

Congrès AFSP 2009

Section thématique 52

La liberté à l'épreuve de la démocratie. Regards de la théorie politique

Axe 2

Sarah Goutagny (EHESS/Lyon 2)

sarah.goutagny@wanadoo.fr

De l'inégalité scolaire ou la démocratie au miroir de l'éducation

Il s'agit ici d'examiner *l'hypothèse selon laquelle nous faisons du pouvoir un présupposé anthropologique*, c'est-à-dire la tentation de penser l'homme comme un être universellement gouverné par le goût du pouvoir. L'enfant est bien toujours déjà cet individu qui a l'illusion d'exercer un pouvoir sur l'ordre des choses et du monde ; et l'éducation, à notre époque au moins, est le processus censé faire de ce pouvoir une action consciente, volontaire, et raisonnable. S'il n'y a pas d'organisation politique qui ne repose sur une anthropologie, c'est-à-dire une conception de l'être humain que les conditions et contraintes qui pèsent sur le procès d'éducation révèlent, les transformations qui affectent le statut de la transmission à l'heure actuelle nous éclairent sur les ressorts originaux de notre imaginaire social et sur l'économie du pouvoir qu'il commande. De ce point de vue, la relation entre démocratie et éducation n'apparaît que trop évidente : l'école est le moyen politique de fabriquer l'autonomie du jugement chez le futur citoyen, sa *capacité (ou sa compétence) politique*. Deux difficultés majeures sont soulevées par une telle ambition politique. D'une part, le constat selon lequel, *dans une perspective strictement sociologique, l'individu n'est pas autre chose que ce que le social en fait* ; en fait de pouvoir personnel, il est bien autrement question d'un inconscient social qui gouverne l'existence individuelle (quelles que soient les empreintes singulières à travers lesquelles l'habitus s'incarne). D'autre part, en fonction de la conquête de l'individualisme démocratique, l'exigence de penser les formes justes de la cohésion sociale, sans l'abandonner au hasard des réseaux d'interdépendance qui tiennent les individus ensemble, comme à la menace d'atomisation du corps social qui s'y découvre, mais en soumettant cette nécessité aux principes de *liberté* et d'*égalité* qui fondent notre pacte social moderne. Si la seconde préoccupation est de l'ordre du prescriptif (de ce qu'il convient de faire), ce qui n'est pas notre prérogative, la première engage l'examen de l'entreprise sociologique.

Nous voudrions montrer que cette investigation scientifique ne cesse de considérer l'individualité comme un invariant anthropologique, et qu'elle méconnaît ainsi les sources techniques et intellectuelles des origines philosophiques de notre modernité politique. En définitive, l'enquête ici menée nous réserve quelques surprises du point de vue de cet inconscient anthropologique qui nous gouverne : nous prenons le pouvoir comme un élément essentiel, au sens premier du terme, de la nature humaine. Mais ce penchant ou cette passion originaire n'ont rien d'une vérité universelle : ils n'ont pas de sens en dehors du basculement épistémologique opéré par notre culture écrite, et de l'imaginaire de l'individualisme que celui-ci rend possible. En d'autres termes, c'est parce que l'écriture découvre l'intentionnalité de la parole et rend pensable une figure de l'individu comme cette réalité qui excède ses conditions sociales de possibilité que nous croyons devoir faire du pouvoir la racine anthropologique de la condition humaine. Cette hypothèse ne fait que donner plus de relief aux défis lancés à la recherche sociologique d'une part, à l'exigence de circonscrire le champ du pouvoir d'autre part.

L'école, ce drôle d'espace pré-politique

La démarche sociologique, sur le terrain de l'institution scolaire en particulier, fait vaciller les certitudes liées à la fabrique de la démocratie, et notamment le rôle assigné à l'école unique dans cette réalisation.

