

Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, coauteurs notamment de *Le savant et le populaire*¹ ont accompagné par leurs contributions diverses à la sociologie de la lecture et de la connaissance, les réflexions, les doutes et les travaux de l'AFL. En 1986, l'intervention de Jean-Claude Passeron, lors d'une assemblée générale de l'association, aboutissait à l'écriture de *La notion de pacte*.² À l'occasion de ce congrès, Claude Grignon et Jean-Claude Passeron ont accepté de venir réfléchir avec les membres de l'association. Ils ont assisté d'abord à une table ronde sur le « rôle des acteurs institutionnels dans la démocratisation culturelle » où s'est trouvée nécessairement abordée la problématique de l'ethnocentrisme culturel. L'entrée dans le sujet est donc rapide, voire abrupte. Jean Foucambert anime l'échange.

À l'issue de cette table ronde, quelques participants ont eu le sentiment de n'avoir pas obtenu toutes les réponses aux questions qu'ils se posaient. Sans doute est-ce imputable, au-delà de la conduite des débats, à la rapidité d'un oral très dense auquel la transcription donnée ici, très proche de « ce qui s'est dit », permet mieux d'accéder.



Culture savante, culture populaire

J-C. Passeron : Pour protester contre l'ethnocentrisme qui ramène toute question du « faire lire », « faire aimer lire » à la question de la lecture littéraire, j'avais, en 1986, évoqué la notion de pacte de lecture littéraire que noue le lecteur avec un texte, étant donné qu'il sait ce qu'il sait de l'auteur, de la couverture, des premières phrases, des marqueurs qui sont dans le texte, etc. Cette notion vient des théories littéraires qui présentent le rôle du lecteur en tiers entre l'auteur et le texte parce que le sens qui se fait à l'occasion d'une lecture, est autant et indissociablement le fait de ce que dit le texte, à son niveau neutre, énonciatif, de ce que voulait faire entendre l'auteur dans son projet, et du sens que parvient avec ses moyens à lui donner le lecteur. On a appelé ça contrat ou pacte, mais bien avant eux, c'est Freud, dans un article consacré à « l'inquiétante étrangeté » (la non familiarité du sentiment, - notion forcément ambivalente) qui évoque

la reconnaissance de l'intime, du plus proche du familier et de ce que cette proximité au familier crée d'angoisse, d'inquiétude. Parlant de pacte littéraire, il fait remarquer que c'est dès le premier contact, dès les premières lignes, que se noue ou non un pacte qui change tout de ce qu'on fait dire au texte. Dès ces quatre premiers mots « *il était une fois...* », vous avez la proposition par l'auteur d'un pacte que vous acceptez ou non de continuer. Si vous continuez à lire, c'est que ça vous plaît d'entendre raconter un conte. Et Freud remarquait justement que le pacte change tout : c'est-à-dire que les mêmes choses qui, dans la clinique psychiatrique, dans la vie quotidienne, font peur ou angoisse (les revenants, la nuit) sont comme neutralisées par le fait qu'on prend le récit selon le pacte du conte féerique. Cet accord préalable qui doit s'établir pour que la lecture continue, qui peut être déçu plus loin, fait qu'on lit à un certain registre, par rapport à un certain désir de savoir ce que dit le texte, ce qu'il raconte, ce qu'il argumente, où ça va en finir, quelle conclusion argumentée au terme d'un texte scientifique, etc..

Donc à propos de ces pactes de lecture qui font intervenir le sens que le lecteur donne à la communication, j'avais dit que, justement, il fallait rompre avec les pastorales, avec les invitations vides à promouvoir les pratiques culturelles, par exemple lire. Si on pense à la montée des bibliothèques publiques en Angleterre que raconte Williams, on assiste à de véritables politiques évangéliques, des encadrements, des propagandes « *lire et lire de bons livres* » dans les mains de syndicalistes ou de méthodistes. En France, il y a eu bien sûr l'alphabétisation par les écoles primaires, ce qui se faisait au service de la lecture, dans les petites bibliothèques autour des écoles mais le fait de vouloir faire lire, avec la découverte que c'était la clé de beaucoup de choses, est assez tardif. Au milieu du 20^{ème} siècle, vers les années 60, l'acte de pastorale le plus sympathique, mais le plus inefficace, est bien cette affiche où on voit Gérard Philipe, vedette amicale et sympathique, mordre à belles dents dans un livre, avec appétit, un admirable sourire, et une seule phrase : « *lisez* ». En tant que sociologue, ça m'agaçait ; étudiant les peu lisants, les ayant peur de lire, les gens qui disent « *ce n'est pas pour nous* », je comprenais que ça ne servait à rien, c'était de la publicité, ça ne renseignait en rien sur la manière de lire. Les travaux de Foucambert, à la fin des années 70, ont montré, à travers les résultats scolaires, la différence entre « *épeler* » et « *lire vraiment* » et l'importance de la technique, notamment la vitesse, dans la lecture de livres, c'est-à-dire de textes longs et multiréférentiels, ayant des complexités simultanées dans divers univers de références sémantiques. Ce qu'on mesurait comme sortie de l'analphabetisme laissait encore dans ce qu'on s'est mis à appeler illettrisme les peu lisants qui en réalité lisent à une vitesse où ils épèlent. Et alors là, ça ne sert strictement à rien

de faire de la propagande pour la lecture : « *Faites ce que je devrais savoir que vous ne pouvez pas faire...* »

