

ENTRER DANS LA VOIX, MARCHER DANS LE DÉSERT

Francesco Gregorio

BSN Press | « A contrario »

2019/1 n° 28 | pages 135 à 167

ISSN 1660-7880

ISBN 9782940648108

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2019-1-page-135.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour BSN Press.

© BSN Press. 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.

Entrer dans la voix, marcher dans le désert

FRANCESCO GREGORIO

In other words, both men and women have tiny vaginas in their throats.

Kristin Linklater, « Vox Eroticus »

Une bouche qui parle, beaucoup d'oreilles et moitié moins de mains qui écrivent – voilà l'appareil académique extérieur, voilà la culture de l'Université en activité.

Friedrich Nietzsche, « Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement »

135

Introduction

En juin 2018, lors du colloque « Trouver sa voix dans les mots des autres », j'ai fait une communication insolite. Son titre, ambigu et non dit, était : « Trouver/z ma voix dans les mots des autres ». J'aurais pu le dire. Mais cela n'aurait pas suffi à désambiguïser complètement mon intention. L'homophonie entre « trouver » et « trouvez », entre l'infinitif et l'impératif, aurait encore ménagé un espace d'indétermination. J'aurais pu l'expliciter. J'aurais dû jouer le jeu du discours universitaire implicitement attendu de moi dans ce contexte, dans cette situation. Mais j'avais autre chose en tête. Ma communication a consisté en une lecture suivie d'extraits de seize textes, allant de Tim Ingold à Marcelle Stroobants¹.

Ma voix, aussi monocorde, mécanique et linéaire que possible, devait s'accorder étrangement avec le petit théâtre gestuel qui consistait à prendre, l'un après l'autre, les livres rangés sur la table à côté du lutrin, les ouvrir à la bonne page marquée par un signet puis, lecture faite, les déposer délicatement dans un cabas en papier posé à même le sol, de l'autre côté du lutrin. Et c'était tout. Pas de commentaire. Pas de glose. Simplement une séquence de gestes distribués entre mes mains et ma voix. Tout l'appareillage, tout l'équipement du discours scientifique constitué d'une multitude de gestes en avait été soustrait. Comme dans la pratique du mime, il s'agissait d'un exercice étrange, une manière de faire sans faire, de faire voir par l'absence.

¹ Voir la liste des références en annexe. Je remercie Antonin Wisser pour sa lecture et ses commentaires.

Dans mon esprit, il devait s'agir d'une petite expérience mimant une pratique académique: citer². Dans le modèle sophistique-agonistique de la sociologie des sciences de Bruno Latour, la pratique de la citation est une pièce centrale de la stratégie de légitimation scientifique. Il s'agit, selon ses termes, de «faire appel à des alliés» (Latour 1995: 82-87). L'alliance stratégique relève d'une logique guerrière. Il s'agit d'enrégimenter des voix de pouvoir pour se rendre plus fort et résister à l'assaut des adversaires. Dans le cas de ma communication il n'y avait, littéralement, rien à défendre. Je voulais, autant que possible, que ma voix fût un médium intermédiaire, sans travail de médiation. L'intermédiation avait pour objectif de transmettre sans transformer, d'ouvrir un espace, à la fois ludique et inquiétant, entre l'infinif et l'impératif, afin de dessiner en creux la grammaire inscrite dans le geste de citer un texte. Je voulais aussi, par impossible et en imagination, essayer de rendre sensible ce que peut être le désarroi de la voix étudiante qui entre dans la culture universitaire, privée des gestes nécessaires à la chorégraphie des savoirs, entre transmettre et (se) transformer.

L'expérience fut pour moi étrange, désagréable, comme si ma voix marchait dans le vide et, je le crains, bien ésotérique pour mon public. Ce texte souhaite expliciter un certain nombre d'éléments que la communication devait nécessairement laisser implicites, engloutis et à peine intelligibles, au mieux présents en filigrane, et vaguement perceptibles dans le choix et le montage des textes.

Je commence par poser quelques éléments de situation. Je réfléchis depuis un certain temps sur les problèmes que pose l'initiation à l'écriture académique, en particulier en sa dimension protreptique et en ses possibilités d'émancipation et de résistance politique face au capitalisme académique (Gregorio 2015). Depuis quelques années, deux «terrains» me permettent d'expérimenter la question de l'entrée de la voix étudiante dans la culture universitaire. À Lausanne, j'enseigne l'introduction à l'écriture académique d'une part dans le cadre du Cours de Vacances de l'Université et d'autre part au Gymnase du Soir, où j'enseigne également la philosophie et l'histoire moderne et contemporaine.

Ces deux lieux me permettent d'approcher la question de l'écriture académique selon deux perspectives différentes mais complémentaires. Les personnes qui viennent au Cours de Vacances ne maîtrisent pas le français. Leur demande relève en premier

2 Sur la citation comme rituel d'attribution académique, voir Hyland (2004: 20-40).

lieu de ce que les linguistes en France commencent à nommer « Français sur objectif universitaire » (Mangiante & Parpette 2011). Certaines personnes sont déjà familières de la culture universitaire, d'autres non. Dans tous les cas, c'est d'abord et avant tout une demande d'ordre linguistique qui est mise en avant. Dans le cas du Gymnase du Soir, les personnes sont presque toutes francophones. La demande relève dès lors en premier lieu d'une familiarisation avec la culture de la littérature académique.

Ces deux « terrains » ouvrent un champ d'approche en tension, entre Français sur objectif universitaire et socialisation académique, entre une entrée linguistique dans la culture universitaire et un point de vue culturel sur l'institution académique. Signalons au passage que le retard de la recherche francophone en matière de littérature académique est considérable. Qui parcourt le peu de littérature à ce sujet en retire l'impression qu'il s'agit d'un problème uniquement délégué aux linguistes. Il y a à cela des raisons idéologiques et politiques qui demandent à être explorées (Mbembe & Mabanckou 2018 ; Mbembe 2013 : 104-107). De plus l'ignorance de la recherche anglo-saxonne, qui est très active depuis soixante ans, dispersée sous les appellations *Writing studies*, *Academic Literacies*, *(Critical) English for academic purposes*, *Composition studies*, *Critical Pedagogy* est sidérante. Comme si la littérature académique était uniquement un problème national et linguistique. Font exception, à ma connaissance, les travaux de rhétorique contrastive États-Unis/France de Christiane Donahue, qui gagneraient à être poursuivis en direction d'une histoire intellectuelle comparée de la littérature académique (Donahue 2008).

Dès le début, j'ai choisi un territoire disciplinaire plus large, celui de l'anthropologie des savoirs, qui me permettait d'intégrer ces deux perspectives (Adell 2011). Plus précisément j'ai voulu, dans le cas de l'initiation à la culture académique, faire une anthropologie *avec* les savoirs, à la recherche d'une correspondance et d'une attention aux devenirs morphogénétiques réciproques engagés dans cette articulation. Ce projet d'une anthropologie avec les savoirs s'inscrit dans la pratique anthropologique de Tim Ingold qui propose de faire une anthropologie avec l'art, l'architecture et l'archéologie (Ingold 2017 : 34).

C'est dans ce contexte que je vais ici m'interroger sur la voix étudiante. Comment l'étudiant-e peut-elle trouver sa voix dans les mots des autres en milieu universitaire ? Comment trouver sa voix dans les mots des savoirs qui circulent dans la culture universitaire ? Sa voix est-elle une voix potentielle, nichée en elle, que la rencontre avec les mots des autres devrait porter à la surface, avérer en son acte ?

Sa voix est-elle à trouver, là au-dehors, dans les mots des autres ? Sa voix est-elle une potentialité à développer ? Ces questions font résonner un vieux geste philosophique, celui de l'hylémorphisme, qui oppose une matière inerte à une forme active (Simondon 2005 ; Ingold 2017 : 57-70).

138

Par exemple, dans la littérature protreptique d'introduction à la littérature académique à destination des étudiant·e·s, on rencontre parfois la notion de « voix académique » (Fløttum, Dahl & Kinn 2006). Cette notion est toujours sous condition d'un postulat et d'une consigne : les étudiant·e·s n'ont pas de voix académique. Et il faut la leur inculquer. Cet « enseignage » (Deleuze & Guattari 1980 : 96) se fait dans la très grande majorité des cas selon un dispositif rhétorique élémentaire et coercitif. C'est un dispositif fondé sur un hygiénisme policier et méthodologique constitué de mots d'ordre qui se fondent sur les structures rhétoriques de surface de la langue académique, monnayées en compétences (*skills*). D'un point de vue politique, c'est une colonisation (Turner 1999 : 156)³. Tout comme les « indigènes » ne parlent pas la langue de la « civilisation », de même les étudiant·e·s ne parlent pas la voix du rationalisme. Dans cette vision, entrer dans la voix étudiante, c'est commencer par être assigné·e à une voix déficitaire (ma voix ne suffit pas) et revêtir une voix qui m'est imposée. Ma voix n'est pas la mienne, c'est celle du rationalisme. Selon Isaiah Berlin (1990 : 201, je souligne), le rationalisme repose sur quatre postulats de base :

1. Tous les hommes ont un seul et unique but, celui de se déterminer selon la raison ;
2. Les fins de tous les êtres doués de raison doivent nécessairement se fondre dans un tout universel, *même si seuls certains* sont en mesure de discerner pour tous les autres ces fins, *en tout premier lieu les éducateurs* ;
3. Les conflits et malheurs des hommes ont une seule cause, à savoir les tensions entre la raison et les forces irrationnelles ;
4. Lorsque tous les humains seront devenus rationnels, ils obéiront librement aux lois rationnelles⁴.

Gert Biesta tire les conséquences pédagogiques de ces postulats :

3 Sur l'articulation entre naïveté coloniale (le sauvage est un grand enfant) et la naïveté pédagogique (l'enfant est un bon sauvage), voir Terrail (2009 : 187).