L'individualisme républicain à l'épreuve de la sociologie de l'école

La mise en place du collège unique dans les années soixante n'a pas d'abord ce but désintéressé qu'on lui assigne souvent : l'émancipation politique du citoyen vis-à-vis de son origine sociale. Elle relève plutôt du souci de produire un système scolaire efficace économiquement, permettant de placer les individus à la mesure de leur mérite et de leurs talents personnels dans le monde du travail. Cette attente suppose de faire tomber les barrières qui jouent contre une telle rationalisation du système, et notamment la limitation des ambitions scolaires et professionnelles du côté des familles populaires (la certitude acquise que les cursus de l'élite « ne sont pas pour nous »). En un sens donc, l'argument économique a joué un rôle non négligeable dans la démocratisation de l'univers scolaire¹. Mais ce serait se méprendre que de s'en tenir là, puisque les mécanismes de sélection en réalité se déplacent, et ne cessent de peser sur les trajectoires scolaires des enfants de milieux populaires. Quel est donc l'acquis principal du travail sociologique à cette époque ? Il est de mettre au jour, d'un côté, la fiction nécessaire, dans la société moderne, de la figure de l'individu autonome, et d'instruire, d'autre part, la façon dont, à l'épreuve de la réalité, la frontière entre l'héritage familial et le principe politique souffre d'impossibilité pratique. En effet, l'école est ce lieu où les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires, et l'on ne peut sans quelque difficulté balayer d'un revers de main ce constat. Si les individus que sont les élèves trahissent ainsi le poids de leurs déterminations sociales, comment tenir encore à l'ambition républicaine d'une distinction fondatrice entre le domaine du privé et celui du public, quand une telle exigence est mise aussi radicalement à l'épreuve des faits, précisément là où elle nourrit les meilleures intentions démocratiques ?

Deux hypothèses sociologiques, aujourd'hui classiques, vont être élaborées, pour penser les conditions de possibilité de l'égalité des chances à l'école. La sociologie de la reproduction, d'abord, considère que la violence symbolique du système d'enseignement tient à la propension de l'institution scolaire à faire passer pour universelle une culture qui, jusqu'aux modes de transmission (codes et valeurs) dans la situation d'apprentissage scolaire, n'est qu'une culture de classe. Examiner la réalité des contraintes épistémologiques qui pèsent sur l'univers scolaire suppose ainsi de souligner combien le critère du mérite constitue le moyen efficace, à l'époque contemporaine, pour produire de la distinction sociale et rendre possible, pensable, et naturelle, une noblesse d'Etat, en dissimulant l'arbitraire qui commande de tels dispositifs de sélection sociale. D'un autre côté, les théories du handicap socioculturel convoquent l'idée qu'il manque à l'enfant de milieux populaires, pour réussir à l'école, un ensemble de pré-requis linguistiques, cognitifs, et culturels, que les enfants de la bourgeoisie reçoivent naturellement au berceau. C'est parce que l'institution scolaire repose sur toute une série d'implicites pédagogiques que l'inégalité sociale face à l'école résiste. Contre cette pédagogie invisible, il s'agit de donner les moyens aux plus démunis de détenir les clefs du succès scolaire. On voit d'ici déjà les critiques auxquelles ont été exposées, au bout du compte, ces approches : misérabilisme de part et d'autre, qui porte à méditer sur la domination sociale ou l'infériorité linguistique du rejeton de classes populaires, et qui n'est que la traduction d'une difficulté à penser les affres de la démocratisation scolaire en dehors des catégories sociologiques que sont les oppositions de classes.

La sociologie des années soixante à l'épreuve des réalités individuelles

C'est contre ce pli épistémologique, qui trahit toujours plus ou moins obscurément l'option politique du chercheur lui-même, que l'intérêt va être porté, par réaction, sur le souci de penser les marges, et

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

notamment les figures atypiques, sociologiquement parlant, de l'échec et de la réussite scolaires. Le constat tient en deux propositions, qui révoquent fatalement l'irréductibilité des déterminations sociales dans les trajectoires individuelles : non seulement il existe bel et bien des réussites scolaires en milieu populaire, mais encore l'échec scolaire traverse toutes les classes sociales. Quand, à partir de là, la perspective de l'individualisme méthodologique privilégie l'autopsie des stratégies familiales, les approches interactionnistes insistent sur les variables locales ou contextuelles, particulières en tous cas, qui façonnent des configurations non pas aléatoires, mais susceptibles de ne trouver que des réponses circonstancielle et parcellaires. De telles approches s'exposent, quant à elles, à un autre type d'objections : la tentation d'abdiquer la formulation de lois générales devant la variété des possibles sociologiques. Autrement dit, dans cette mesure toute relative, l'empirisme finit par faire perdre à la recherche sa lisibilité, c'est-à-dire sa valeur scientifique.