Peu importe ce qu'il y a dedans, lire des livres longs suppose que se soit créée dans le cerveau, à travers la fréquence et l'intensité des lectures, une liaison directe entre des mots écrits alignés dans une phrase et leur sens, entre perception sensorielle et signifié. C'est un seuil qui doit être franchi et qui n'est franchi qu'à partir d'une certaine vitesse. Ces travaux, confirmés par mes propres enquêtes, m'ont mis sur la voie du fait que la lecture n'est pas une pratique culturelle comme les autres, comme l'écoute de la musique, le feuilletage des images, le cinéma, la peinture... Elle est nécessaire pour toutes les autres communications de sens. Une image n'est jamais assertorique par elle-même, elle est ambiguë dans ce qu'elle affirme ; les images ont besoin, pour affirmer quelque chose plutôt que le contraire, qu'il y ait du texte, une légende, des mots, une phrase, un titre,.... La mosaïque antique du chien ne vous renseigne précisément sur le sens que grâce à la phrase *Cave canem*. C'est pour cette raison que la pédagogie de la lecture est la condition de toutes les autres pédagogies culturelles. La langue écrite est la seule forme de communication qui transpose en même temps tous les pouvoirs de la langue naturelle. Par conséquent elle sert à tout, elle est fonctionnellement polymorphe. Seconde conséquence, sociologique cette fois : tous les lecteurs, petits ou grands, faibles ou non, sporadiques ou obsessionnels, représentent autant de pratiques de lectures différentes, autant de pactes différents. La lecture est la plus diversifiée des pratiques culturelles, alors que les autres sont toutes, non pas spécialisées, mais sectorisées. Elle est le maître Jacques de toutes les communications.

Donc, urgence pédagogique à dire : faisons lire réellement par tous les moyens.³ Il ne s'agit pas d'y répondre par le voiturage des œuvres au plus près du public ni de supposer que ça va être une conversion miraculeuse grâce à la rencontre avec un texte, comme on le voit dans l'idéologie des créateurs, des auteurs, selon lesquels « *l'œuvre n'a pas besoin de pédagogie, elle a assez de force en elle pour s'imposer ; c'est ça qui fait la découverte de l'art* ». De toutes ces médiations, ces solutions pastorales, la médiation culturelle que nous tentons de pratiquer est la plus laborieuse parce qu'elle n'est pas utopique comme le sont celle du révolutionnarisme ou du populisme qui propose de rendre légitime ce que les plus démunis, le peuple, pratiquent déjà dans ses cultures populaires : les fest noz, les foires, les habits du dimanche, etc. D'abord parce que ce n'est plus aujourd'hui la culture villageoise locale qu'ont décrite les anthropologues, parce que, ensuite, c'est une culture elle-même diversifiée, segmentée à tous les niveaux sociaux, des plus élevés aux plus précaires. C'est tellement difficile de faire entrer dans cet univers de lecture rapide les publics peu lisants, peu motivés à lire, qui

stigmatisent la lecture comme valeur négative, qu'il faut se féliciter (ou alors vous ne croyez pas à la lecture) quoi que ce soit que les gens lisent. Par delà l'argument, c'est mieux que rien, quand on veut faire avancer les gens sur un chemin où il y aura quantité de bifurcations, on ne se demande pas d'abord s'ils marchent sur ce chemin avec des baskets ou s'ils doivent mettre des souliers vernis pour aller au concert ou vers la lecture. Il n'y a pas de mauvais livres, pas de mauvaises lectures. La lecture, à la différence des autres pratiques culturelles, fait circuler entre tous les espaces de la lecture, dès qu'elle devient une aptitude à lire des livres longs et nombreux. Elle peut donner accès à des rencontres dont on ne sait pas où elles conduisent, à la lecture la plus littéraire, à des lectures documentaires sectorisées, etc. Bref, je maintiens, il n'y a pas de mauvaises lectures.

J. Foucambert : Il semble que votre intervention questionne la piste qui relativise la lecture littéraire en raison de ses effets discriminants sans voir assez qu'il y a d'abord des conditions techniques de cette lecture qui ne sont pas remplies. Pour notre groupe, nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant, sans faire un usage exclusif des textes littéraires, sur le résultat le plus caractéristique du travail d'écriture, on travaille immédiatement sur ce qu'il y a de plus général dans l'écriture.

