante et assumée à l'égard de ce qu'il s'agit d'apprendre que lorsqu'ils s'emploient à reconnaître le défaut de travail et la difficulté scolaire qui en résulte, il s'agit toujours d'une *mise à l'épreuve de la relation d'enseignement sous le signe d'une appropriation délibérée des verdicts scolaires*, qu'ils soient positifs ou négatifs.
 11. Cf. l'enquête de M. Darmon citée par J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, p. 74-75.
 12. Comment comprendre autrement le fait que les enfants d'enseignants réussissent mieux que les autres, sinon parce que des exigences sont mises là où les attendus scolaires le réclament ? N'importe quel parent a plus de facilité à imposer une contrainte à son rejeton plutôt qu'à celui des autres. Les enseignants connaissent le propre de la contrainte scolaire, là est leur privilège.

absolument pas dire ici que les enseignants abdiquent vis-à-vis des élèves désignés comme élèves en difficulté, préférant s'impliquer auprès de ceux qui réussissent. C'est plutôt que l'enfermement des élèves dans des verdicts scolaires de plus en plus précoces fonctionne jusque dans la façon de les corriger, d'approcher leurs égarements intellectuels : avec plus de fermeté et d'aplomb pour les uns (ces bons élèves qu'on ne craindra pas de déstabiliser), avec davantage de souplesse et de ductilité pour les autres (redoutant de charger la barque de leurs difficultés). Dans un cas l'erreur bouscule une pratique, dans l'autre elle est de l'ordre de sa nécessité (sans qu'elle soit synonyme de fatalité pour autant). L'erreur oblige l'enseignant à se déplacer ici, elle le conforte dans ses certitudes pédagogiques là. L'on retrouve deux logiques opposées qui gouvernent les pratiques professionnelles, et où les inégalités scolaires puisent leur discrète justification : une logique d'apprentissage organisée autour des savoirs d'un côté, de l'autre une progression intellectuelle instituée en fonction de l'élève¹³. Cette « hyper-scolarisation » désigne la vérité de la relation de transmission : l'on n'apprend que ce qui nous incommode, ce qui n'est qu'une autre façon de dire que l'on n'apprend que ce dont on n'a pas le choix – et l'on n'enseigne bien qu'à ceux par qui on se laisse dérouter ; c'est cette surprise qui oblige le professeur à comprendre que l'on ne puisse pas comprendre. Si l'adaptation aux élèves est, selon la formule de J.-P. Terrail, fabrique d'inégalité, c'est que nous ne savons pas penser la difficulté intellectuelle propre aux savoirs scolaires, dans la mesure où personne, autodidactes ou dyslexiques, élèves lents ou surdoués, ne saurait y échapper : elle ne laisse jamais indemne.

La figure scolaire de l'individu : l'exposition à l'insécurité linguistique

Nous sommes, dit Pascal, pleins de choses qui nous jettent au dehors. Notre instinct nous fait sentir qu'il faut chercher notre bonheur hors de nous. Nos passions nous poussent au dehors, quand même les objets ne s'offriraient pas pour les exciter. Les objets du dehors nous tentent d'eux-mêmes et nous appellent, quand même nous n'y pensons pas. Et ainsi les philosophes ont beau dire : « Rentrez en vous-mêmes, vous y trouverez votre bien » ; on ne les croit pas, et ceux qui les croient sont les plus vides et les plus sots¹⁴.

La raison graphique ou la découverte de l'intentionnalité de la parole : une langue facteur de division

Les intentions malheureuses liées à la place accordée à l'erreur dans la situation d'apprentissage scolaire ne sont pas l'œuvre d'un mauvais génie qui humilierait la raison humaine. Elles ont une source intellectuelle : notre compréhension de la rupture que l'écriture introduit du point de vue du rapport à la langue. Nous