C'est un autre déplacement intellectuel, plus récemment encore, qui gouverne notre appréhension de l'inégalité scolaire. Des analyses du *rapport au savoir* à la nomenclature psychologique qui l'entoure, le renversement est consommé : *plutôt que de partir de l'appartenance sociale (ou des contraintes ethnographiques) pour examiner les répartitions de l'échec ou de la réussite, il s'agit désormais de circonscrire la difficulté scolaire*. Perspective inédite : l'abandon de la définition de catégories sociologiques pour l'examen d'un concept, celui d'*élève en difficulté*. La fortune de la sociologie contemporaine, dans ces conditions, ne peut être que celle d'une *sociologie du sujet*. Déplacement très net et délicat d'une mention objective à une optique plus herméneutique : il est moins question de considérer les déterminants objectifs de la réussite (ressources symboliques, culturelles, économiques des familles et des individus, degrés de familiarité à la culture écrite, etc.) que de forcer le sens subjectif que les élèves mobilisent dans leur rapport à l'école. D'où vient cette évolution qui détermine un univers du pensable de la question scolaire tel qu'il condamne, de fait, à travers l'incommensurabilité proclamée des parcours scolaires, un de ses aspects majeurs : la réflexion sur les significations, les limites et les contradictions du principe d'égalité des chances ? On a là l'aveu discret, en réalité, de l'obstacle auquel se heurte, depuis ses origines, le discours sociologique : l'opposition systématique, faite, partout et toujours, de complémentarités dialectiques, entre l'individu et la société, la dimension personnelle et la dimension collective de l'intégration politique, qui ordonne un tel argumentaire scientifique. Or, on ne découvre pas, à un moment donné dans l'histoire, l'individu comme cette variante anthropologique jusque-là refoulée par l'organisation sociale holiste. Cette dernière connaît des individus ; c'est, là comme ailleurs, sa réalité sociologique élémentaire. Il y a bel et bien, en réalité, des conditions et des contraintes d'institution du sujet qui, en variant d'un univers social et anthropologique à l'autre, produisent des figures concurrentes de l'individualité.

Une source anthropologique de l'échec scolaire : l'individu de la raison graphique

Cette méprise sur les sociétés holistes tient pour l'essentiel à notre entêtement à les penser comme des univers linguistiques et culturels sous l'empire d'une pensée magique, qui les maintient hors de l'Histoire en prévenant toute source d'émancipation individuelle par rapport à la loi de la tradition collective. Mais c'est bien plutôt le procès de l'échange linguistique qui, dans ces mondes-là, exclut le surgissement de la figure de l'individu moderne que nous connaissons, sans empêcher l'épanouissement de l'individualité pour autant, d'une manière qui nous est spontanément inaccessible aujourd'hui.

La langue de l'écriture ou la découverte de l'intentionnalité de la parole : le tournant anthropologique de l'individualisme

« Il est clair que nous devons chercher à comprendre en quoi le langage diffère quand il y a et quand il n'y a pas d'écriture. Le langage écrit n'est pas simplement une représentation visuelle du langage oral [...]. En quoi les langues écrites diffèrent-elles des langues parlées ? Et quelles influences a sur les langues parlées le fait qu'elles soient aussi écrites ? »²

² J. Goody, *La raison graphique*, Paris, Les Editions de minuit, 1975, p.216.

Notre cécité, du point de vue du passage d'un mode d'organisation holiste à celui qui définit la société de l'individualisme, est celle qui nous pousse à considérer l'univers de l'oralité comme celui où règne l'ordre d'une pensée magique, contre lequel la société d'écriture fournit un développement symbolique et social sans précédent. La langue de l'oralité, pourtant, n'est pas celle d'une existence collective enfermée dans les contraintes de vérité que la parole, dans ce cadre, imposerait fatalement au réel, autant par sa puissance évocatrice que par la signification arbitraire qu'elle délivre au présent ; système par rapport auquel l'écriture représenterait la virtualité, au moins, d'une libération. C'est que nous ne cessons de réduire *l'écriture à une transformation technique décisive opérée sur la langue orale*, qui modifie en retour, selon une lecture dialectique du phénomène, les règles qui pèsent sur le verbe dans le régime de la raison graphique³. C'est à tort que l'on conçoit l'écriture comme l'accès à un niveau plus élaboré de maîtrise de la langue – et donc le moyen d'édifier un monde plus complexe, autorisant, potentiellement au moins, une figure de l'individualité soustraite au pouvoir de la société.