4 Le lien entre voix, rationalisme et école est discuté par Ingold (2018 : 28-31).

« La communauté de raison est constituée par une langue et une logique commune. Elle nous donne une voix mais elle n'est que représentative [...]. Même si ce que nous disons est important, peu importe qui le dit, parce que dans la communauté rationnelle nous sommes interchangeables. » (Biesta 2006 : 62)

L'entrée dans la voix du rationalisme présuppose le diagnostic d'une *vox nullius*, tout comme les colons européens ont décrété les territoires à conquérir comme *terra nullius* (Blais 2013 : 175 ; Renault 2014). Si la terre est sans maître, soustraite à ses occupant-e-s, la voix étudiante est sans maître, soustraite à sa propre expérience. Il faut faire le vide pour créer les conditions de l'obéissance. Dès lors, la « voix académique » étudiante apparaît comme un forçage, qui crée le vide pour l'occuper. Elle n'est qu'un vecteur, intermédiation sans médiation. L'analogie entre rationalisme vocal et colonisation est patente dans le cas de l'alphabétisation des migrant-e-s. Elle a bien été mise en évidence par Jérémie Piolat :

« Tous ceux qui donnent des cours d'alphabétisation devraient être frappés par la posture prise par les migrants quand ils apprennent le français : ils restent généralement silencieux, comme gênés face à la langue française [...]. Et il suffit d'observer, en parallèle, un migrant avec les siens pour découvrir quelqu'un de complètement différent : ses gestes sont alors libres et son visage retrouve ses expressions. » (Piolat 2011 : 95)

L'entrée dans la voix étudiante se fait ainsi d'emblée dans un rapport de pouvoir, selon un agencement pervers entre savoir, pouvoir et identité. Ce malaise est souvent relevé dans les ethnographies en milieu universitaire : « The voices may mimic or "ventriloquise" the dominant discourses without identifying with them. Sometimes, however, individuals may "buy in" to the new discourses : students may come to play the part of the consumer that is written for them. » (Barnett & Di Napoli 2008 : 201) Comment construire le territoire problématique de cette situation ? Comment penser la morphogénèse d'un devenir-étudiant-e émancipateur ?

Mon point de départ est une image : entrer dans la voix étudiante, c'est marcher dans le désert (Didi-Huberman 2001). Cette image a pour objectif de dégager l'espace d'une « situation questionnante » de la voix étudiante. La notion de « situation questionnante » est élaborée par Étienne Souriau (2009 : 211). Elle désigne une situation qui engage la pensée dans une énigme, sous condition d'un refus de tout effet de censure à propos de ce dont nous savons bien qu'il convient de ne pas parler et qui appelle une réponse non prédéterminée – ici la thèse selon laquelle nous « savons bien » que

l'Université doit acculturer les étudiant-e-s. Il s'agit d'une petite allégorie problématique : en quoi l'image d'un désert peut-elle aider à comprendre ce qui arrive à la voix étudiante qui entre dans le milieu universitaire ?

L'image du désert nomme pour moi une situation, non pas pensée comme un relevé empirique et positif *stricto sensu*, mais plutôt comme une intensification d'une expérience dysphorique, tronquée ou falsifiée : les voix étudiantes en milieu universitaire sont très souvent des voix esclaves, désaffectées, normalisées, soumises, colonisées, sourdes, larbinisées :

140

« When the student is alienated from the learning process they may feel lonely, bored, confused, silenced, fearful of being seen stupid, invisible, or too much visible. [...] There is a feeling of not being in control and of needing or choosing to play "the game" in order to succeed under these conditions. » (Mann 2008 : 50)

Sous son régime actuel, l'université coupe la voix étudiante de ce qu'elle peut. Nouer la voix étudiante et le désert, c'est ici avant tout construire le problème d'une politique de la voix étudiante et de son expérience de la culture académique, et transformer l'image de pensée opérante dans l'idéologie du savoir universitaire, dans ce que Michel de Certeau a nommé « l'économie scripturaire » (Certeau 1990 : 195-224).

Mon texte est construit en deux parties et trois mouvements : rencontrer, exorciser et repeupler les figures du désert. Dans la première partie, je présente quelques figures du désert qui inscrivent et circonscrivent la culture académique scriptocentrée, et qui rendent l'entrée dans la voix étudiante difficile, trop souvent sous la chape d'une culture de la peur. Dans la seconde partie je pose quelques jalons pour exorciser et repeupler les figures du désert, et s'émanciper de la culture de la peur. L'anthropologie avec les savoirs en chantier ici présentée est vue comme une extension du modèle des *Academic Literacies* à partir de la notion de médialité académique. Pour repeupler le désert, je présente trois exercices préparatoires : parler à la page, s'écouter parler à une personne familière, parler d'un livre que l'on n'a pas lu. Ces exercices, parmi d'autres possibles, visent à ouvrir un espace de résistance politique et d'imagination émancipatrice pour la voix étudiante au sein de la culture académique aujourd'hui dominante.

PREMIÈRE PARTIE : FIGURES DU DÉSERT

La fallace transpositionnelle du virtuose

La fallace du virtuose est le geste qui consiste à dire la voix des savoirs à partir du point de vue de la voix virtuose acquise. Il faut entendre ici virtuose en un sens très large. Cela comprend une frange importante qui relèverait davantage d'une maîtrise acquise qui s'appuie sur une intrication entre forme de vie et forme de langage universitaire. La voix maîtrisée ou virtuose ne fait plus attention au processus d'apprentissage qui lui a permis de devenir ce qu'elle est. C'est ce déficit d'attention aux devenirs pliés et engloutis dans le devenu que j'appelle fallace du virtuose. En d'autres termes, une fois la maîtrise acquise, la voix des savoirs apparaît *volens nolens* comme un bloc de pouvoir, nimbé d'une aura de magie. L'usage de ce bloc de pouvoir relève d'une éthologie, de comportements variés qui habitent et nomment le territoire de cette amnésie. Je ne veux pas dire qu'il s'agit là (cela peut être le cas, mais ce n'est pas mon point ici) d'un déni, ou d'une stratégie politique. C'est autre chose que je pointe : une amnésie consubstantielle à la métamorphose achevée de l'apprentissage.

141

Prenons Tim Ingold. Dans la préface à son recueil de textes *Marcher avec les dragons*, l'anthropologue fait retour sur sa conception de l'anthropologie et sur son être devenu anthropologue (Ingold 2013 : 7-12). Contre la version qui pose l'anthropologie comme une discipline centrifuge « qui envoie ceux qui la pratiquent sur des terrains aussi isolés et éloignés que possible afin qu'ils puissent faire l'expérience de modes de vie aussi différents des leurs que ce qu'ils pourraient espérer ou s'attendre à trouver », Ingold oppose une version différente : « l'anthropologie a été pour moi une manière de retrouver le chemin du retour à la maison ». Ingold parle avec sa voix trouvée, habile à tisser les liens entre ses mots et ceux des autres. La petite scène montée par Ingold est une scène transpositionnelle qui établit une dramaturgie autour de deux positions : un avant et un après. Voici la scène de l'Avant :

« À l'époque, cependant, je n'avais pratiquement aucune idée de qui j'étais, d'où je venais et encore moins où j'allais. J'avais un nom et une adresse, un passeport, un parent proche à contacter en cas d'urgence. J'avais même un diplôme d'une université respectée et une bourse pour m'aider dans mes recherches. Mais la voix avec laquelle je parlais, la main avec laquelle j'écrivais et même l'esprit avec lequel je pensais – ce n'était pas encore moi ; ce n'étaient que des habitudes ou des attitudes que j'avais, à un moment ou à un autre, cherché à imiter ou que l'on m'avait incité à imiter. » (Ingold 2013 : 7)

Un jeune chercheur qui maîtrise les bases de la forme de vie et de langage de l'anthropologue, mais qui ne les a pas encore intégrées. Comme une forme vide d'expérience tramée dans l'espace strié des lignes molaires de la subjectivité standard d'un universitaire. Ingold avait une voix, une écriture, une pensée, mais elles n'étaient pas siennes, juste des prothèses encombrantes et inappropriées. C'était avant. Avant quoi ? Un terrain anthropologique auprès des Same Skolt du nord-est de la Finlande, avant le temps de l'expérience en dehors de l'Université. Mais on n'en saura pas plus, si ce n'est que : « La route fut longue et tortueuse. » (*Ibid.*)

142 Voici maintenant la scène de l'Après : « Mais je suis désormais convaincu que c'est bel et bien ma voix qui parle, ma main qui écrit et mon esprit qui pense. Et c'est avec ma voix, ma main et mon esprit que j'affirme à présent : *voilà qui je suis.* » (*Ibid.*) Je parle d'une scène transpositionnelle. Il y a un Avant, sans voix propre. Et il y a un après, dans lequel Ingold a trouvé sa voix, sa main et son esprit.

Que s'est-il passé ? Comment a-t-il fait pour trouver sa voix ? Mystère⁵. Entre les deux positions, il y a une « route longue et tortueuse ». Rien d'autre, juste une route dans le vide, peut-être une piste dans le désert. Voilà qui intrigue. Mais la scène esquissée par Ingold se complique d'un pli qui semble de prime abord être un pli rousseauiste. Ce passage entre l'Avant et l'Après est aussi un Retour, un retour à la maison et à l'enfance : « Qui est cette personne que je me découvre être peu à peu ? Il me semble que ce soit un enfant. » Un *infans* ? Un petit d'homme qui ne parle pas ? Ingold aurait trouvé sa voix au moment où elle s'engloutit dans l'enfance retrouvée ?

J'aime ce texte d'Ingold parce qu'il offre des matériaux pour construire le territoire d'un problème dont la question lançante est celle de savoir comment trouver sa voix dans les mots des autres en milieu universitaire. Les tensions et paradoxes qu'il offre sont pour moi une manière de résister à la furie solutionnante qui traverse l'essentiel des textes d'introduction à l'écriture académique. Ingold a écrit deux livres merveilleux sur les lignes (Ingold 2011 ; 2015). Toutefois il me semble que l'image de la route longue et tortueuse est un leurre qui cache un problème. De plus, l'image de l'Odyssée (le mot est en page 8), du retour à Ithaque suggère une retrouvaille, une reconnaissance : Ingold aurait-il donc trouvé sa voix à la fin d'un parcours, cette même voix qui était celle qu'il avait enfant mais qu'il n'avait pas ? Ou qu'il avait perdue ? Ingold est *personne* face au Cyclope socio-universitaire, il est une voix trouvée, il est un enfant

5 Sur la « pratique institutionnelle du mystère » qui enveloppe les expériences étudiantes, cf. Lillis (2001 : 58-71).

qui a une voix avec laquelle il ne parle pas : voilà une situation intriquée, paradoxale et pour tout dire, au premier coup d'œil, franchement inconsistante. Je crois qu'elle appelle une élaboration.