C. Grignon : Non, je ne suis pas d'accord. Je ferai donc un certain nombre de remarques. Il faut se demander d'où vient cette association que nous faisons si spontanément entre lecture et lecture littéraire au point que nous n'envisageons même pas que la lecture soit autre chose qu'une lecture de textes de type littéraire. La relation avec la culture lettrée s'impose avec la force d'une évidence. Il faut se demander d'où cela vient et revenir aux acquis classiques de la sociologie de l'éducation. Les dispositions à l'égard de la lecture, le rapport à la lecture se forge à l'école. La lecture, l'écriture, - comme le rappelle Goody - c'est affaire d'église avec les religions du livre, c'est affaire d'école. C'est à l'école qu'on apprend à lire. Un des effets de cette scolarisation de la lecture - qui est un temps fort de l'éducation intellectuelle, de la formation de l'esprit -, c'est que les structures mentales de l'institution scolaire s'imposent avec force et c'est de là sans doute que nous vient cette tendance implicite à réduire la lecture à la lecture lettrée. L'école vit sur l'opposition entre le français et le calcul.

¹ *Le savant et le populaire* / Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, Ed. Le Seuil

² Actes de lecture, n°17, mars 1987

³ *La lecture, le plus ingénument polymorphe des actes culturels in :* Bibliothèques publiques et illettrisme / Ministère de la culture - Direction du livre et de la lecture, 1986. Repris et augmenté in : le raisonnement sociologique sous le titre : *la lecture, le plus perversément polymorphe des actes culturels*.

Goody rappelle le lien originel entre *litteracy* et *numeracy*, il rappelle que l'écriture est née d'un besoin comptable, d'un besoin d'établir des listes, on a commencé à écrire des lettres en même temps que des chiffres.⁴ Mais la culture scolaire nous fait intérioriser très fortement l'opposition entre français et mathématiques, entre lecture/écriture et calcul. Elle nous fait aussi intérioriser la position très dominée qu'occupe tout enseignement des techniques. Or dans la culture pratique et technique que nous ne cessons de mettre en œuvre en dehors de l'école, les formes de lecture les plus courantes sont celles des textes documentaires, celles d'instruments de mesure, d'indications, de contrôle... Il faut relativiser la lecture littéraire - mais ce n'est pas une mince affaire de lutter contre la tradition scolaire intériorisée- en attendant une réforme de l'esprit de l'école par la réforme de ses programmes. Il n'y a aucune raison de disjoindre l'apprentissage de la langue mathématique, des symboles mathématiques, de l'apprentissage de la lecture ni d'organiser une rupture entre l'apprentissage du dessin tel qu'il se pratique à l'école maternelle et l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire. C'est encore Goody qui rappelle la parenté entre la graphique et l'écriture. C'est de ce côté qu'il faut aller chercher. La question qui nous occupe, c'est au fond celle de l'ethnocentrisme des cultures savantes, de la parenté, de la proximité des cultures savantes, et notamment de la culture littéraire, avec la culture dominante. C'est le cas pour la culture littéraire et pour la culture artistique ; là, la coïncidence, le recouvrement entre culture savante et culture des classes dominantes est maximum ; il est beaucoup plus mince dans le cas des cultures technique ou scientifique, ces autres formes de culture savante renvoient à des valeurs différentes qui sont très inégalement proches des systèmes de valeurs propres aux différentes classes.

La culture lettrée se rattache à la consommation, au loisir, à l'ostentation, elle repose sur la valorisation du désintéressé, du gratuit, la dévalorisation de l'utile qui est déprécié comme utilitaire.⁵ C'est une culture de cour, d'esprit aristocratique, passée dans la bourgeoisie et qu'il est difficile de diffuser dans les classes populaires. Mais regardons les cultures de métier qui ont, elles aussi, leurs formes savantes, qui reposent elles aussi sur le passage à l'écrit, c'est le cas des schémas, des croquis, des bleus et la qualification d'un ouvrier passe par la maîtrise de ces formes d'écriture, par la capacité à les lire et à lire aussi les instruments de contrôle et de mesure. Le traçage en chaudronnerie par exemple (métiers de la carrosserie, de l'aviation,...) fait appel à des notions, élémentaires sans doute, mais de géométrie dans l'espace qui correspond à de la culture savante dans la culture de métier. On pourrait prolonger ces lignes d'opposition entre culture lettrée qui est un ornement de l'esprit et des mœurs, qui occupe le temps en meublant la conversation, et les outils de la culture

technique qui se rattachent à la production, au travail, à l'action. Une autre opposition repose sur les savoirs et formes de cultures savantes qui se proposent d'agir sur les hommes et les savoirs et formes de culture savante qui sont tournés vers l'action, vers la maîtrise sur les choses. On pourrait multiplier ainsi d'autres principes d'opposition qui situent bien cette inégale distance entre les différentes formes de la culture savante et les différentes cultures de classe. Par exemple, le fait que les cultures lettrées sont des cultures savantes particulières, propres à une langue, à un pays, à un peuple, tournées vers les traditions, vers le passé, les origines, et, à cet égard, sont des cultures savantes primitives alors que les cultures universelles sont tournées vers l'avenir et l'innovation, c'est le cas du langage mathématique qui est partout compréhensible, c'est le cas des réalisations techniques régies par les principes universels de la physique. On notera que la musique occidentale écrite, la plus savante, est ambivalente : elle regarde du côté d'une culture savante artistique qui coïncide de près avec la culture dominante en même temps qu'elle est une technique universelle.