13. J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, p. 263 et 299.

14. Pascal, *Pensées*, cité par P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 252.

ne cessons en effet de penser la difficulté intellectuelle propre aux apprentissages scolaires comme des seuils de complexité et d'abstraction qui tiennent à l'originalité de notre raison graphique. Celle-ci explique d'ailleurs, aussi bien, la régularité statistique de l'échec scolaire (ce dernier touche majoritairement les enfants issus de milieux populaires), qui ne suit pas pour autant les règles d'un pur déterminisme sociologique (il traverse aussi, certes dans des proportions variées, toutes les classes sociales). Il y a bien une raison intellectuelle plus que sociologique à l'inégalité scolaire¹⁵. Or, c'est là, contre notre sens commun autour de la rupture épistémologique que représente l'écriture, qu'il faut porter le fer : la raison graphique n'est pas, par rapport à l'univers de l'oralité, l'affaire d'une décontextualisation, d'une dépersonnalisation et d'un degré de réflexivité supérieur de la langue sur l'ordre des choses et du monde. C'est bien autrement que l'écriture met à l'honneur une mention personnelle à travers la langue. Cette méprise procède de notre difficulté à penser la diffusion culturelle dans la société orale et dans celle de la raison graphique. Nous nous bornons à élaborer autour d'elle une construction théorique telle que l'énoncé oral est fatalement, pour nous, lié à un contexte particulier, comme il est prisonnier de l'intersubjectivité qui commande l'échange linguistique. Par opposition, l'écrit, parce qu'il acquiert, avec la matérialité du texte, une existence indépendante des sujets qui le portent, permet d'affranchir la langue des contraintes orales de son énonciation et fait accéder le discours, ainsi, à un degré de généralisation et d'universalisation impensable dans le régime de l'oralité.

Mais, outre un ethnocentrisme qui illustre notre croyance en l'Histoire comme cet inexorable moteur de la civilisation, il y a là surtout une profonde méconnaissance des règles qui gouvernent la transmission de l'héritage culturel ici et là. Dans la société orale, qui est bel et bien composée d'auteurs et d'intellectuels, chaque individu qui donne à entendre le mythe ou le récit des origines considère sa version de l'histoire comme la version autorisée. C'est dire que les modifications personnelles qui affectent inévitablement la répétition du discours n'en altèrent pas la valeur objective : le procès symbolique qui l'entoure est tel que l'indépendance du discours vis-à-vis des sujets qui en assurent au fil du temps la conservation est préservée ; « [...] la signature personnelle est toujours progressivement effacée au long d'une transmission qui ne cesse d'être créatrice ». La situation est très différente dans une communauté qui possède l'écriture, et où celle-ci structure le rite autour de ce qui doit être transmis. Le texte de référence sert d'outil de comparaison pour saisir les écarts entre ce qui est dit et ce qui devrait être fidèlement répété.

Il y a d'abord la plaque cartonnée sur laquelle figurent les actions de grâce qu'on dit avant et après le repas. Celui qui est désigné pour les dire doit tenir devant lui le texte, même s'il le connaît déjà, et il prononce la prière à moitié en lisant, à moitié de mémoire. La manière dont il s'est acquitté de cette tâche est régulièrement pour chaque table matière à commentaires ; c'est une façon d'ouvrir la conversation presque aussi courante que de parler de la pluie ou du beau temps ou du trimestre en cours. *Toute altération du*

15. Cf., dans des perspectives différentes, les travaux de B. Bernstein et B. Lahire.

*texte est perçue soit comme une erreur involontaire soit comme une tentative délibérée de modifier un modèle hautement ritualisé de discours*¹⁶.

C'est dans l'exacte mesure de ces contraintes heuristiques que la raison graphique découvre l'intentionnalité de la parole. Celle-ci désigne ce qui est intimement produit, sans le secours de qui ou de quoi que ce soit d'extérieur à l'individu : il n'y a que celui qui parle qui puisse modifier le discours en le prononçant ; mais à l'autre bout de la chaîne, ceux qui l'écoutent et le reçoivent sont susceptibles d'en interpréter les transformations, dans les termes, cette fois, d'un dessein volontaire ou incontrôlé. Si l'intentionnalité est à l'œuvre dans l'oralité¹⁷, elle exclut cette mention personnelle du processus de transmission culturelle. Surtout, avec l'écriture, qui l'objective de telle sorte qu'elle désigne une réalité individuelle irréductible à ses conditions sociales de possibilité, l'intentionnalité devient réversible – elle signifie un choix délibéré ou au contraire une résolution fortuite¹⁸. L'univers de l'écriture rend ainsi pensable une réalité individuelle indépendante de sa vérité sociale. En ce sens, la raison graphique inaugure le tournant anthropologique de l'individualisme ; elle en est une condition nécessaire. L'individualité n'est donc pas cette virtualité anthropologique qui s'épanouirait dans la société individualiste occidentale moderne, parce que l'identité et la conscience de soi renvoient ailleurs à d'autres procès sociaux et symboliques. De l'oralité à l'écriture, on passe ainsi d'une architecture sociale où les individus sont protégés par la langue qu'ils parlent, assurés qu'ils sont de ne rien investir de singulier dans ce qu'ils énoncent, à celle où la langue est facteur de division, parce qu'elle signifie la différence de l'autre à soi (l'intentionnalité, c'est ce qui ne se partage pas, ce qui n'appartient qu'à soi). À une économie symbolique de la sécurité linguistique, qui octroie aux personnes une liberté subjective inconcevable désormais pour nous, s'oppose celle de "l'insécurité linguistique". C'est l'écriture qui ébranle le contrat symbolique tacite d'une langue que les individus parlent sans qu'elle puisse être retenue contre eux ; elle découvre *a contrario* un quant-à-soi qui est l'expression d'un pouvoir personnel (la langue surexpose la personnalité des individus en indiquant ce qui échappe à l'irréversibilité du verbe : une intention subjective). Ce sont deux figures de l'individu sans commune mesure qui, de l'oralité à l'écriture, se révèlent.