J'aimerais suggérer que le problème niché dans cette double stratégie à la fois transpositionnelle et cyclique a pour nom la métamorphose dans l'apprentissage. Si cela est vrai, alors la question de savoir comment trouver sa voix dans les mots des autres doit se poser ainsi : trouver sa voix dans les mots des autres signifie entrer dans un devenir métamorphique⁶. Plus simplement : la voix est à la fois trouvée et retrouvée, inventée (au sens rhétorique du terme). C'est une voix métamorphosée qui engloutit tout schème dialectique, fût-il linéaire et/ou cyclique.

143

Si l'on fait le décompte, il y a de prime abord trois stations dans le petit théâtre d'Ingold : l'enfant, le jeune anthropologue à peine diplômé et l'anthropologue qu'il est devenu, qui s'est trouvé. Plus loin, dans cette même préface à *Marcher avec les dragons*, Ingold mentionne son dégoût pour l'enseignement universitaire « intellectuellement étriqué, consacré à la recherche systématique et bornée d'objectifs qui *semblaient éloignés de l'expérience* » (2013 : 8, je souligne). Voilà une quatrième station : l'étudiant Ingold. Les sciences naturelles qu'il étudie à Cambridge renoncent à leurs principes démocratiques et s'allient avec le pouvoir industriel et militaire. Entrer en anthropologie, et vivre une expérience de terrain lui permettra, dans les termes proposés ci-dessus et qui ne sont pas les siens, d'entrer en métamorphose pour trouver sa voix. Les sciences naturelles coupent le devenir de la voix, elles séparent l'humain en tranches biologique et culturelle, évacuent l'expérience des savoirs. L'anthropologie selon Ingold doit relier ce qui a été coupé ou soustrait. Il y aurait donc des conditions de félicité et d'infélicité pour entrer en métamorphose. Nous étions alors dans les années 1960-1970 (Ingold obtient son doctorat en 1976).

C'est grâce à l'expérience des forces centrifuges du terrain anthropologique qu'Ingold a trouvé sa voix. Du point de vue d'une anthropologie avec les savoirs, la question que pose l'entrée de la voix étudiante dans le monde académique est la suivante : peut-on replier ces forces centrifuges sur l'université elle-même ? Peut-on faire appel à une hospitalité de ces forces, au sein même du paradoxe de l'articulation entre forces centrifuges et forces centripètes, pour construire une initiation pour et par

6 Deleuze (1996 : 8) : « devenir, ce n'est jamais imiter, ni faire comme, ni se conformer à un modèle, fût-il de justice ou de vérité. Il n'y a pas un terme dont on part, ni un auquel on arrive ou auquel on doit arriver. Pas non plus deux termes qui s'échangent. »

la voix étudiante ? En d'autres termes, peut-on faire une expérience anthropologique avec les savoirs ? On peut faire un premier pas en se demandant : pourquoi la route longue et tortueuse d'Ingold circule-t-elle dans un vide, simple fonction conjonctive entre l'avant et l'après ? Voyons cela de plus près.

Le désert mnésique de la métamorphose

Dans un article intitulé « Transduction : l'apprentissage comme métamorphose », Marcelle Stroobants souhaite sortir de la grammaire traditionnelle de l'apprentissage qui pense ce dernier en termes hylémorphiques de moulage :

144

« le moule agit de manière endogène – comme matrice génératrice, template, gabarit, calibre, patron – ou exogène, en tant qu'empreinte ou emporte-pièce environnemental. Du mythe de la création d'un être unique, façonné dans l'argile, à l'éducation de masse, on verra que le moule s'impose comme reproducteur en grandes séries. » (Stroobants 2015 : 318)

Appliquée à la question de l'entrée de la voix étudiante dans les savoirs, la technologie du moulage débouche sur une homogénéisation vocale. La voix trouvée dans les mots des autres est une voix imposée au sujet. C'est une voix usinée, scalabilisée (Tsing 2017), reproduite en grande série, à la manière de la production des objets industriels soumise à un impératif économique de rentabilité. Les concepts centraux de cette machine binaire sont ceux de compétence, de compétition et de concurrence, en parfaite congruence avec les attendus d'une anthropologie économique qui pilote la « société de la connaissance » (Charbonnier 2015 : 547). Il y a ainsi le stéréotype de la « capacité d'apprendre à apprendre », assimilée à un potentiel préformé, posé comme un fait anthropologique, matière prête à être usinée par les blocs de savoir-pouvoir. On retrouve ici un schème transpositionnel, non plus cette fois dans une version romantique et rousseauiste mobilisée par Ingold, mais dans une version dominante, capitaliste et autoritaire, aujourd'hui hégémonique dans l'institution scolaire. Dans sa *Kulturkritik* de l'université post-Bologne, Konrad Liessmann (2008 ; 2014) a bien mis en évidence la *Unbildung* au cœur de la matrice économique du capitalisme académique. Il montre que la société de la connaissance ne supprime pas la société industrielle, c'est au contraire le savoir qui est industrialisé (Liessmann 2008 : 39). Mais il avance à reculons, les yeux fixés sur la *Bildung* élitiste humboldtienne.

Il y a d'un côté des sujets réduits à une matière brute, à une « capacité », et de l'autre une information conformante qui lui donnera son identité vocale en série. Il n'y a

plus de tiers. Ce qui a disparu n'est rien moins que le territoire des expériences et relations aux savoirs, englouties dans le désert idéologique de la compétence cognitive. Ne restent que le sujet vocal malléable et l'objectif à atteindre : les tâches attendues, énoncées par les référentiels, qui se présentent comme le nouvel avatar de la technologie du moulage. Dans ce dispositif, les voix ne sont audibles que dans la mesure où elles se moulent en leur obéissance servile.

Pour sortir de cette variante autoritaire du schème transpositionnel, Stroobants propose de penser l'apprentissage comme une métamorphose qui transforme l'ensemble des relations à soi, aux autres et au monde. En termes anthropologiques, il s'agit d'une initiation à une forme de vie et de langage qui ne préexiste pas, mais qui s'ente chaque fois sur des singularités non homogènes. La difficulté qui rend compte aussi bien de la version mystérieuse et transpositionnelle d'Ingold que de la version dominante du capitalisme scolaire tient en ceci : l'initiation a pour conséquence une contrainte immersive qui prend la forme d'une amnésie. Remonter à contre-courant, entrer dans une logique émergitive, demande un effort particulier. En d'autres termes, la voix acquise des savoirs fait silence sur l'aventure de son processus d'acquisition. D'un côté l'ellipse d'Ingold, de l'autre la sanction « objectif atteint/non atteint ». Quelles que soient ses versions, le schème transpositionnel est donc un pli inévitable de la métamorphose. Toutefois, le point central relève aussi bien d'une ontologie que d'une politique : il faut choisir si la transposition est constitutive ou résultative. Dans le premier cas, elle est posée et nie toute possibilité de métamorphose. Dans le second cas, elle est un effet de la métamorphose, et laisse ouverte la manière d'habiter cet effet résultatif. On peut l'habiter en colon qui « civilise » des voix indigènes. On peut l'habiter en indigène colonisé qui s'attache à soumettre les voix indigènes. On peut l'habiter en métis qui habite un territoire problématique bimodal, entre et au-delà des logiques immersives ou émergives (Laplantine & Nouss 2001).

Ce qui rend cette résistance politique face à la force de l'amnésie si difficile dans le cas de la voix des savoirs, c'est l'extraordinaire puissance métamorphique de la littératie : « Le cas le plus puissant de métamorphose amnésique est sans doute celui des technologies intellectuelles liées à la littératie – c'est-à-dire tous les moyens de production matériels et intellectuels associés à l'écriture – cette "logique ou raison graphique" dont Jack Goody a exploré les effets de "domestication". » (Stroobants 2015 : 328) L'entrée en littératie produit une métamorphose ontologique qui trouve en elle-même, dans son propre devenir, sa finalité et sa raison d'être.

Faisons un point. Nous avons rencontré deux figures : la transposition et la métamorphose. Les deux figures agencent une intelligibilité qui demande à être précisée. En effet, la première figure, celle de la transposition, est trop simple. Elle occulte la métamorphose. Avant, ma voix n'est pas ma voix. Après, ma voix est ma voix. La seconde figure est trop complexe. Elle relègue à l'arrière-plan l'expérience du passage et toute possibilité d'élucider la question de savoir comment trouver sa voix dans les mots des autres. Nous avons ici deux premières figures du désert : le schème transpositionnel postule un saut imposé par la norme qui efface le devenir de l'apprentissage, et la métamorphose efface la mémoire de la transformation – le papillon oublie son être-chenille.

146

Le désert oral du monde savant

Les technologies intellectuelles de la littérature intensifient les métamorphoses amnésiques. Dès lors, les figures du désert apparaissent comme des projections nécessaires. Tout comme le capitalisme, le scriptocentrisme est « un système sorcier sans sorciers qui se pensent tels » (Stengers & Pignarre 2007 : 59). Faire une anthropologie avec les savoirs au service de la voix étudiante peut commencer ainsi : rendre visibles et sensibles les figures soustractives du désert qui inscrivent et circonscrivent le milieu académique.

La puissance impérialiste de l'écrit et de l'imprimé a des conséquences sur l'idéologie du savoir universitaire. Les quatre siècles qui nous séparent de l'imprimerie alimentent en force l'idéologie de la mémoire de l'agencement entre oralité et savoir. Dans cette configuration, les « voix ne se font plus entendre qu'à l'intérieur des systèmes scripturaires où elles reviennent. Elles circulent, danseuses et passantes, dans le champ de l'autre » (Certeau 1990 : 196). La culture universitaire est polarisée entre d'une part un imaginaire scriptocentré qui évacue et/ou réduit la voix, et d'autre part un monde de pratiques dans lequel l'oralité et les affects sont intensément présents. Si bien que la voix étudiante qui entre dans la culture universitaire se trouve devant une atmosphère de paranoïa entre vide idéologique et plein anthropologique (Bloch 2012). C'est la conséquence que je tire des travaux d'histoire intellectuelle du monde savant publiés par Françoise Waquet (2003 ; 2015 ; 2019). Envoûtés par la graphosphère, les membres de la culture universitaire rejettent l'oralité à un état de nature antérieur à la civilisation de l'écrit. L'oral est du côté du populaire, du corps, de la femme, du sauvage, de l'indigène, et de l'étudiant·e. Une conséquence de cette idéologie moderne du grand partage est qu'elle soustrait la possibilité pour la voix étudiante de reconnaître et de faire l'expérience de l'oralité et de l'affectivité savantes⁷. Une autre conséquence

⁷ Les travaux de Waquet doivent être complétés par ceux de Matthieu Quidu (2014) portant sur l'épistémologie historique du corps savant.

est qu'elle rend impossible l'expérience de la métamorphose anthropologique nécessaire au devenir de la voix étudiante.