Ce dont il s'agit de prendre la mesure, c'est précisément le basculement accompli par la raison graphique. Ce n'est pas, en fait de révolution épistémologique, l'écriture qui rend possible un degré inédit de réflexivité par rapport à l'énoncé oral, c'est que l'énoncé écrit est toujours, *d'ores et déjà, réfléchi* : il suppose une *résolution de la parole*, c'est-à-dire une *intention de dire*. En d'autres termes, il n'est pas de texte qui ne soit d'abord *travaillé* ; ce n'est pas parce qu'il est écrit que l'on peut *après-coup* remanier l'énoncé (et l'interroger pour opérer, *en conséquence*, un regard critique sur lui). C'est du moment que l'on se met à écrire que l'on engage une parole singulièrement délibérée. *L'originalité de la raison graphique ne tient pas au support technique qui permet de reprendre ce qui a été dit* : c'est bien l'acte d'écriture qui escompte, *d'emblée*, une tâche *singulière* (propre, c'est-à-dire intérieure) d'élaboration discursive. En effet, la propriété du texte, c'est son auteur, et lui exclusivement : l'on est forcé, au premier regard, *d'ignorer les conditions sociales de sa production*. Ce n'est pas la volatilité de l'écrit (par le moyen technique) qui change la valeur anthropologique de la parole, mais sa signature personnelle. Autrement dit, *ce n'est pas à une décontextualisation du discours que nous convie l'écriture, mais à sa personnalisation, telle, précisément, qu'elle rend pensable un sujet émancipé de son substrat social. L'écriture c'est la découverte de l'intentionnalité de la parole, qui emporte avec elle les représentations primitives de l'individualité*. La raison graphique, c'est ainsi la possibilité d'une figure individuelle dégagée de ses oripeaux sociaux. Cela bouleverse les conditions d'institution du sujet puisque c'est une réalité individuelle indépendante de ses conditions sociales de possibilité qui devient pensable. En ce sens, la raison graphique inaugure le tournant anthropologique de l'individualisme.

L'intentionnalité ou le pouvoir au cœur de la parole

Dire que l'intentionnalité devient pensable avec l'écriture, ce n'est pas affirmer que cette dimension est absolument absente de l'univers de l'oralité (elle y est même probablement à l'œuvre, mais d'une façon telle qu'elle n'est pas appréhendable comme objet⁴). C'est plutôt qu'en étant précisément objectivée par une technique, un procédé, *l'écriture de la langue, l'intentionnalité devient réversible*⁵. La raison graphique introduit ainsi un élément de *pouvoir* au travers de la parole, parce qu'elle rend pensable une qualité jusque-là neutralisée dans le discours, qui corrompt la valeur objective absolue de la langue. L'intentionnalité désigne ce qui ne se partage pas, cette chose intimement délibérée, c'est-à-dire sans le secours de qui que ce soit ou de quoi que ce soit d'extérieur à l'individu, l'indice de ce qui nous distingue absolument : la nature-même de notre singularité. Parler, c'est le faire délibérément ou involontairement,

³ D'où vient d'ailleurs que nous cherchons toujours à penser la maîtrise de la langue comme une affaire de techniques intellectuelles, elles-mêmes plus ou moins arbitraires. Si la technique est indispensable, elle ne dispense pas d'une interrogation qui excède la compréhension des variations méthodologiques, des procédés ou recettes qui gouvernent les processus d'apprentissage de la langue en particulier.

⁴ Cf. P. Clastres, *La société contre l'Etat*, Paris, Les Editions de minuit, 1974, p. 39.

⁵ Ce pourquoi l'on pourrait 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).