Nous sommes des lettrés, il n'y a pas de vanité à dire cela ; c'est simplement la reconnaissance d'un certain type de formation que nous avons reçu par l'intermédiaire de l'école, dans un système d'enseignement caractérisé par une schizophrénie originelle qui oppose les compétences en mathématiques aux compétences en littérature. C'est dans le sens limitatif que nous sommes des lettrés, parce que nous ne sommes pas des scientifiques, nous ne sommes pas des mathématiciens. C'est de cela qu'il faut prendre conscience pour prendre la mesure de l'ethnocentrisme de classes et de cultures dominantes dont nous sommes les victimes et les prisonniers quand nous ne voulons voir dans la lecture que la dimension de la lecture littéraire.

J. Foucambert : Pour lever une ambiguïté, quand vous parlez de lecture littéraire vous parlez de lecture d'œuvres littéraires...

C. Grignon : Non, pas forcément, je parle de lecture de textes, je parle de l'idée que le fin du fin des textes... il y a une hiérarchie inconsciente qui fait que c'est la lecture de la littérature qui est la lecture de textes par excellence, qu'à l'intérieur de la littérature il y des palmarès, des hiérarchies consacrées, ça fait partie de la culture scolaire... On peut dire aussi que la plupart des morceaux choisis dans les manuels sont consacrés sur la base d'un travail littéraire, d'un travail du style plus important. Mais il faut aussi marquer l'étroitesse nationale dans laquelle ça nous enferme. Non, je veux parler d'une lecture de textes par opposition à la lecture de schémas, de modèles... ce sont des types de lecture tout à fait différents : d'un côté, une lecture discursive (lire des livres longs prend

du temps parce qu'on est prisonnier de la lecture séquentielle imposée par la forme du récit littéraire) qui ne tiendra probablement pas longtemps face à la surproduction de textes. Nous avons tous besoin de lire beaucoup et vite. Il faudrait que l'écriture facilite la lecture : des ouvrages condensés, avec des index, avec des liens hypertextes... des ouvrages où on travaille - à l'encontre de ce qu'a forgé en nous la culture lettrée - non pas l'amplification, non pas le développement mais la condensation. Ainsi, lorsque j'opposais tout à l'heure le schéma, le croquis, le bleu, le traçage au récit, j'opposais la lecture des modèles, caractéristique de l'écriture scientifique⁶ à la lecture littéraire, séquentielle.

J-C. Passeron : Je pars du même point que vous, de la critique sociologique de l'ethnocentrisme de la lecture littéraire qui fait que nous appelons lecture les bonnes lectures auxquelles l'école nous a conformés. Mais je préfère parler de lecture savante pour englober... Vous prétendez que la lecture littéraire, celle du récit, du roman, de la poésie,... entretiendrait un lien spécifique, historique, avec les cultures dominantes davantage que les autres formes de lectures, celles de schémas, de graphiques, d'images, etc.

C. Grignon : Sociologique, pas historique. J'ai voulu attirer l'attention sur le fait que la culture littéraire suppose une familiarité, ça se voit dans la réussite aux examens, qui s'acquiert dans les « familles à bibliothèques » plus que dans les « familles sans bibliothèques » alors que les enfants issus de familles qui n'ont pas le même niveau d'instruction ont plus de chances de réussir dans les disciplines scientifiques. Là, les pré-savoirs familiaux comptent moins.

Autre chose est le niveau d'arbitraire culturel propre à chaque formation, à chaque culture. Il est certain que la part d'arbitraire culturel est beaucoup moins forte chaque fois qu'une production culturelle rencontre la résistance des choses. Quand une production culturelle rencontre la résistance des groupes sociaux de producteurs et de consommateurs, c'est à dire la sanction de la convention, ce n'est pas la même chose que lorsqu'une production rencontre la résistance de la réalité, la résistance que lui opposent les choses. Il n'y a pas deux façons de faire un avion qui vole et personne n'accepterait de monter dans un avion qui n'obéirait, pour sa conception et sa réalisation, qu'à un ensemble de conventions sociales et qui ne renverrait qu'à une affaire de goût.