Pris dans ce même envoûtement, les historien-ne-s n'ont saisi l'expression verbale de la pensée que selon deux modes : ce qui était rejeté hors de l'écrit, à savoir la culture populaire, et ce qui relève d'un art raffiné de la parole. On retrouve ici un effet du schème transpositionnel : soit on parle vulgairement, hors de la charte du rationalisme, soit on parle comme un livre. Entre les deux stations, c'est le désert. C'est aussi, corrélativement, un désert historiographique bien documenté par Waquet. Mais c'est aussi et surtout un désert idéologique qui rend l'accès et l'apprentissage de la voix des savoirs invisibles. Politiquement, ce filtre idéologique est aussi un sélecteur social : ne passent que les personnes qui n'ont pas besoin d'entrer en métamorphose, parce qu'elles ont ailleurs trouvé des ressources pour le faire, dans l'évidence d'un héritage culturel transmis plus ou moins incidentellement (Bourdieu & Passeron 1970).

147

Le désert de la scène de l'écriture

Mais il y a plus. La figure idéologique du désert n'a pas seulement une fonction de filtre sociologique. Elle a aussi une fonction d'ascèse anthropologique. Elle s'avance aussi dans la pratique de l'écriture et constitue un axe porteur de l'idéologie de sa mémoire. Dans un bel article (1996), Lisa Brodkey analyse cette scène, à la fois fantasmatique et opératoire, de la pratique de l'écriture. C'est là aussi une scène d'envoûtement sorcier, qui présente l'écriture comme l'agencement d'un scripteur solitaire, coupé de ses relations économiques, émotionnelles et sociales, isolé dans un lieu retiré qui agit comme un morceau de désert – ce peut être une mansarde, un bureau, une chambre à soi. Scène romantique par excellence, dira-t-on. Mais elle va bien au-delà de la grammaire romantique et de sa conception individualiste et aristocratique de l'esprit. Elle est au cœur du dispositif cognitiviste, sur lequel se fonde aujourd'hui l'anthropologie économique de l'éducation. On la retrouve tous les jours, chaque fois qu'un chercheur isole des scripteurs dans un laboratoire et observe comment ils interagissent avec un texte ; chaque fois qu'un-e enseignant-e évalue un-e étudiant-e, ou demande à un-e étudiant-e d'écrire, de prendre des notes, de faire un résumé. Chaque fois qu'un-e étudiant-e est face à un texte. Chaque fois surgit, comme une litanie, la scène d'envoûtement du scripteur écrivant tout seul, coupé des autres, coupé de la société. Toute personne qui a un peu fréquenté le monde universitaire s'est trouvée devant cette scène : le ou la professeur-e demande quelque chose à un-e étudiant-e et attend une réponse. Dans cette attente le désert croît : « There is often a silence at the heart of teaching. » (Mann 2008 : 29) C'est un silence dans lequel peut s'engouffrer toute une panoplie d'affects, souvent teintés

d'une tension humiliatrice, voire sadique. La question met à la question, isole une cible qu'elle extrait, et du collectif et d'elle-même⁸.

Ces figures du désert ont pour fonction d'établir un grand partage. Nous avons vu que nous ne pouvons pas nous éviter la métamorphose amnésique qui en est à l'origine. En revanche, se pose une question tout uniment éthique et politique : que fait-on avec, et à quelle fin ? On peut y adhérer, devenir un intellectuel organique du scriptocentrisme, gardien de son aire disciplinaire, ou pire un prêtre de la vérité scriptocentrée, au service d'une politique impérialiste de son écologie disciplinaire. On peut aussi en désarmer les effets, en rendant visible et en neutralisant les machines binaires rationnel/irrationnel; âme/corps; écrit/oral (Terrail 2009); lettré/illettré; civilisé/sauvage; colon/colonisé; savant/populaire (Conner 2014); écriture académique/écriture créative (Elbow 1981); science/sens commun (Stengers 2017); littérature/critique littéraire (Bayard 2010); etc. En d'autres termes, si le scriptocentrisme est un système sorcier, on peut faire de l'anthropologie avec les savoirs en exorcisant les figures du désert. Si entrer dans la voix étudiante, c'est marcher dans le désert, la question de l'initiation à la culture académique, si elle veut être émancipatrice dans sa relation aux mots des savoirs et aux personnes qui les fréquentent, doit à la fois rencontrer, exorciser et ensuite repeupler les figures désertiques du scriptocentrisme.

148

DEUXIÈME PARTIE : EXORCISER ET REPEULER LE DÉSERT

Academic Literacies

Au début des années 1980, une série d'études empiriques portant sur la littératie commencent à remettre en question la figure du désert liée au scriptocentrisme et aux postulats du rationalisme qui pose la voix étudiante comme déficitaire⁹. Ces travaux mettent en évidence le milieu de vie dans lequel les pratiques sociales de la littératie prennent place. Dans son ethnographie de 1984, Brian Street oppose un modèle autonome, scriptocentré, ethnocentré et normatif à un modèle idéologique qui s'attache à extraire les positivités situées au moyen d'études ethnographiques. Depuis, les études regroupées autour de la bannière académique des *New Academic Literacies* se déploient autour d'une stabilisation paradigmatique qui articule trois niveaux analytiques et

8 Sur le désert logico-argumentatif de la forme traitée, et l'obsession pédagogique ventilée en termes de « structure » et « arguments », voir le texte de Joan Turner (Turner 1999 : 156). Sur la critique de la pédagogie de la question, voir Deleuze (1996 : 7-8 ; 20).

9 Les trois études fondamentales sont celles de Scribner & Cole (1981), Heath (1983) et Street (1984).

pédagogiques de l'entrée en littérature académique (Lea & Street 1998 ; 2006). On peut les rassembler autour de trois verbes : obéir, imiter, problématiser.

Obéir. L'entrée en littérature académique se centre sur les compétences (*skills*), sur l'imposition d'un savoir et savoir-faire générique et autonome, sur l'autorité d'un moule décontextualisé, dépolitisé, acritique. Cette manière de faire est le repoussoir théorique et pratique qui constitue l'identité des *New Academic Literacies*. Dans ce modèle, la littérature est vue comme une compétence individuelle et cognitive. Opération désert : on isole l'individu du collectif et on isole dans l'individu son *affordance* aux postulats du rationalisme. Double réduction. Le postulat anthropologique est celui d'une voix déficitaire. L'étudiant·e est réduit à ce qu'il/elle ne sait pas. De même, le langage est réduit à ses structures de surface (orthographe, sémantique, syntaxe, argumentation), à un espace strié et métropathe qui projette un labyrinthe dans le désert (Lea & Street 1998 : 227). C'est un dressage, fondé sur l'impératif et la requête d'une obéissance aveugle. Règne de l'impératif. C'est sur ce niveau que sont fondés la grande majorité des dispositifs d'apprentissage de l'écriture académique (Prior & Olinger 2019 : 127). Le dressage réduit la voix étudiante à être la voix de son maître. C'est un *drill*. Pas de place pour le sujet. Pas de place pour nommer l'expérience. Impossibilité de construire une trajectoire dans l'expérience instrumentée. Autre exemple : dans son archéologie de l'*English for Academic Purposes* (EAP), Sarah Benesch a montré que l'EAP trouve son financement initial et son institutionnalisation dans le contexte d'une demande des compagnies pétrolières étasuniennes : il fallait que les ouvriers arabes sur les plateformes pétrolières comprennent les ordres des ingénieurs US (Benesch 2001 : 23). Benesch cite un document de 1971 produit par l'ARAMCO (Arabian American Oil Company) : « English is the language of oil technology and of the people who work in oil. »

Imiter. C'est le second niveau, nommé « socialisation académique » (*academic socialization*). Il s'agit d'une première extension, d'un premier repeuplement du désert. On passe des compétences hors sol à une visibilité du contexte, à une description des contextes disciplinaires. D'un point de vue linguistique, c'est un passage de la langue aux communautés de discours. Cette approche est surtout centrée sur l'étude des genres de discours académiques. On passe d'un *drill* aveugle à un *training*. Mais le désert demeure. D'abord, la socialisation académique postule une conception statiste, stabilisée et homogène de la culture académique. La description repose sur une logique de différenciation externe : la culture académique est pensée négativement comme ce qui n'est pas non-scientifique. La différenciation

interne demeure soustraite. On peut par analogie renvoyer à la situation coloniale de l'imitation (*mimicry*) : la culture académique est un bloc homogène dont l'identité est posée par son autre. La socialisation académique des étudiant-e-s se fait par enseignage des morceaux de culture académique, en premier lieu les textes et les genres de textes. C'est le modèle d'une acculturation axiologique ethnocentrée et textocentrée. Il s'agit, pour la voix étudiante, d'internaliser un ensemble de normes implicites, séparées de l'histoire.

150

Problématiser. Le troisième niveau est celui des *Academic Literacies*. L'acculturation ouverte problématise l'entrée en littérature. Elle tient compte de la dimension politique du savoir sous condition du rationalisme. Elle rend visible l'agencement du sujet et de son expérience. Dans ce cas, l'entrée de la voix étudiante est problématisée en tant que telle. Seule l'acculturation ouverte crée les conditions de possibilité de construire le problème des expériences des régimes de pratiques en milieu académique. C'est à partir de cette intelligibilité que la question d'une anthropologie décoloniale avec les savoirs de la culture académique devient possible.

Les niveaux identifiés par les *Academic Literacies* nous proposent trois scénarios pour penser l'entrée de la voix étudiante dans les mots des savoirs : obéir, imiter, problématiser. Les deux premiers niveaux usinent des voix somnambules (Stengers 2013 : 39). L'obéissance et l'imitation sont deux modes de capturer le sujet dans une expérience réduite. La problématisation en revanche ouvre une autre perspective, plus riche mais aussi plus difficile. Seule cette troisième approche est en mesure d'exorciser le désert, de rendre visibles ses jeux de pouvoir sous le voile idéologique du rationalisme. Il s'agit maintenant de repeupler le désert. C'est de là qu'il faut partir pour repeupler les pratiques des savoirs, et particulièrement les voix étudiantes.