L'école, cette institution de maturation sociale de l'individualisme

Les déchiffrements de la difficulté intellectuelle qui sont les nôtres aujourd'hui trahissent la négligence du lien étroit entre écriture et individualisme. D'un point de vue épistémologique d'abord, la fortune du concept d'élève en difficulté en est le symptôme majeur. Nous privilégions à partir de là une sociologie du sujet qui

16. J. Goody, *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1978, p. 229 (c'est nous qui soulignons).

17. Cf. P. Clastres, *La société contre l'État*, Paris, Minuit, 1978.

18. Ce pourquoi l'on peut dire que *la pensée, au contraire du verbe, est réversible*. Cf. G. Calame-Griaule, *Ethnologie et langage, la parole chez les Dogon*, Paris, Gallimard, 1965, p. 388 (je dois cette référence à J.-P. Terrail).

mêle aux critères classiques de la discipline un savoir psychologique, ce qui permet de qualifier le désir, la motivation, les formes d'investissement personnel des élèves jusqu'aux sens des savoirs ou aux malentendus liés aux situations d'apprentissage scolaire. D'un point de vue pédagogique ensuite, c'est, outre toutes les formes de remédiation qui entourent le dépistage de l'échec scolaire, la figure du "sujet capable" qui domine nos représentations de ce qu'apprendre veut dire – littéralement cet individu "susceptible de pouvoir". L'un et l'autre de ces aspects de notre conjoncture intellectuelle dévoilent le noyau de nos croyances pédagogiques : la situation de transmission est cette relation toujours plus ou moins impuissante, elle est une contrainte exercée sur une vérité plus profonde qu'elle : le sujet. Cette mise à l'honneur de l'individu se réalise en toute méconnaissance des variations anthropologiques qui affectent la définition de l'individualité de l'oralité à l'écriture. La place prise par l'évaluation dans notre système scolaire (à l'échelle internationale aussi bien) fonctionne comme une certitude appliquée là où rien n'est moins sûr d'échapper à l'ordre de l'enseignement que cette essence subjective, que l'on peut toutefois s'employer à comprendre ou reconnaître à la condition de ne jamais prétendre la dompter. "L'enfant sauvage" et "l'autodidacte" : les deux figures-limites de l'élève entre lesquelles nous nous débattons. Voilà à travers quoi l'institution scolaire est rattrapée par l'imaginaire de l'individualisme qui la définit de très loin, et qui conquiert, à une échelle très récente, avec le développement des nouvelles technologies en particulier, la société tout entière.

[...] l'analyse de l'éducation a souffert de la séparation institutionnelle, particulièrement prononcée en France, entre l'histoire et la sociologie.

[...] Encore faut-il s'interroger sur le sens que peut avoir, en particulier lorsqu'il s'agit des institutions scolaires, le recours à l'histoire. Il a été souvent justifié par une théorie plus ou moins explicite selon laquelle tout est déjà dans le germe : l'examen de ce dernier permettrait de voir dans la simplicité primitive ce qui serait plus ou moins obscurci par les développements et accidents ultérieurs. [...] Enfin si l'on veut faire place aux changements qui ne manquent pas de se manifester, n'est-on pas conduit à la thèse inverse, selon laquelle c'est le terme et non l'origine de l'évolution qui indique l'essence¹⁹ ?