J-C. Passeron : Moi non plus ! Je ne monterai jamais sur un tapis volant bien qu'il en soit question dans les récits des Mille et une nuits... Je perçois mieux mon désaccord à propos de l'ethnocentrisme de la lecture littéraire. Mon objection finale portera sur le sort que vous faites à l'opposition entre calcul et récit, qui, en définitive, n'est argumentable ni du point de vue sociologique, ni du point de vue historique. Pour

moi, je préfère parler de lecture savante plutôt que de lecture littéraire. Tous les exemples que nous avons pris sont du type où la lecture de modèles, de calculs mathématiques, de graphiques, c'est-à-dire dans l'espace, entretient une différence sémiologique avec la lecture séquentielle de la phrase écrite parce qu'on utilise autrement les deux dimensions de la page mais, pour autant, dans tous les cas c'est une lecture savante. Mais pourquoi la lecture non séquentielle serait-elle moins en affinité avec les besoins, les fonctions, les plaisirs et les demandes des classes dominantes ? C'est pourquoi je vous ramenais à l'Histoire. L'école pythagoricienne qui sacralise le calcul, le chiffre, la numéologie, c'est une secte politique dominante dans la cité grecque. Et dans beaucoup de lieux encore, et à travers toute l'histoire moderne, et dans la Renaissance et dans la révolution scientifique, le recours aux mathématiques est là aussi un recours pour se différencier, être élitiste, être près du pouvoir, se distinguer, pour dominer intellectuellement. De nos jours, pour parler sociologie, c'est beaucoup moins ce que Durkheim appelait le formalisme logique ou littéraire qui est lié à l'élitisme, c'est l'économie mathématique. De nos jours, alors qu'on sort d'un siècle où c'est la culture vaguement lettrée, humaniste qui était rentable dans les salons - les politiques (Herriot) et les citations latines des pages roses du dictionnaire ! - cette culture humaniste a cédé le pas vers le milieu des années 60, chez les honnêtes gens qui veulent arriver, dans les articles, dans les comptes-rendus ou en faisant des conférences, aux pages économiques du Monde. Ce changement de la culture savante, du formalisme savant qui a parti lié avec les classes dominantes, ne me fait pas apparaître la littérature comme plus dominocentrique que la culture scientifique.

J. Foucambert : Ici dans ce groupe, on ne parle ni de lecture littéraire, ni de lecture savante, mais de lecture experte, au sens technique, pour parler de savoir technique dans le traitement de tous les textes, y compris « graphiques » ; ce qui pourrait vous réconcilier ! Si la lecture experte, c'est la capacité d'accéder à l'implicite, à ce qui n'est pas présent dans la page, il est probable que cette capacité est aussi nécessaire pour la lecture de textes que pour celle de plans, dont aucune ne va de soi.

C. Grignon : Sur les Pythagoriciens, à quoi je faisais allusion : si on en croit Goody, à la naissance de l'écriture, en Mésopotamie, les chiffres sont à l'origine des lettres et cela

⁴ pour une position contrastée, on retournera aux travaux de Jean-Jacques Glassner, relatifs au congrès 2000 de l'AFL Actes de lecture n°73 p. 94-103

⁵ J-M Privat : *l'institution des lecteurs*. Pratiques n°80

⁶ *Modèle et récit*, Jean-Yves Grenier, Pierre Michel Grignon, Claude Grignon, MSH, Sciences Humaines, 2001

pas, non pas par la classe dominante, par les scribes de la classe au pouvoir, mais par les marchands, les entrepreneurs et les fonctions de gestion. L'une des raisons pour lesquelles la culture lettrée me paraît plus grevée d'arbitraires culturels que les cultures techniques et scientifiques, y compris le formalisme mathématique, c'est qu'elle a un caractère de loisir, ornemental et ostentatoire. Il faut admettre qu'il y a un clivage entre les cultures utilitaires, tournées vers les choses, vers la maîtrise sur les choses, avec une sanction rapprochée, et les cultures lettrées tournées, par l'intermédiaire de la rhétorique, vers la maîtrise sur les idées et sur les hommes, avec une sanction différée (sinon on n'expliquerait pas la durée des utopies politiques).

J. Foucambert : Dans la discussion qui navigue entre des plans différents, il serait peut-être intéressant de chercher la différence entre ce que produisent les langages (et qui entre dans des rapports de domination) et les langages eux-mêmes. La manière, par exemple, dont l'usage des mathématiques s'inscrit dans les rapports de domination est-elle imputable à la nature intrinsèque du langage mathématique ou à la manière dont cet usage est voulu dans les rapports sociaux ?

J-C. Passeron : Hiérarchie sociale et inégalité des compétences devant les différents langages ? Je continue à dire qu'il est aussi difficile de lire un tableau à 17 cases qu'un roman de Stendhal, le langage tabulaire que le langage du récit. Aussi la question posée me semble celle-ci : y a-t-il une puissance intrinsèque du langage qui à mesure qu'on le maîtrise mieux est nécessairement voué à être approprié dans des rapports de forces par les forces les plus fortes, les institutions, etc. ? Y a-t-il une sociologie de ces rapports entre des rapports de forces et des rapports symboliques⁷ ?