Entrer dans la médialité académique

Pour entrer dans la voix étudiante, il faut rencontrer et sortir de l'envoûtement du scriptocentrisme et ses litanies du désert¹⁰. Il faut exorciser les machines binaires oral/écrit, savoir/ignorer ; lire/ne pas lire, etc. Il faut voir la culture académique comme un milieu écologique dans lequel, au-delà de la littérature *stricto sensu*, ont lieu des agencements stratifiés inscrits dans des devenirs synesthésiques. La notion de milieu s'entend ici au sens d'une articulation organique entre intermédiaire, moyen

¹⁰ Sur la figure de la litanie que produit la voix du rationalisme dans le cas de la psychologie du développement, voir Gilligan (2008).

et environnement. Les conséquences anthropologiques de cette approche écologique permettent de résister à l'anthropologie économique et de repeupler le désert : la personne qui entre dans le milieu académique se trouve d'emblée au contact d'une topologie désorientante. Les quatre pratiques de base de la culture académique sont parler, lire, écrire, écouter. En milieu universitaire, ces quatre pratiques apparaissent d'abord comme des techniques du corps, mobilisant bouche, mains, oreilles et yeux, des techniques composées de gestes intégrés. Nous l'avons vu avec Stroobants, entrer en métamorphose signifie transformer les relations à soi, aux autres et au monde.

Dans l'écologie des pratiques universitaires, ces relations sont surdéterminées par l'apprentissage des régimes de médialité¹¹. En d'autres termes, la relation aux media académiques que sont la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute déterminent les relations à nous-mêmes, aux autres et au monde. Nous entrons dans un nouveau régime écologique. Cette approche me semble plus riche de devenir que le paradigme des *New Literacy Studies* qui demeurent trop linéaires, portées par une logique du discret et envoûtées par l'écriture. C'est dans ce nouveau régime écologique de la médialité académique que j'aimerais situer l'entrée de la voix étudiante. Entrer dans la médialité académique revient à découvrir, apprendre puis intégrer une multitude de gestes au cours d'une morphogénèse ontologique. Si les media déterminent notre situation (Kittler 2018), l'entrée dans la médialité académique revient à se déterminer par métamorphose au moyen de gestes qui ne sont pas discrets ni séparés, mais qui entrent en résonance complexe et stratifiée les uns avec les autres.

Dans son livre *Médiarchie*, Yves Citton propose une clarification terminologique du vocabulaire médiatique (Citton 2017 : 31-37 ; Bardini 2016). La graphie *medium* (pluriel *media*, adjectif *médial*) désigne « tout ce qui sert à enregistrer, à transmettre et/ou à traiter de l'information, des discours, des images, des sons ». La graphie *média* (pluriel *médias*, adjectif *médiatique*) met l'accent sur la diffusion à un public d'information, discours, images, sons. Enfin, la graphie *médium* (pluriel *médiiums*, adjectif *médiumnique*) désigne le régime affectif euphorique ou dysphorique produit par les media. Parler, écrire, écouter et lire en milieu universitaire sont des expériences médiales à forte charge affective. Dans notre culture, la relation avec les savoirs académiques est d'abord médiumnique : magie (parfois blanche, trop souvent noire) de la parole et du texte. Dans la mesure où ces expériences se font au sein de formes culturelles qui requièrent un apprentissage des arts de faire, on peut parler

11 Sur la notion de médialité, voir Sybille Krämer (1998) et Yves Citton (2017 : 42-49).

d'expériences instrumentées. L'agencement des gestes requis dans ces expériences instrumentées sont des arts de faire, des techniques. Dès lors, on peut parler d'une technoculture académique qui s'articule autour d'une technologie des régimes de base du milieu académique. Entrer dans la voix étudiante revient à entrer dans une métamorphose organique au cours de laquelle s'enchevêtrent technolecture, technographie, technoacousie et technolexie. Et c'est simultanément entrer dans le jeu infini de réverbérations entre technophonie, technoacousie, technolexie et technographie. Pour circuler dans la médialité académique et en manipuler les arts de faire, un travail d'intégration de ces techniques est requis.

152

Reprenons. Dans l'écologie des pratiques académiques, on peut isoler quatre régimes d'expérience instrumentée : lire, écrire, parler, écouter. Les études scientifiques portant sur ces régimes souffrent d'un scriptocentrisme d'autant plus hégémonique qu'il est naturalisé, vu comme une évidence. Hégémonie signifie ici que la pratique de l'écriture est toujours posée comme un comparant par soi des autres pratiques. Toutes les pratiques tournent autour du soleil de l'écriture, dont les rayons sont autant de faisceaux désertiques. Cette hiérarchie empêche de construire le territoire du problème qui m'occupe. Depuis les travaux de Jack Goody, l'écriture et ses conséquences sont au centre des attentions. Les *New Literacy Studies* sont aujourd'hui encore centrées sur l'élaboration de l'écriture académique comme une expérience instrumentée (Tuck 2012). Les plus audacieux souhaitent porter une plus grande attention à la lecture comme expérience instrumentée. Ils sont à la recherche d'une lecture inscrite dans une expérience instrumentée, une technolexie. Mais les conséquences de l'amnésie induite par le scriptocentrisme sont surtout efficaces pour les deux autres pratiques : le problème de l'expérience instrumentée de la voix et de l'écoute, soit de la technophonie et de la technoacousie en milieu académique, n'existent tout simplement pas en tant que problème¹². Il s'agit là d'une première difficulté. Dans le cas qui nous occupe ici, cela signifie que la question de savoir comment trouver sa voix dans les mots des autres en milieu académique est à la fois invisible et non thématifiée.

Mais il y a plus. L'invisibilité des expériences instrumentées de la lecture, et surtout de l'écoute et de la voix empêche de problématiser ce qui me semble une dimension centrale de notre problème : les jeux complexes de relations entre ces régimes. Je prendrai ici l'exemple de la relation entre technophonie et technographie. Comme

12 Le manque d'intérêt pour les interactions orales en milieu étudiant est toutefois pointé dans Basturkmen (2016 : 161-162).

le laisse entendre l'expression populaire « parler comme un livre » et la notion linguistique de « discours orographique » (Parpette 2001), il existe un jeu complexe de réverbérations entre écrire les savoirs et parler les savoirs. Une fois le travail d'intégration accompli, une fois que les expériences instrumentées de la médialité académique ont accompli leurs effets métamorphiques, à la fois en nous, entre nous et autour de nous, l'hybridation virtuose se fait naturellement : « En disant tout comme on l'écrirait, on ne fait plus que lire en parlant. »¹³ En d'autres termes, entrer dans l'écologie des pratiques universitaires, s'initier aux pratiques des savoirs nécessite non seulement de problématiser les quatre régimes d'expériences instrumentées, mais aussi de s'initier à la chorégraphie d'une danse synesthésique entre les quatre régimes de l'activité médiale en milieu académique. Cette proposition est pour moi au cœur de cette anthropologie avec les savoirs que je cherche à esquisser. La question qui se pose maintenant est celle de savoir comment entrer dans cette danse anthropologique avec les savoirs.

153

Progumnasmata : danser dans la médialité académique

Le mot grec *progumnasmata* signifie « entraînements préparatoires ». Il désigne d'abord une préparation de type sportif. Le concept a ensuite migré dans l'aire de la rhétorique. Cette migration est attestée pour la première fois dans la *Rhétorique à Alexandre*, vers 340 avant J.-C. Mis au point et généralisés à l'époque hellénistique, les *progumnasmata* constituent le noyau pédagogique de la préparation médiale requise par la rhétorique. Ces exercices préparatoires de rhétorique ont constitué dans la longue durée, de l'époque hellénistique jusqu'au milieu du XIX^e siècle, le filtre anthropologique central de la relation aux savoirs en littérature (Chiron 2018).

L'entrée de la voix étudiante dans la médialité académique nécessite l'invention de nouveaux *progumnasmata* (Desmet 2006). On ne peut en effet pas se contenter de réactiver la tradition rhétorique évincée par le rationalisme (au XVII^e siècle en philosophie et au début du XX^e siècle en pédagogie scolaire). Ce serait, là aussi, avancer à reculons. Il faut imaginer une préparation de la voix étudiante qui soit à même de sortir du scriptocentrisme et de l'hygiénisme policier des méthodologies fondé sur la technologie du moulage. Je propose ici trois scénarios chorégraphiques qui agencent le complexe organologique yeux/mains/bouche/oreilles comme initiation à la médialité académique : parler à la page, s'écouter parler à une personne familière, parler d'un livre que l'on n'a pas lu.

¹³ Rousseau (1993 : 73), cité dans Privat (2018 : 308, note 14).

Parler à la page

Le premier entraînement est bien connu dans la tradition anglo-saxonne du *process writing*. Il s'agit de s'initier à la danse de la voix et de l'écriture. Parler est naturel. Écrire ne l'est pas. L'expression « parler comme un livre » désigne une appropriation réussie de la littérature universitaire. Si son contexte d'usage relève plutôt d'une situation dans laquelle la personne qui l'utilise est coupée de cette possibilité, on peut se demander comment s'initier à la pratique instrumentée de parler comme un livre. La fallace du virtuose a pour conséquence l'injonction contradictoire adressée à l'étudiant·e de parler comme un livre avec ses propres mots. Situation qui appelle le plus souvent le désert vocal, le silence empêché de répondre. Ou, s'il y a réponse, elle est exposée au ridicule qui stigmatise la distance entre la performance orale donnée et la requête normée. Ce qui renforce le pouvoir de l'un et le silence de l'autre. Comment sortir du piège du transpositionnel ?