mais le propos trahit toujours la part irréductible de l'individualité de celui qui parle. C'est seulement tardivement, après-coup, *avec l'écriture*, que se dévoile cette vérité : la langue de l'oralité, parce qu'elle exclut de découvrir l'intentionnalité de la parole, est par définition objective : elle est déchargée de toute valeur personnelle au sens où elle n'exprime pas une intention de communication. On adresse la parole à quelque chose ou quelqu'un sans avoir besoin d'intimement s'y résoudre. Economie d'une *sécurité linguistique*, parce que la langue fonde une architecture sociale qui tient les individus ensemble du dehors de leur volonté et produit de l'égalité politique. Dans le basculement opéré par l'écriture, la langue devient facteur de division. Elle n'est plus que l'outil, le média, l'instrument, qui signifie désormais, et en définitive exauce ce qui n'appartient qu'à soi : *l'intentionnalité, c'est-à-dire l'expression-même du pouvoir*. Mathématique sociale de l'*insécurité linguistique* : nous sommes des êtres singuliers, c'est-à-dire d'abord différents, qui partageons un monde commun. Il s'agit en fait, avec l'écriture, d'un tournant anthropologique : la raison graphique ordonne le passage d'une organisation sociale holiste à la société de l'individualisme, c'est-à-dire qu'elle rend pensable une réalité individuelle excédant sa vérité sociale. Il n'est pas question, de l'un à l'autre univers socio-linguistique, du déploiement d'une virtualité anthropologique universelle, l'individualité (la société orale est bien toujours déjà composée d'individus), mais de la refonte de ses conditions sociales de possibilité. A l'analyse, l'individualité n'est pas une réalité anthropologique neutre parce qu'elle renvoie à *deux systèmes symboliques totalement étrangers l'un à l'autre*.

L'école ou la langue convertie en instrument de pouvoir

C'est dire que ce n'est que depuis que nous sommes une société pétrie d'écriture que nous pouvons penser l'individu comme un être susceptible de pouvoir. En cela, précisément, le principe d'éducabilité universelle approuve cette naissance : nous sommes devenus des *individus capables*.

« [...] 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'essence ? »⁶

Un nouveau naturalisme

Cela transforme radicalement le statut de la transmission. L'individu de l'oralité n'est pas autre chose que ce que l'éducation en fait ; dans la société de la raison graphique, au contraire, l'on découvre le *sujet du langage*, cet individu susceptible de pouvoir, c'est-à-dire dont la vérité profonde, par la médiation de la langue, est toujours aussi intimement produite. Point d'antécédence absolue du social, à la faveur d'une langue indifférente à toute mention personnelle, mais une économie symbolique inédite, où le rapport des individus au monde est toujours pour une part singulièrement délibéré. L'éducation est dès lors moins pensée comme un arrachement de l'enfant à son état de nature que comme la révélation d'une personnalité qui par définition échappe à l'ordre de la contrainte sociale. Cet imaginaire de l'individualisme ne s'est pas diffusé de manière socialement homogène dans l'histoire des sociétés modernes. La contamination des pratiques graphiques de communication à l'échelle de la société tout entière est chose trop récente pour que l'on puisse faire comme si la rupture anthropologique qu'elles engagent devait aller de soi pour tous les univers sociaux. A ce titre, *l'individu des classes populaires n'est pas celui de la bourgeoisie*. Nous sommes pourtant devenus, en définitive, et qu'on le veuille ou non, avec la conquête de la raison graphique dans tous les interstices de la société, des sujets du langage.

⁶ G. Vincent, *L'école primaire française*, Lyon, P.U.L., 1980, p. 9-10.

Il faut saisir les réussites scolaires en milieux populaires dans ce prisme : elles traduisent expressément l'immersion des individus dans cet ordre symbolique où la figure d'une réalité individuelle hors-champ social devient pensable. On saisit là autrement le rôle originel de l'institution scolaire : elle est le lieu de conversion des individus à l'imaginaire de l'individualisme. Ce qu'il faut par conséquent bien mesurer, c'est la perte de primauté de l'école devant la propagation générale de l'écrit, excessivement rapide et démesurée, tout au long du XXe siècle. (Ce pourquoi, soit dit en passant, la première et la deuxième explosions scolaires ne peuvent s'analyser indépendamment de ce déploiement inédit qui façonne désormais l'existence collective – l'empire du multimédia accentué, non sans de vertigineuses conséquences, les contraintes liées à ce changement d'univers anthropologique.) Ce que l'on n'a cessé de méconnaître, ce que la querelle de l'école continue de laisser dans l'ombre, ce qu'enfin le poids de la sélection dans le système scolaire évite d'interroger, c'est l'imaginaire qui fonde notre architecture sociale : la découverte de ces sujets capables que sont les individus modernes. Au bout du compte, l'institution scolaire obligatoire, au fil de sa récente genèse, se révèle « moins comme une institution d'acculturation que de maturation sociale »⁷ de l'individualisme. Nous sommes à présent au terme de cette histoire. Impossible, dans ces conditions, de penser l'égalité, du moment que nous avons à faire à des individus dont la relation (aux choses et aux autres), pour être absolument singulière et incommensurable, ne fait que révéler l'étendue d'une personnalité. Naturalisme d'un genre nouveau, qui, lorsqu'on y regarde de près, éclaire le paradoxe qui fonde notre condition d'homme moderne.