Nous ne savons plus que convoquer, au bout du compte, notamment en matière de lecture et d'écriture, l'apprentissage de techniques qui favorisent le développement des "compétences" des élèves. Il s'agit alors de faire verbaliser ces derniers, de développer leur conscience phonologique, de concocter la plus efficace des méthodes de lecture. Les connaissances objectives ne sont plus que des moyens d'apprendre à apprendre. Cette survalorisation des capacités va de pair avec un relativisme qui est plus qu'un revers culturaliste à l'universalisme "de principe" de la culture scolaire : elle signifie, en creux, la poussée de l'imaginaire anthropologique de l'individualisme, qui finit par se déployer sous les couleurs du naturalisme²⁰.

19. G. Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, p. 9-10.

20. Cf. É. Durkheim, *L'individualisme et les intellectuels*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

Non seulement l'égalité des chances n'est ici plus pensable, mais encore une telle situation évacue la place et le rôle de la culture dans la confrontation des élèves à la difficulté intellectuelle. Ils sont pourtant déterminants ; et ce n'est pas que l'affaire d'un capital scolaire allié à une stratégie de distinction sociale qui est en jeu. Une telle réduction du problème serait faire bien peu de cas de cette observation d'un proviseur de lycée, qui constate ce qui pèse contre les élèves du collège ambition-réussite qu'il accueille en regard des autres élèves du secteur qu'il a en charge : ce à quoi tient la difficulté (réelle) des élèves de seconde pour réussir, ce n'est ni la volonté ni l'effort de travail fourni (leur application et leur concentration, leur maîtrise technique, jusqu'à leurs capacités intellectuelles – si l'on voulait aller jusque-là – sont tout aussi sinon plus élevées que la moyenne), mais la culture générale qui, *a contrario*, constitue pour les autres élèves un bagage familier²¹. Pour ces élèves, *Roméo et Juliette* n'est pas d'abord l'œuvre de Shakespeare mais le film de B. Luhrmann dont l'acteur L. Di Caprio est la tête d'affiche – et elle n'est que cela. La publicité « Ceci n'est pas un jambon » n'est pas une mauvaise récupération de Magritte mais une stratégie *marketing* originale et percutante. Sans parler des références religieuses (chronologies, personnages, symbolismes, etc.) et des mythes, passablement inconnus. Ce serait aussi manquer de reconnaître combien les références académiques (c'est-à-dire canoniques) façonnent les textes les plus iconoclastes de la littérature-jeunesse, pour ne prendre qu'elle²².

Ces constats appellent deux remarques : d'une part, ladite « culture légitime » héritière des humanités et du monde des lettres constitue un bagage toujours très discriminant dans les trajectoires scolaires ; mais, d'autre part, et en conséquence, en la relativisant comme un seul outil de domination sociale finalement arbitraire, auquel suppléerait valablement la réalisation d'une affiche pour la défense d'une cause humanitaire ou l'étude d'une chanson de *rap* contemporaine, l'on passe sous silence (c'est la vertu de l'implicite) la hiérarchie qui ne cesse d'être à l'œuvre entre le savoir non scolaire (des médias de masse et de l'univers familial tout à la fois) et le savoir scolaire (et la pyramide des connaissances à l'intérieur de lui). Où les objets culturels n'ont pas d'autre valeur que d'échange, et où la culture n'est qu'un instrument de distinction sociale. Il faut aller au bout de l'argument de l'inégalité en matière de capital culturel : en réalité, pas de démocratisation scolaire sans encyclopédisme, c'est-à-dire, de manière moins polémique, sans imprégnation dans une tradition – cela peut s'appeler encore un bain culturel. L'argument, tout de bon sens qu'il soit, n'est pourtant pas toujours chose partagée.

De toute façon, la cause était pour moi jugée depuis longtemps, en dépit de quelques moments de découragement : non seulement on peut, mais on doit enseigner la littérature, même, surtout aux élèves les plus démunis. Certains pensent que c'est pour eux un poids inutile et anachronique, ou, plus subtilement, qu'un tel enseignement fait

21. Cette observation éclairante vient d'une rencontre-bilan entre le Principal du collège J. M. et le Proviseur du lycée C. B. dans le nord du département du Rhône.

22. Cf. par exemple J.-F. Bory, *Le cagibi de MM. Fust & Gutenberg*, Paris, L'École des loisirs, 2003.

subir aux élèves défavorisés, en les arrachant à leur univers, une violence symbolique insupportable. Mais ce poids et cette violence ne sont rien comparés à l'aliénation dont ils sont victimes si on les en prive²³.