154

La réponse est simple. Elle s'inscrit dans une logique de l'inaugural : il suffit de commencer par écrire comme on parle. Dans son livre *Vernacular Eloquence. What Speech Can Bring to Writing*, Peter Elbow nomme cette expérience « parler à la page » : « When we speak onto the page, we use our fingers to put words onto the page or screen, but the words come to mind fluently, non stop, without planning or conscious choosing. » (Elbow 2012 : 147) L'exercice vise à désamorcer le contrôle qui accompagne le geste d'écrire, de désapprendre la bifurcation oral/écrit et de recommencer à tisser des liens entre parler et écrire. « Parler à la page » ouvre la possibilité de désapprendre les automatismes d'une syntaxe lourdement hypotactique. Avec des phrases trop longues, mimant trop souvent la novlangue administrative et anonyme. L'enjeu est ainsi de contrer une certaine image culturelle de l'écrit, chargée d'injonctions paralysantes liées au respect des structures de surface de la langue et à la sommation d'être « intelligent », « bien structuré ». Du côté des virtuoses des savoirs, les raisons de la parole et de l'écriture obscures sont toujours les mêmes : paresse, narcissisme et jouissance du pouvoir (Carofoglio 2015 : 53). Entrer dans la voix des savoirs suppose de ne pas se laisser ensorceler par la « magie noire » nichée dans ces images de l'écriture.

L'articulation entre parole et écriture ouvre le territoire de l'initiation à l'expérience instrumentée de l'écriture. L'écriture est anarchisée. Son pouvoir de domination est suspendu. Elbow nomme cet exercice *écriture libre* (*freewriting*). Cette pratique permet d'entrer en relation avec l'écriture en suspendant le pouvoir de l'écrit et de ses gardiens. La consigne est simple. Écrire sans s'arrêter pendant un temps donné (dix minutes pour commencer). Dans le champ étasunien des *Composition Studies*,

le *freewriting* est aujourd'hui institutionnalisé, après avoir subi de nombreuses critiques. Il constitue la pièce maîtresse du *process writing*.

On retrouve ici la dimension relationnelle centrale dans mon propos : il ne s'agit pas en effet de se placer du côté du sujet scripteur, ni du côté de l'écrit visé en sa forme finale achevée, conditionnée par les normes de l'écriture académique. Mais bien de s'ouvrir à l'apprentissage métamorphique d'une forme qui passe par la construction d'une relation, une relation qui expérimente de proche en proche les hybridations entre voix et écriture, entre langue spontanée et langue scientifique, sans se soumettre à la férule des gardiens de la frontière entre l'une et l'autre. En d'autres termes, pour parler comme un livre, il faut commencer par écrire comme on parle. Cet apprentissage est chaque fois singulier. Parler comme un livre sera alors la résultante de cet apprentissage. Une fois la métamorphose accomplie, les deux pôles s'indifférencient : on écrit comme on parle en parlant comme un livre. Il y a là une voix trouvée, c'est-à-dire une métamorphose réussie. Elbow expose aussi un autre agencement : « parler la page à haute voix pour réviser [*reading aloud to revise*] ». Cette technique de révision du texte est bien connue dans le cas de l'écriture créative. Elle est en revanche minoritaire en écriture académique, en raison de la suprématie du mutisme induit par le scriptocentrisme. « Parler à la page » et « parler la page » sont deux exercices préparatoires qui permettent de découvrir progressivement la chorégraphie synesthésique de la médialité académique.

155

S'écouter parler à une personne familière

Comment exorciser l'idéologie du terminal qui impose d'écrire une fois seulement que les idées sont claires « dans la tête » ? Comment repeupler les stratifications médiales penser/parler/écrire ? Dans un court texte intitulé « L'élaboration de la pensée par le discours », Heinrich von Kleist illustre ce changement de régime entre scène désertique de l'écriture et relation avec une autre personne¹⁴. Cette relation n'est pas simplement « dialogique ». Elle n'a même rien de dialogique, puisque l'autre n'est pas là pour répondre mais pour donner l'occasion de s'entendre parler en toute confiance à une personne familière : « Si tu veux savoir une certaine chose et que tu ne puisses y parvenir par la méditation, je te conseille, mon cher et judicieux ami, d'en parler avec le premier homme *de ta connaissance*. » (Kleist 2016 : 9, je souligne.) Kleist désactive tout de suite l'idéologie du dialogue platonicien dont le règne semble inébranlable dans

14 Rédigé vers 1805, ce court texte a paru à titre posthume en 1878. Son titre allemand est un peu plus explicite : *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* (Sur la réalisation progressive des pensées par la parole). Pour un bref commentaire de ce texte voir Judith Schlangel (1983).

l'idéologie pédagogique (Rancière 1987 : 51-54)¹⁵. Il ne tient aucun compte de la qualité de l'esprit de la personne à qui il parle. Il ne s'agit pas d'entrer dans une érotétique : il ne faut pas l'interroger. Il s'agit simplement de *commencer* à parler. Cette scène de l'inaugural articule en sa confusion la performance d'une voix en amont d'une distribution entre le sonore, le vocal et les significations : « Je veux que tu parles dans l'intention raisonnable de t'instruire toi-même [...] l'idée vient en parlant. » (Kleist 2016 : 11) On peut prolonger Kleist en disant que ma voix vient progressivement, en parlant :

156

« Il suffit donc que je commence hardiment ; comme il faut bien finir lorsqu'on a commencé, le discours continue et alors l'esprit amène l'idée confuse à la clarté complète ; à mon étonnement la recherche est terminée avec la période. J'introduis des sons inarticulés. Je traîne en longueur les mots de coordination ; j'emploie inutilement une apposition et je me sers d'autres artifices pour allonger mon discours et gagner le temps nécessaire à la fabrication de mon idée. » (Kleist 2016 : 14, je souligne.)

Ce texte de Kleist est une critique de l'idéologie du terminal. Non, il ne faut pas savoir pour parler. Il ne faut pas d'abord avoir une idée avant de parler. La réverbération entre parole et écoute (écoute de soi et écoute du silence de la personne familière qui me donne un espace de parole, me donne son attention et me regarde parler) est première. Toutefois, il y a une différence entre la voix de Kleist et la voix étudiante qui entre dans la médialité universitaire. Kleist est un juriste accompli. C'est un virtuose du droit et de la puissance rhétorique de la langue. Alors que la voix étudiante entre dans une relation incertaine et une expérience non instrumentée, bien plus fragile. Elle découvre un complexe de formes culturelles non seulement coupées de leur explicitation initiatique mais aussi voilées par la fallace du virtuose. Si bien que le scénario de Kleist doit être adapté à la voix étudiante : avant que « l'esprit amène l'idée confuse à la clarté », il y a une intégration progressive de ce geste qui prend du temps, une durée au cours de laquelle l'erreur est première, le tâtonnement est valorisé. C'est une expérience d'incubation, d'accordage de proche en proche. La mise au point et l'intégration du geste « parler à une personne familière d'une idée vague » doivent passer par des étapes d'erreurs et d'échecs¹⁶. Le geste ne peut être intégré que s'il croît à son rythme dans et avec l'erreur, la confusion et l'échec, à l'abri de toute évaluation. La voix étudiante commence par parler et se perdre dans la confusion labyrinthique du complexe sonore-vocal-sens. Elle commence par se perdre dans une sémiogénèse maladroite.

¹⁵ Waquet (2003 : 208) a montré la perdurance du dialogue platonicien dans l'idéologie du monde savant.

¹⁶ Sur la notion d'intégration d'un geste, voir Billeter (2014 : 18-22).

L'apprentissage de l'expérience instrumentée (ici parler/[s']écouter) trouve ainsi une condition de félicité dans la scène de Kleist. Dans ses travaux d'anthropologie historique du monde savant, Françoise Waquet a bien documenté l'importance primordiale de la parole dans le travail intellectuel, en dessous du voile idéologique du scriptocentrisme (2003 : 383 sq.). Le monde savant est un « océan de paroles ». En revanche la voix étudiante qui découvre la culture universitaire se trouve trop souvent confrontée à l'impossibilité d'apprendre et d'intégrer ce geste. Elle se trouve contrainte de se soumettre à la logique du terminal gouvernée par l'idéologie du rationalisme. L'anthropologie économique sur laquelle se fonde le capitalisme académique ne fait qu'aggraver la situation. En tout premier lieu, le discours de la compétence postule une mise en concurrence généralisée des individus qui rend difficiles les deux conditions postulées par la scène de Kleist : se faire confiance pour « commencer hardiment » et avoir une personne familière qui nous offre un espace de parole en amont de toute logique cognitive, érotétique, polémique ou évaluatrice. L'anthropologie économique est une politique de l'inimitié (Mbembe 2016). L'anthropologie avec les savoirs est une politique du jeu, de l'humour et de l'amitié qui vise à croître dans les savoirs et de les laisser croître en soi (Ingold 2018 : 19).

157

Parler d'un livre que l'on n'a pas lu

Le troisième exercice préparatoire vise à repeupler les relations et l'expérience au livre ou au document. Il veut aussi repeupler la Scène de la lecture et de la parole à propos de la lecture. Elle a pour nom : comment s'équiper pour s'initier à l'expérience instrumentée des jeux infinis d'hybridation entre technolexie et technophonie.

Dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Pierre Bayard s'attache à repeupler la scène qui institue la pratique « parler d'un livre ». Corrélativement, il rend visible l'inconscient technologique de l'articulation technolexie/technophonie. C'est toute une configuration culturelle et idéologique de la lecture qui se trouve bousculée. La scène dépeuplée est bien connue, c'est l'idéologie du lecteur solitaire (Long 2009 ; 1993), figé face à un texte immobile. Un·e étudiant·e seul·e, possédé·e et coupé·e des autres, face à un texte seul, monolithe sans dehors. Cette relation entre une lectrice ou un lecteur et un document rejoue toujours la scène monothéiste du texte sacré (Curtius 1956 ; Remotti 2008 : 45-57), sacralité qui se réverbère sur l'auteur. Bref, le texte est toujours le Texte, et l'auteur est toujours l'Auteur. Et la lectrice est la Fidèle soumise. La scène de la lecture est un rituel qui s'inscrit dans une polarité entre lecture et non-lecture. Entre les deux, c'est le désert. Bayard rappelle les normes contraignantes qui structurent cette scène : l'obligation de lire, l'obligation de tout lire et l'obligation d'avoir lu un livre pour en parler (Bayard 2007 : 14).