La confusion entre autorité et pouvoir

De l'oralité à l'écriture, voilà que l'autorité de la langue (ce qui fonde sa valeur objective absolue) est convaincue de pouvoir (c'est la rançon de l'écriture que de découvrir l'intentionnalité de la parole et de rendre à la fois pensable et efficace une figure de l'individualité telle qu'elle excède sa vérité sociale). Qu'est-ce que cela change, au fond ? Tout : nous avons troqué une liberté subjective garantie par une langue indifférente aux mentions individuelles pour l'épreuve d'un pouvoir personnel à travers le verbe⁸. D'où vient que nous prenons la liberté comme une menace pour la cohésion sociale et l'existence collective *parce qu'elle désigne pour nous cette réalité individuelle échappant d'autant au pouvoir éducatif* qu'elle est elle-même l'expression d'une puissance singulière. Ce déplacement est sensible jusque dans l'évolution des sciences de l'éducation, et de la sociologie de l'école en particulier. Si l'on parle moins, aujourd'hui, d'inégalité scolaire que d'élève en difficulté, c'est qu'il s'agit désormais de considérer ce qui fonde la capacité ou l'incapacité scolaire. Mais, dès qu'on le formule ainsi, le problème de l'apprentissage devient insoluble : qu'est-ce qui, de la langue (par définition apprise) ou du potentiel intellectuel (cet indice du fond naturel de la vérité individuelle), est le plus déterminant ? Qu'est-ce que la compétence cognitive doit au fait de *bien parler*, c'est-à-dire de *parler juste* ? L'autiste peut être surdoué comme le dyslexique avoir d'étonnantes facilités dans tel ou tel domaine. On se heurte ainsi, à travers ces figures extrêmes, à travers une nomenclature, sinon improbable, au moins relative, à ce paradoxe : ces élèves-là ne savent pas parler la langue de l'écriture. Ce sont des individus, au fond, prisonniers de leurs capacités, parce qu'ils ne savent pas les exprimer normalement dans la langue. Cette difficulté épistémologique trahit une part de notre ethnocentrisme graphique. Nous ne savons penser le rapport de l'enfant au monde que comme l'effet d'une résolution subjective – il y a pour nous une intime délibération, une décision personnelle qui conduit le petit d'homme à *entrer dans la langue* puis à *s'approprier la langue*. Or, en réalité, *l'irrésolution* constitue le rapport élémentaire de l'homme au

⁷ J. Testanière. « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967.

⁸ Il faudrait aller un peu plus loin que cette assertion, imposée par les contraintes de l'exercice : une communication suppose de faire des choix. Toujours est-il qu'il ne s'agit pas, pour nous, de convoquer quelque malheureuse nostalgie qui, du reste, n'aurait aucun fondement. L'analyse exige par contre de se pencher d'un peu plus près sur ce que nous disent Clastres et Goody, sur des registres différents, des espaces de parole personnelle que toutes les sociétés explorent sans nécessairement les exposer, c'est-à-dire les valoriser ; le procès social qui alors les entoure engage un rapport à la langue que nous ne saurions spontanément retrouver. Cf. aussi M. Gauchet, G. Swain, *La pratique de l'esprit humain*, Paris, Gallimard, 1980.

monde⁹. C'est ce dont nous avons perdu la compréhension parce que *nous sommes devenus des sujets du langage*, en vertu de cet élément introduit par l'écriture : l'intentionnalité de la parole, qui est l'indice d'un pouvoir, son intime vérité.