On ne peut pas projeter - c'est même un axiome de la sociologie - d'articuler représentation et comportement, idée et pratique, idéologie et praxis... Qui est la cause de l'autre ? Y a-t-il une dernière instance ? L'idée qu'il y a une dernière instance n'est pas seulement marxiste - c'est l'histoire économique qui détermine tout le reste - elle est chez beaucoup de grands théoriciens. Chez Durkheim par exemple, ce n'est pas le degré de développement des forces productives qui a, en dernière analyse, l'explication de toutes les autres histoires, c'est la morphologie sociale, la répartition de la densité sociale sur le terrain. Chez tout théoricien, il y a une tendance à vouloir trouver sa dernière instance, sans compter que certains préfèrent la trouver exclusivement dans l'inconscient individuel chez Freud ou dans l'inconscient collectif chez Young. Donc oublions cette question de la dernière instance. La sociologie commence avec l'affirmation qu'il n'y a pas de force intrinsèque de l'idée vraie ; le terrain des sciences de l'homme, c'est le refus de partir de l'idée qu'on

cherche le sous-sol qui explique tout ce qui est bâti dessus. La force des idées, des symbolismes, doit être restituée à leur contexte, aux circonstances, au moment, pour voir que ces stratégies sont efficaces seulement en certaines circonstances... Il y a quelques temps, j'avais été frappé par la force de percussion des chercheurs en économie auprès des instances, du CNRS, des politiques, partout où il y a des crédits à prendre ; ils font du « pushing », ce qui consiste à demander des moyens toujours supplémentaires pour des projets ; or, les sociologues ont voulu à leur tour faire du pushing, demandant et redemandant toujours des moyens,... et s'étonnent de leur inefficacité. Ils ne comprennent pas que cette recette n'est valable que dans un champ précis, dans une évaluation des rapports de forces, en fonction du « bargaining power », du pouvoir de marchandage, à la fois économique et de prestige, qu'on a dans le champ de ce bargaining. La force intrinsèque d'une pédagogie efficace n'existe pas ; les pédagogies non directives du début du 20^{ème} siècle, la pédagogie Freinet ou la pédagogie du « répétez toujours » ou du « balancez la tête en récitant le Coran », n'existe pas si vous la coupez de ce qui, à un moment donné, sur des groupes donnés, doit s'ajouter à leur force d'analyse pour en faire une force sociale.

J. Foucambert : Notre rôle d'enseignants est d'apprendre à maîtriser des langages qui sont aussi des outils de pensée et de prise sur le monde, mais comment être sûr qu'on n'alimente pas ainsi la classe dominante ? On arrive mal à desserrer le lien entre maîtrise de ces langages et rapports de domination. Est-il possible de se servir autrement des langages - parce qu'on les aurait appris autrement ? Sont-ils condamnés à être toujours du même côté dans ce rapport de domination ?

C. Grignon : On peut considérer l'apprentissage des lectures comme l'acquisition d'une instrumentation de la pensée. Je pense à un texte de Cournot où il explique les blocages du raisonnement mathématique chez les Grecs par l'insuffisance du système de notation mathématique. Pourquoi, se demande Cournot, Archimède, le Newton de son époque, n'invente-t-il pas une méthode de notation qui lui permettrait de noter les grands nombres et du coup de penser que la suite des nombres est infinie ? Il y a blocage du progrès du raisonnement mathématique parce qu'Archimède dispose d'un système, non pas de notation, mais de figuration linguistique emprunté au langage naturel qui est trop favorable. Il aurait eu un idiome barbare, rudimentaire, à sa disposition, peut-être aurait-il voulu inventer un système de notation efficace, comme celui qui a triomphé plus tard et qui permet à la pensée mathématique de s'étendre à la conception des nombres infinis. Je parle du système décimal ou d'un système en base douze, peu importe, mais un système de notation. Il s'agit donc bien de poser ces langages comme des instruments de pensée. On sait qu'ils sont appropriés très

inégalement dans la population. Mais on peut aussi travailler à ce que l'école s'acquitte de cette fonction de redistribution par la synergie, en rassemblant des lectures qui sont pour l'instant séparées et en disant qu'apprendre à lire nombres, lettres et solfège sont des opérations intellectuelles très proches, pourquoi les séparer ? Ce serait une manière de diffuser, en direction de ceux qui ne l'ont pas par héritage, des instruments puissants de la pensée. La lecture et l'écriture sont les conditions de la constitution, de la conservation, de la transmission, du développement de la culture savante ; et aussi de l'accès à la culture savante.