Pour la voix étudiante, entrer dans le désert de la relation au document nommée « parler d'un livre », c'est se retrouver dans un champ de pouvoir où règnent paranoïa et hypocrisie :

« Ce système contraignant d'obligations et d'interdits a pour conséquence de générer une hypocrisie générale sur les livres effectivement lus. Je connais peu de domaines de la vie privée, à l'exception de ceux de l'argent et de la sexualité, pour lesquels il est aussi difficile d'obtenir des informations sûres que pour celui des livres. » (Bayard 2007 : 15)

158 La puissance émancipatrice des propositions de Bayard est considérable pour la voix étudiante qui découvre la culture de la lecture académique. La scène de la lecture et celle de la parole sont radicalement exorcisées et repeuplées : en lieu et place du performatif bloquant lu/non lu s'ouvre le territoire infini de la lecture comme perte et des nombreuses figures de délecture agencées à l'expérience et à l'imagination du sujet de la lecture. Elle offre ainsi une initiation explicite au devenir métamorphique de la technolexie et de la technophonie. Entrer en relation avec un document et en parler revient à se défaire du respect dû aux textes, à désobéir à l'interdit de le modifier et à l'injonction de se soumettre à son « contenu » (Bayard 2007 : 161). C'est entrer dans une écologie relationnelle où l'espace entre les livres n'est plus un désert, mais un espace de liberté, de création et d'invention de soi.

La théorie de Bayard engage un relationnisme libérateur : ce n'est plus le livre (ou le document) qui compte, mais ce sont les relations *entre* les livres. En outre, le livre est pluralisé : il y a le livre-écran qui désigne le fait que les livres dont nous parlons n'ont que peu de choses à voir avec les livres « réels » : « Pour une large part, les discours que nous tenons à propos des livres concernent en réalité d'autres discours tenus sur les livres, et ce à l'infini. » (Bayard 2007 : 53, je souligne.) Il y a le livre intérieur qui désigne un ensemble de représentations mythiques qui s'interpose entre la lectrice ou le lecteur et le texte. Et il y a le livre-fantôme de la bibliothèque virtuelle qui renvoie à la puissance médiumnique de la relation au texte (Bayard 2007 : 140, note 7).

Le texte de Bayard est beaucoup plus qu'une nouvelle théorie de la lecture. C'est une proposition contre-culturelle de réagencement de la culture en littératie. Le primat de la lecture comme perte et/ou oubli permet d'ouvrir les possibles de l'inaugural et de défaire l'idéal jamais expérimentable d'une lecture comme gain par soi.

Conclusion

La technoculture académique, à savoir l'ensemble des pratiques, gestes et manières de lire, parler, écrire et écouter qui informent les expériences instrumentées du monde savant s'inscrit dans une tension souvent paranoïaque entre un rêve idéal et inaccessible et une réalité bricolée. Le rêve est le rêve blanc du rationalisme, image du désert qui soustrait ou occulte le monde de l'expérience. C'est l'histoire d'un rêve occidental : le mythe de la Grèce blanche en est une des versions (Jockey 2015 : 209-219). Celui de la race blanche en est une autre (Nehisi-Coates 2015 : 29-31). Celui de la science contre la société une autre encore (Stengers 2002). C'est aussi une épistémologie blanche, désertique, un rêve de *tabula rasa*, de page blanche, de langage angélique intermédiaire sans médiation (Parret 2002 : 23), de témoin modeste qui s'efface devant le réel (Potter 2000 : 9-10), de bifurcation de la nature (Debaise 2015 : 13-28). L'idéologie du vide du monde savant se calque sur le plein anthropologique des pratiques virtuoses, et crée une machine à injonctions contradictoires qui électrise l'entrée dans la voix étudiante.

Pour la voix étudiante qui entre dans le milieu universitaire, cette contradiction est source de malaise et fragilité, exploitée sans vergogne par les discours incitatifs et injonctifs de la littérature académique. L'écart entre le rêve imposé à la voix étudiante et la pratique réelle peut devenir un cauchemar si le dispositif n'est pas exorcisé. L'anthropologie économique au cœur du capitalisme académique déploie un gigantesque et mortifère « rêve d'examen » (Freud 1967 : 238). Il ne s'agit bien entendu pas de contester la nécessité du rationalisme, mais bien d'en contester d'une part l'idéologie et d'autre part tout ce que le rationalisme exclut, à commencer par l'initiation tâtonnante de l'expérience métamorphique à la voix du rationalisme. Les exercices proposés par Elbow, Kleist et Bayard esquissent une anthropologie de la voix étudiante, dont les attributs défectifs (infini, perte, incertitude, ambiguïté, maladresse, tâtonnements) sont valorisés au service d'un devenir morphogénétique de proche en proche.

À l'aune d'une anthropologie avec les savoirs, la question devient : comment trouver librement sa voix avec les mots des savoirs ? Et le défi de la voix étudiante peut s'énoncer ainsi : comment trouver une libération vocale, sans libérateur extérieur, pour des voix qui ne peuvent pas se libérer elles-mêmes ? À la culture de la peur et de l'inimitié, corrélat de la compétition et de la concurrence, les exercices préparatoires à l'entrée dans le monde académique ici présentés cherchent à valoriser les dimensions de la perte et de la désorientation au sein d'une culture de la joie et de la puissance (et non du pouvoir, toujours niché dans les savoir-faire). C'est une politique de l'expérimentation (Nicolas-Le Strat 2009), du paradoxe (Charbonnier 2014 : 45-54) et

de la parodie (Perec 1991) au moyen de laquelle le sujet de la lecture, de la parole et de l'écriture se perd pour trouver librement son devenir métamorphique. La lecture est une perte et non un gain (Bayard); la parole est une errance sonore/vocale/sémantique et non une flèche (Kleist); l'écriture est une expérience et non une transcription servile (Elbow).

160

Entrer dans la voix étudiante et engager un devenir métamorphique émancipateur revient à désapprendre à marcher dans le désert du scriptocentrisme pour, progressivement, de proche en proche, entrer dans la danse des savoirs qui circulent à l'intérieur, entre et tout autour des membres de la médialité académique. La proposition d'une telle anthropologie avec les savoirs peut sembler utopique au vu de l'état de l'institution universitaire. Rien ne nous empêche pour autant d'obéir le moins possible et de résister autant que possible. Rien ne nous empêche de nous orienter vers un communisme des voix des savoirs. Je préfère ce rêve-ci.

Un dernier pas. Revenons à l'image de l'enfant de Ingold. Voici comment je la comprends. Trouver ses voix avec les mots des autres n'est pas un retour à l'enfance. Mais de l'enfance cette image nous rappelle la libre nécessité d'une métamorphose réussie, engloutie dans la joie confiante d'une voix en exercice qui croît dans et avec les mots des savoirs.

Références

- ADELL Nicolas (2011), *Anthropologie des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- BARDINI Thierry (2016), « Entre archéologie et écologie. Une perspective sur la théorie médiatique », *Multitudes*, n° 62, pp. 159-170.
- BARNETT Ronald (2007), *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*, Maidenhead, Open University Press.
- BARNETT Ronald & Di Napoli Roberto (2008), « Identity and Voice in Higher Education: Making Connections », in *Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives*, R. Barnett & R. Di Napoli (dir.), Abingdon/New York, Routledge, pp. 195-204.
- BARTHOLOMAE David, « Inventing the University », in *Writing on the Margins. Essays on Composition and Teaching*, New York/Houndmills, Palgrave Macmillan, pp. 60-85.
- BARTON David (1994), *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Knowledge*, Oxford, Blackwell.
- BASTURKMEN Helen (2016), « Dialogic interaction », in *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, K. Hyland & P. Shaw (dir.), Londres/New York, Routledge, pp. 152-164.
- BAYARD Pierre (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit.
- BAYARD Pierre (2010), *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?*, Paris, Minuit.
- BENESCH Sarah (2001), *Critical English for Academic Purposes. Theory, Politics and Practice*, Mahwah/Londres, Lawrence Erlbaum.
- BERLIN Isaiah (1990), « Deux conceptions de la liberté », in *Éloge de la liberté*, trad. par J. Carnaud & J. Lahana, Paris, Presses Pocket, pp. 167-218.
- BIESTA Gert (2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers.
- BILLETER Jean François (2014), *Un paradigme*, Paris, Allia.
- BLAIS Hélène (2013), « Reconfigurations territoriales et histoires urbaines. L'emprise spatiale des sociétés coloniales », in *Les empires coloniaux, XIX^e-XX^e siècle*, P. Singaravélou (dir.), Paris, Seuil, pp. 169-214.
- BLOCH Charlotte (2012), *Passion and Paranoia. Emotions and the Culture of Emotion in Academia*, Londres/New York, Routledge.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BREEZE Ruth (2012), *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*, Amsterdam/New York, Rodopi.
- BRODKEY Lisa (1996), « Modernism and the Scene(s) of Writing », in *Writing in Permitted Areas Only*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press, pp. 59-81.

CAROFIGLIO Gianrico (2015), *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Bari/Rome, Laterza.

CERTEAU Michel de (1990), *L'invention du quotidien. 1. Les arts de faire*, Paris, Gallimard.

CHARBONNIER Sébastien (2014), *L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*, Paris, ENS Éditions.

CHARBONNIER Sébastien (2015), «La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique», *Revue de métaphysique et de morale*, 4, n° 88, pp. 539-560.

CHIRON Pierre (2018), *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*, Paris, Les Belles Lettres.

CITTON Yves (2017), *Médiarchie*, Paris, Seuil.

COATES Ta-Nehisi (2015), *Une colère noire. Lettre à mon fils*, trad. par T. Chaumont, Paris, Autrement.

CONNER Clifford D. (2014), *Histoire populaire des sciences*, trad. par A. Freiszmath, Paris, Seuil.

CURTIUS Ernst Robert (1956), *La littérature européenne et le Moyen Âge latin*, trad. par J. Brejoux, Paris, PUF.

DEBAISE Didier (2015), *L'appât des possibles. Reprise de Whitehead*, Dijon, Les Presses du Réel.

DELEUZE Gilles (1996), *Dialogues*, Paris, Flammarion.

DESMET Christy (2006), «Progumnasmata, Then and Now», in *Rhetorical Agendas. Political, Ethical, Spiritual*, Mahwah/Londres, Lawrence Erlbaum.

DIDI-HUBERMAN Georges (2001), *L'homme qui marchait dans la couleur*, Paris, Minuit.

DONAHUE Christiane (2008), *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

ELBOW Peter (1981), *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process*, Oxford/New York, Oxford University Press.

ELBOW Peter (1998), *Writing without Teachers*, Oxford/New York, Oxford University Press.

ELBOW Peter (2012), *Vernacular Eloquence. What Speech Can Bring to Writing*, New York, Oxford University Press.

FLØTTUM Kjersti, DAHL Trine & KINN Torodd (2006), *Academic Voices*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company.