Cela transforme radicalement, on l'a dit, le statut de la transmission : si l'enfant est cet individu qui détient un pouvoir sans être libre de l'exercer, alors l'enjeu de l'éducation est bien de le « forcer à être libre », c'est-à-dire de transformer ce pouvoir en liberté. Là où les choses deviennent proprement impensables, c'est lorsque nous nous trouvons impuissants, en tant qu'enseignants, pour opérer cette conversion. Et cela arrive. Il ne nous viendrait pas à l'esprit d'affirmer alors que l'élève est naturellement incapable. Néanmoins quelque chose a raté. C'est à partir de là que l'on peut identifier le naturalisme qui, depuis l'origine de la philosophie moderne du sujet, est au fondement de nos représentations de l'éducation, *parce que nous faisons du pouvoir un présupposé anthropologique* ; c'est-à-dire que nous ne cessons de prendre le pouvoir comme le premier mouvement de l'individu (la psychologie ne nous apprend-elle pas que l'enfant vit dans l'illusion de son omnipotence ?). Or, à l'examen, le petit d'homme ne démarre pas l'existence par un sentiment de toute-puissance, à laquelle l'éducation doit donner des limites, mais par l'expérience d'une dépendance. Et cette liberté qu'il acquerra est *indépendante* du pouvoir que nous ne cessons de lui adjoindre. On tient là peut-être une racine intellectuelle des théories du contrat social, qui ne laissent pas d'associer liberté subjective et pouvoir individuel. Il faut se résoudre, au bout du compte, à cette réévaluation : *la liberté ne menace pas la cohésion sociale, mais la réalité du pouvoir*. Ce n'est qu'à partir du moment où nous sommes pris dans l'imaginaire de la raison graphique que nous nous découvrons irréductiblement susceptibles de pouvoir. Et cela n'est pas sans nous rendre moins libres que faillibles, parce qu'exercer un pouvoir (personnel), c'est prendre (le risque de) la mesure de son impuissance. L'insécurité linguistique ne désigne pas autre chose que la vulnérabilité personnelle à laquelle nous expose le tournant anthropologique de l'individualisme.

Quel est, en définitive, l'intérêt de cet examen du point de vue de la pensée politique et des enjeux liés à l'histoire de notre démocratie ? Deux enseignements, qui, sans être totalement inédits, confirment quelques aspects déterminants pour la compréhension de ce que notre condition d'homme moderne conserve de curieux et d'obscur. Si l'individu moderne est cet être disposant d'un pouvoir d'histoire, il faut s'interroger sur les *conditions sociologiques et pédagogiques* que cet apprentissage suppose pour le petit d'homme. Le problème se pose *au moment où cette attente politique se retourne contre elle-même*, pour ainsi dire, lorsque l'approfondissement de l'individualisme à notre époque convoque une étrange anesthésie de la part des individus vis-à-vis de la chose politique ; virtualité toute contenue, semble-t-il, dans cette *insécurité linguistique* qui gouverne notre rapport au monde, tout convertis à l'imaginaire de la raison graphique que nous sommes. Faut-il ajouter qu'il y a là de quoi reprendre l'examen de ce phénomène surprenant et, comme le bon sens, très partagé, de l'abstention aujourd'hui (qui dépasse manifestement le simple constat électoral pour définir un certain rapport au présent¹⁰) ?

On suggérerait volontiers, à partir de là, deux éléments de réflexion. D'une part, si l'homme mûr peut vouloir le pouvoir, il n'en va pas de même pour le petit d'homme, et cela oblige à réviser notre jugement sur la condition enfantine. D'autre part, qu'indique le repli sur la sphère individuelle, qui suscite assez spontanément l'opprobre et les lamentations publics (de la part de ces gens-là qui, bien souvent, sont certainement plus individus que ceux auxquels ils adressent leurs critiques), sinon une vérité anthropologique : la valeur accordée à l'activité personnelle, c'est-à-dire à la réalisation, *non pas de soi, mais de ce qui nous tient au monde* – cet espace commun qui, selon le mot d'Hannah Arendt, permet de ne pas tomber les uns sur les autres ? Si la liberté ne signifie pas nécessairement le pouvoir, c'est sans aucun doute parce que la première engage l'être absolument, quand le second peut ne faire que s'afficher

⁹ C'est à partir des travaux de Winnicott sur la condition enfantine que nous soutenons cette thèse ; cf. *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1963, et *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 1988.

¹⁰ Et la scolarisation de la société (l'emprise du modèle scolaire au cœur des rapports sociaux) désigne cet aspect-là de l'intégration sociale aujourd'hui, si l'on veut bien retrouver l'étymologie de *scholè* telle que la suggère H. Arendt : « *scholè* ne signifie pas loisir mais abstention », *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

– c'est-à-dire être sa propre démonstration. C'est le mot de Thucydide : « il faut choisir, se reposer ou être libre. »