Un mot sur la force illocutoire de l'idée vraie : certes, aucune sociologie de la connaissance n'est possible si on admet qu'on puisse toujours invoquer comme principe la force illocutoire de l'idée vraie ; mais si on admet qu'il n'y a jamais de force de l'idée vraie, ce n'est plus de la sociologie de la connaissance que l'on fait, c'est du sociologisme. C'est une radicalisation. Dans la formalisation logico-mathématique ou simplement dans la formalisation logique, il y a des moyens puissants de contrôle du raisonnement, par exemple le principe de non contradiction ; ça fait partie de l'écriture, de la culture écrite, des choses qui pourraient s'apprendre à l'école dans l'apprentissage de la lecture. L'association de la formalisation logico-mathématique et du passage à l'expérimentation dans les sciences de la nature est encore un cas où nous retrouvons la sanction de la réalité et des choses qui s'oppose à la sanction différée des conventions humaines, des conventions sociales.

J. Foucambert : Peut-on imaginer que jouer sur la redistribution pervertit le principe même de la domination ?

J-C. Passeron et C. Grignon : Nous répondons oui, parce que nous sommes réformistes. Parce que ces outils du langage sont aussi les armes de la critique.

J-C. Passeron : Sur la hiérarchie sociale et le pouvoir, tous ces efforts ne sont-ils pas toujours déjà disponibles à la récupération par le système de domination ? Je crois qu'il faut répondre non, parce que c'est bien une question de pouvoir, ça donne du pouvoir. La version fonctionnaliste, pessimiste peut dire : « *Inventez ce que vous voulez pour déborder, redistribuer autrement, contourner les puissances en place, le système enkystera, récupérera, isolera, transformera...* », le sociologue ne peut pas répondre ça. C'est bien de politique, de pouvoir qu'il s'agit mais la mise en circulation de moyens de langage, d'analyse peut viser à donner plus de pouvoir, voire, dans les grandes utopies révolutionnaires, à inverser le rapport de force parce que les dominés qui s'en emparent trouvent dans cette force de langage un pouvoir de diffusion ou de subversion. Les instruments de pensée et de connaissance sont aussi bien disponibles à la récupération qu'à

la déstabilisation des forces dominatrices, sans qu'on puisse jamais invoquer une loi de récupération continue où le système gagnerait toujours, ni une loi où, à tout coup, les révolutions aboliraient l'émergence de nouvelles formes de domination. J'ajouterai qu'il faut développer et pratiquer la connaissance sociologique des publics actuels, connaître la très large diversification et segmentation des publics éloignés de la lecture et des pratiques culturelles, pour faire avec.

J. Foucambert : Peut-être faut-il mettre en relation cette diversification qui fait peur aux classes dominantes avec la proposition qui circule autour de la « *culture commune* » : proposer aux enseignants de cycle 3 de travailler sur une liste de 180 livres censés réunir les enfants du même pays, au-delà de leurs différences d'origines, autour d'un patrimoine de textes littéraires. On voit bien l'idée pacificatrice qui consiste à convertir les sauvageons perçus comme des êtres à qui manquerait de partager une culture commune, mais, au-delà que se cache-t-il derrière cette notion de culture commune ?

J-C. Passeron : C'est une notion floue. En sociologue, je ne comprends pas cette idée de ressouder quelque chose. J'attends de connaître des exemples de pratiques, de stratégie... Il y a eu des désirs - le durkheimisme en était un - d'intégration des diversités... À quel niveau ? Parler français, parler quel français ? Avoir quelles valeurs ?

C. Grignon : Est-ce que c'est une intégration culturelle, une intégration civique,... ? Ça me donne encore plus envie d'opposer Leibniz à Spinoza. Évidemment, de ce point de vue, les meilleures des cultures communes sont les cultures les plus universelles, valables du Mali à l'Alaska, sur la formulation par exemple d'un problème mathématique. Du côté de certains langages plutôt que d'autres, et donc plutôt du côté des langages formels, dans un accord entre les structures de l'esprit humain et les structures du monde naturel. S'il devait y avoir une culture commune, je pense qu'elle devrait être dans la recherche des instrumentations qui permettent d'accéder à des explications aussi universelles que possible du monde.

J-C. Passeron : Universel vs culture, je ne comprends pas bien. La Chine à elle seule... si vous parlez de ce qui est universalisable à travers la culture mathématique ou technique, tout ce poids humain de civilisation vous dira qu'il pense et enseigne autrement, dans le droit comme dans les mathématiques où les démonstrations ne sont pas formalisables en termes

⁷ J-C Passeron fait ici allusion au scolie porté en tête de « *la reproduction* » : *les rapports entre rapports de sens et rapports de forces sont-ils des rapports de sens ou des rapports de forces ?* qui a souvent été prise pour une plaisanterie alors qu'il s'agit de quelque chose de fondamental.

aristotéliens. Les Chinois, les Japonais font de la pensée par cas. Quand on arrive à cette hétérotopie culturelle qui va très loin dans le cas de l'Asie, ce qui ne les empêche pas de faire de l'informatique ou d'inventer en mathématique et d'être meilleurs que les Américains, l'idée qu'il puisse y avoir un substrat - qui pour nous reste de logique aristotélienne modernisée, le principe de non contradiction, etc. - est une manière de déduire qui n'est pas celle qui explore la cohérence du système de l'énonciation par des cas... Parler de l'universalisation d'une certaine forme de pensée ou de culture savante, ce n'est rien d'autre que l'évolutionnisme euro-péocentriste du 19^{ème} siècle.