FREUD Sigmund (1967), *L'interprétation des rêves*, trad. par I. Meyerson, Paris, PUF.

GILLIGAN Carol (2008), *Une voix différente. Pour une éthique du care*, trad. par A. Kwiatek & V. Nurock, Paris, Flammarion.

GREGORIO Francesco (2015), « Scimmie, scarafaggi e prigionieri. Una sperimentazione in filosofia e pratiche dei saperi », in *Filosofia e pratiche dei saperi*, F. Gregorio & G. D'Anna (dir.), Milan, Mimesis, pp. 9-45.

HEATH Shirley Brice (1983), *Ways with Words : Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

HYLAND Ken (2004), *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

INGOLD Tim (2011), *Une brève histoire des lignes*, trad. par S. Renaut, Paris, Zones sensibles.

INGOLD Tim (2013), *Marcher avec les dragons*, trad. par P. Madelin, Paris, Zones sensibles.

INGOLD Tim (2015), *The Life of Lines*, Londres/New York, Routledge.

INGOLD Tim (2017), *Faire anthropologie. Archéologie, Art et Architecture*, trad. par H. Goselin & H.-S. Afeissa, Paris, Éditions Dehors.

INGOLD Tim (2018), *Anthropologie de l'éducation*, trad. par M. Pinton, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

IVANIC Roz (1998), *Writing and Identity : the Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Amsterdam, John Benjamins.

JOCKEY Philippe (2015), *Le mythe de la Grèce blanche. Histoire d'un rêve occidental*, Paris, Belin.

KITTLER Friedrich (2018), *Gramophone, Film, Typewriter*, trad. par F. Vargoz, Dijon, Les Presses du Réel.

KLEIST Heinrich von (2016), *L'élaboration de la pensée par le discours*, trad. par J. Decour, Paris, Allia.

KRÄMER Sybille (1998), « Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun ? », in *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, pp. 9-26.

LAPLANTINE François & NOUSS Alexis (2001), *Métissages de Arcimboldo à Zombi*, Paris, Pauvert.

LATOUR Bruno (1995), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, trad. par M. Biezunski, Paris, Gallimard.

LEA Mary R. & STREET Brian V. (2006), « The "Academic Literacies" Model : Theory and Application », *Theory into Practice*, 4, n° 45, pp. 368-377.

LIESSMANN Konrad Paul (2008), *Theorie der Unbildung*, Munich/Berlin, Piper.

LIESSMANN Konrad Paul (2014), *Geisterstunde : Die Praxis der Unbildung*, Munich/Berlin, Piper.

- LILLIS Theresa (2001), *Student Writing: Access, Regulation and Desire*, Londres, Routledge.
- LINKLATER Kristin (2003), « Vox Eroticus », *American Theatre*, 20, n° 4.
- LONG Elizabeth (1993), « Textual Interpretation as Collective Action », in *The Ethnography of Reading*, J. Boyarin (dir.), Berkeley/Los Angeles/Oxford, University of California Press, pp. 180-211.
- LONG Elizabeth (2009), « Ways of Reading », in *The Cambridge Handbook of Literacy*, D. R. Olson & N. Torrance (dir.), Cambridge/New York, Cambridge University Press, pp. 185-199.
- MANGIANTE Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MANN Sarah (2008), *Study, Power and the University*, Maidenhead, Open University Press.
- MAUSS Marcel (1997), « Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, pp. 363-386.
- MBEMBE Achille (2013), *Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée*, Paris, La Découverte.
- MBEMBE Achille (2016), *Politiques de l'inimitié*, Paris, La Découverte.
- MBEMBE Achille & MABANCKOU Alain (2018), « Plaidoyer pour une langue-monde. Abolir les frontières du français », *Revue du Crieur*, 2, n° 10, pp. 60-67.
- NICOLAS-LE STRAT Pascal (2009), *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn.
- NIETZSCHE Friedrich (1973), « Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement », in *La philosophie à l'époque tragique des Grecs*, trad. par J.-L. Backès, Paris, Gallimard, pp. 75-166.
- PARPETTE Chantal (2001), « Le cours magistral, un discours oralographique », in *Actes du colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, R. Gauthier & A. Meggori (dir.), Toulouse, CALS-CPST, pp. 261-266.
- PARRET Herman (2002), *La voix et son temps*, Bruxelles, De Boeck.
- PEREC Georges (1991), *Cantatrix Soprana L. et autres écrits scientifiques*, Paris, Seuil.
- PIOLAT Jérémie (2011), *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*, Paris, La Découverte.
- POLLET Marie-Christine (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck.
- POLLET Marie-Christine (2014), *L'écrit scientifique à l'aune des littératies universitaires. Approches théoriques et pratiques*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- POTTER Elizabeth (2000), *Gender and Boyle's Law of Gases*, Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press.

- PRIVAT Jean-Marie (2018), « Sur la Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage de Jack Goody », *Questions de communication*, n° 33, pp. 299-323.
- QUIDU Matthieu (2014), *Épistémologie du corps savant. Tome 1 : Le chercheur et la description du réel. Tome 2 : Épistémologie du corps savant*, Paris, L'Harmattan.
- RANCIÈRE Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris Fayard.
- REMOTTI Francesco (2008), *Contro l'identità*, Rome/Bari, Laterza.
- RENAULT Matthieu (2014), *L'Amérique de John Locke. L'expansion coloniale et la philosophie européenne*, Paris, Éditions Amsterdam.
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1993), *Essai sur l'origine des langues. Où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, Paris, Flammarion.
- SCHLANGER Judith (1983), « Kleist : l'idée vient en parlant », *Littérature*, n° 51, pp. 3-14.
- SCRIBNER Sylvia & COLE Michael (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- SIMONDON Gilbert (2005), *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'individuation*, Paris, Millon.
- SOURIAU Étienne (2009), *Les différents modes d'existence*, Paris, PUF.
- STENGERS Isabelle (2002), *Sciences et pouvoirs. La démocratie face à la technoscience*, Paris, La Découverte.
- STENGERS Isabelle (2013), *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*, Paris, La Découverte.
- STENGERS Isabelle (2017), *Civiliser la modernité ? Whitehead et les ruminations du sens commun*, Dijon, Les Presses du Réel.
- STENGERS Isabelle & PIGNARRE Philippe (2007), *La sorcellerie capitaliste. Pratiques de désenvoûtement*, Paris, La Découverte.
- STREET Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STROOBANTS Marcelle (2015), « Transduction : l'apprentissage comme métamorphose », in *Gestes spéculatifs*, D. Debaise & I. Stengers (dir.), Dijon, Les Presses du Réel, pp. 318-335.
- TERRAIL Jean-Pierre (2009), *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, Paris, La Dispute.
- THRIFT Nigel (2016), « Inconscient technologique et connaissances positionnelles », trad. par A. Grand & F. Wiard, *Multitudes*, n° 62, URL : <http://www.multitudes.net/inconscient-technologique-et-connaissances-positionnelles>, consulté le 26 octobre 2019.
- TSING Anna Lowenhaupt (2017), *Le champignon de la fin du monde. Sur les possibilités de vivre dans les ruines du capitalisme*, trad. par P. Pignarre, Paris, La Découverte.

TUCK Jackie (2012), « Academic Literacies : Débats et développements actuels », *Recherches en didactiques*, n° 14, pp. 159-173.

TURNER Joan (1999), « Academic Literacy and the Discourse of Transparency », in *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*, C. Jones, J. Turner & B. Street (dir.), Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing, pp. 149-160.

WAQUET Françoise (2003), *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel.

WAQUET Françoise (2015), *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVI^e-XXI^e siècle*, Paris, CNRS Éditions.

WAQUET Françoise (2019), *Une histoire émotionnelle du savoir, XVII^e-XXI^e siècle*, Paris, CNRS Éditions.

166

Annexe : références des extraits lus lors de la communication

1. INGOLD Tim (2018), *Marcher avec les dragons*, trad. par P. Madelin, Paris, Seuil, pp. 7-8.

2. DELEUZE Gilles & GUATTARI Félix (1980), *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris, Minuit, pp. 96-97.

3. DIDI-HUBERMAN Georges (2001), *L'homme qui marchait dans la couleur*, Paris, Minuit, pp. 9-10.

4. COOREN François (2013), *Manières de faire parler. Interaction et ventriloquie*, Lormont, Le Bord de l'eau, pp. 194-195.

5. GILLIGAN Carol (2008), *Une voix différente. Pour une éthique du care*, trad. par A. Kwiatkiewicz & V. Nurock, Paris, Flammarion, pp. 12-13.

6. INGOLD Tim (2018), *L'anthropologie comme éducation*, trad. par M. Pinton, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 30-31.

7. BLAIS Hélène (2013), « Reconfigurations territoriales et histoires urbaines. L'emprise spatiale des sociétés coloniales », in *Les empires coloniaux, XIX^e-XX^e siècle*, P. Singaravélou (dir.), Paris, Seuil, p. 177.

8. POLANYI Karl (1983), *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, trad. par C. Malamoud, Paris, Gallimard, p. 220.

9. ABRAM David (2013), *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*, trad. par D. Demorcy & I. Stengers, Paris, La Découverte, pp. 176-177.

10. CHION Michel (1982), *La voix au cinéma*, Paris, Cahiers du Cinéma/Éditions de l'Étoile, p. 27.

11. BASCHET Jérôme (2014), *Adieux au capitalisme. Autonomie, société du bien vivre et multiplicité des mondes*, Paris, La Découverte, p. 15.

12. ELBOW Peter (2012), *Vernacular Eloquence. What Speech Can Bring to Writing*, New York, Oxford University Press, p. 196.

13. GROUPE OBLOMOFF (2009), *Un futur sans avenir. Pourquoi il ne faut pas sauver la recherche scientifique*, Montreuil, L'Échappée, p. 15.
14. MICHON Pascal (2007), *Les rythmes du politique. Démocratie et capitalisme mondialisé*, Paris, Les Prairies ordinaires, p. 61.
15. STENGERS Isabelle (2017), *Civiliser la modernité? Whitehead et les ruminations du sens commun*, Dijon, Les Presses du Réel, pp. 64-66.
16. STROOBANTS Marcelle (2015), « Transduction : L'apprentissage comme métamorphose », in *Gestes spéculatifs*, D. Debaise & I. Stengers (dir.), Dijon, Les Presses du Réel, p. 318.