Conclusion

Comment en est-on arrivés là, d'une lecture sociologique de l'erreur dans la situation d'apprentissage scolaire à la prudente réévaluation d'une sociologie de la domination ? Phénoménologie de l'exercice d'écriture : le déplacement du problème. Il fallait souligner ce que le souci, à l'école, de comprendre les erreurs des élèves, c'est-à-dire de les tolérer, comporte de risque : l'impossible virginité du regard de l'enseignant, qui seule permet de surmonter cet "obstacle épistémologique" dont parle Bachelard : la nécessité, pour celui qui sait, de se mettre à la place de celui qui ne sait pas encore. Cette disposition maîtrisée à la surprise est un art, comme l'acrobate ou le clown s'emploient à nous ébahir. Mais force est de constater que le vent de la pédagogie et de la didactique tourne plutôt, à notre époque, du côté de la croyance selon laquelle cette difficulté ne peut être affrontée que si l'on s'est donné les moyens de déchiffrer l'élève pour cerner l'acuité de ses erreurs, qu'il a d'ailleurs souvent (mais pas toujours justement) la capacité de raisonner. Pourtant, plus on veut cette réflexivité, plus on s'éloigne des conditions d'acquisition par l'élève de telle ou telle connaissance, parce que l'on surcharge la faute de sa raison d'être. On voit où nous mène cette tentation : la réduction de l'erreur à l'intime résolution de son auteur, sur laquelle l'enseignant n'a par définition aucun pouvoir. Voilà, au bout du compte, la rançon des considérations dont l'erreur peut être l'objet : l'examen des prédispositions intellectuelles et socioculturelles des élèves, qui condamne la prise de risque pédagogique, pourtant indispensable, de l'indisposition.

Mais cette représentation de la relation de transmission, où l'éducation n'est plus qu'une contrainte exercée sur une vérité plus profonde qu'elle qui est le sujet, ne vient pas de nulle part. Elle trouve son origine dans la rupture que représente l'écriture du point de vue de la définition de l'individu : c'est le propre de la raison graphique que de découvrir un "sujet capable", c'est-à-dire cette réalité individuelle irréductible à sa vérité sociale – voilà une source tout à la fois intellectuelle et technique de notre individualisme anthropologique. Cette figure originale de l'individu que la culture écrite rend possible et pensable est loin d'aller de soi. Et c'est précisément la rupture épistémologique que représente la difficulté intellectuelle liée à l'écriture que les définitions du rapport au savoir aujourd'hui méconnaissent, constatant l'alchimie irrésistible entre l'ordre du subjectif (l'élève) et celui de l'objectif (les connaissances à acquérir). De telles herméneutiques, si elles se déploient à présent selon des voies plutôt inattendues, ne sont que la face émergée de notre principe d'éducabilité universelle, qui considère l'individu comme cette

23. C. Henri, *De Marivaux et du loft*, Paris, POL, 2003, p. 8.

donnée première de la relation de transmission, autrement dit comme un invariant anthropologique – ce que toutes les institutions tentent de contrôler, ce contre quoi, irrémédiablement, elles butent. La perspective néglige de considérer que l'implicite du système d'enseignement n'est autre qu'une norme d'individualité laissée à la discrétion pédagogique. Ce faisant, elle acquitte l'école de son explicitation. Il se trouve en effet que la définition de l'individu formé à l'école n'est pas partagée par tous les milieux sociaux, parce que l'immersion des classes populaires dans l'univers de l'écriture a été beaucoup plus tardive que pour la bourgeoisie ou l'aristocratie (le peuple, longtemps, très longtemps, ce sont ceux qui ne lisent pas²⁴). Si le tournant anthropologique de l'écriture fait surgir une figure originale de l'individualité – celle du sujet capable –, sa distribution sociologique historiquement restreinte à ce monde réservé qu'a été celui des lettres rétablit à nouveaux frais le visage de l'inégalité : certains sont plus individus que d'autres. C'est donc à l'école, et ce n'est d'abord que là, que s'opère, pour les enfants de milieux populaires, la conversion à l'imaginaire de l'individualisme. Désormais néanmoins, les conditions de cette dernière ont à ce point changé qu'elles nous obligent à repenser combien, n'en déplaise à un certain discours hérité de la sociologie critique des années soixante, la culture est un instrument d'égalité.

Sarah GOUTAGNY

Université de Vincennes – Saint-Denis, Paris VIII

24. M. Bloch note, dans son ouvrage *La société féodale*, que c'est dès la fin du Moyen Âge que la césure la plus remarquable dans la société française devient celle qui existe entre lettrés et non lettrés.