C. Grignon : C'est une réduction un peu facile... Poincaré distinguait l'intuition mathématique formelle pure -très rare disait-il - de l'intuition mathématique effectivement grevée de contenus sensibles, proches de l'expérience triviale, et elle majoritaire. Je pense que la seconde peut-être tributaire des histoires particulières à chaque civilisation, à chaque pays. Mais en ce qui concerne les contrôles du raisonnement mathématique, la reconnaissance des problèmes mathématiques actuels, les théorisations mathématiques, je ne pense pas que la contribution des mathématiciens japonais à la théorie des cordes diffère de celle des mathématiciens de l'école italienne ou russe. Un congrès de mathématiciens ne fait pas apparaître de clivages culturels entre les différentes civilisations.

J. Foucambert : Est-ce que la culture commune pourrait être quelque chose qui devrait trouver sa place entre culture savante et culture populaire ?

J-C. Passeron : Entre ? vous voulez dire à mi-chemin...?

Dans la salle : Par rapport à cette inquiétude devant le fait de parler sans arrêt de quelque chose qu'on ne définit pas, est-ce qu'il ne s'agirait pas de chercher à faire passer tout le monde du même côté de la barrière ? Vers une suppression de la diversité culturelle, de la possibilité de construire d'autres regards sur le monde...

C. Grignon : Les conceptions intégrationnistes, je pense à la Troisième République, se sont toujours faites aux dépens du maintien des différences culturelles. Jusqu'ici on n'a jamais vu s'esquisser de politique intégratrice qui maintienne simultanément la diversité culturelle et donne accès à tous aux formes instrumentales de la culture savante. Perdre la diversité des langages, c'est perdre le bénéfice de toutes les transpositions qu'on peut faire. Ne plus pouvoir traduire parce qu'on aurait enfin les caractéristiques universelles n'est pas une perspective alléchante. Intégrer sans niveler, sans effacer les différences culturelles, ça n'a jamais été le cas, et il faudrait craindre que cette « culture commune »

soit l'émergence d'une orthodoxie, un ensemble de valeurs imposées, un système de croyances.

J-C. Passeron : Je ne peux pas croire à la caractéristique universelle comme langage commun de toutes les cultures du monde. Comme on le voit dans les colloques internationaux, des blocs,... des styles scientifiques existent, dans la science même, chez les historiens des sciences, notamment anglo-saxons. Les épistémologues français, moins, parce qu'ils sont assez commentateurs de l'histoire scientifique de la Grèce, en passant par le Moyen Âge jusqu'à la Renaissance et aux révolutions scientifiques qui s'en sont suivies... Mais c'est une histoire des sciences qui n'est pas universelle, ça se passe autrement dans une histoire des sciences hindoue, arabe ou chinoise si on la regarde depuis ces continents culturels. Est-ce que l'Europe a trouvé la terre natale de la vérité et, à partir de là, le monde aurait simplement à apprendre à se convertir à ces catégories mentales, à ces styles scientifiques de recherche et de découverte, qui ont permis l'avance de la révolution technique européenne, de la révolution industrielle, de l'explosion capitaliste au 19^{ème} siècle ? Qu'est-ce que ça a d'universel ? Vous ne pouvez pas séparer le langage commun des autres choses qui sont communes ou pas. Il y a des religions ! On n'est plus au temps du laïcisme : « Oubliez les à la porte de l'école, civique, républicaine ». Qui peut faire ça ? Eux le disaient surtout contre le cléricisme, le catholicisme. En présence de religions comme l'Islam, le bouddhisme, en présence de non-religion qui ne prônent pas la paix civile, le plaisir individuel, l'individualisme, le consumérisme,... Bref, comment répercuter ça au niveau des expérimentations pédagogiques que vous tentez ? Maintenant, pourquoi s'opposer à des mots vagues ?

Et comment vous aider ? Il y a des outils plus ou moins bien façonnés sociologiquement en fonction de la connaissance de ce qui se passe. Mais le succès promis à ces outils, lui-même fonction de l'aléa historique, « *Inch Allah !* » ou encore « *Il n'est pas besoin d'espérer pour entreprendre ni de réussir pour persévérer !* ». On en est réduit à ça, c'est comme le militantisme, il faut y croire. Sinon on ne bouge plus.

J. Foucambert : Ce qui est inquiétant, c'est qu'un accord est en train de se faire dans l'opinion sur cette idée vague, dans une totale méconnaissance de ce qu'il y a derrière ce corpus de livres et les intentions ministérielles relatives à cette « culture commune ».

C. Grignon : C'est là la démonstration qu'il existe une force illocutoire du mot vague.

