

# Le privilège néo-colonial de l'écriture

Marion Bernard et Salou Sacko

## **Résumé :**

*L'article est un essai d'écriture à deux voix sur l'expérience de l'illettrisme, entre un travailleur manuel dit «illettré» et une chercheuse en philosophie, tentant de mettre son savoir écrire au service de la traduction de son expérience. Par l'utilisation d'une méthode phénoménologique de recueil d'expériences, il s'est agi de recueillir l'expression d'une expérience vivante à la première personne, sans transformer l'interlocuteur en objet d'étude. S. Sacko décrit à quel point la rencontre avec l'écriture a été et est toujours pour lui problématique, qu'il l'a vécue à la fois comme une libération et comme une aliénation, allant de pair avec la hiérarchie culturelle imposée via la migration, qui peu à peu l'empêche de « penser avec les oreilles ».*

Une des croyances qui structure la ligne de partage idéologique entre « primitifs » et « civilisés » est celle de la supériorité de l'écrit. A l'heure des projets de développement tous azimuts, cette croyance se prolonge dans l'évidence du caractère « humanitaire » qu'est censé revêtir « l'alphabétisation ». Sans tomber dans l'idéalisation d'une pensée à l'état « sauvage »<sup>2</sup>, le texte présent vise à traduire en écriture le point de vue sur l'écriture, partiellement externe, d'un représentant d'une culture dite « orale », immigré en France, afin de faire paradoxalement entendre sur le papier l'exigence d'une levée de la croyance en la supériorité, mais aussi en la neutralité de l'écrit. Jamais scolarisé dans sa jeunesse au Mali, S. Sacko a commencé à prendre des cours d'alphabétisation pour adultes à son arrivée en France, alors qu'il ne parlait pas français ni ne connaissait l'alphabet. Après une dizaine d'années d'apprentissage, il possède des bouts de la double culture, écrite et non écrite, française et soninke. Nous avons voulu essayer de mettre au jour son savoir propre de ce qu'est l'écrit.

Que les bienfaits de l’alphabétisation, de la maîtrise de la lecture et de l’écriture, du calcul, bref de ce qu’on appelle « les apprentissages fondamentaux », sont une croyance quasi ininterrogée, symbole des lumières et des progrès de l’esprit, cela a notamment été mis en évidence par les travaux de David R. Olson, qui parle dans *L’univers de l’écrit* d’une « mythologie » et de ses croyants en la supériorité de l’écrit et du papier.<sup>3</sup> Le mot est lancé : les bienfaits de l’alphabétisation sont liés à une double croyance, celle de la supériorité technique de l’écriture, mais encore, plus profondément, celle de la supériorité culturelle qui renvoie au « grand partage »,<sup>4</sup> hérité de la tradition anthropologique et décliné de multiples façons, entre sociétés inférieures et supérieures, primitives et civilisées, fermées et ouvertes, chaudes et froides. Si bien que la conquête de l’écrit apparaît comme la chose la plus naturelle et légitime du monde. Que recouvre ce droit de conquête ? Comment la rencontre de l’écrit est-elle vécue par ceux qui n’écrivent pas ?

En guise de préambule, quelques mots sur la méthode utilisée ici, quasi expérimentale, dans l’écriture d’un article à deux voix : nous nous sommes efforcés de recueillir la description d’un monde vécu par-delà l’altérité personnelle, culturelle, « orale » ou « graphique », en mobilisant des techniques d’entretien phénoménologique<sup>5</sup>. L’enjeu était de traduire, au sens de Dipesh Chakrabarty<sup>6</sup>, un monde vécu en un autre, ou autrement dit, de traduire une expérience en langage universitaire. D’un côté la parole de S. Sacko, de langue soninke, alphabétisé tardivement, faisant l’effort de s’exprimer en français, « francisant » selon son expression sa pensée afin qu’elle « passe ». Comme d’autres, à force de fréquenter les étudiants qui leur donnaient cours, il a acquis une sorte de facilité à parler le langage attendu des « sciences humaines ». Adaptation qui ne renvoie pas seulement à la langue, mais à l’ensemble des conditions pour qu’un savoir puisse être exprimé dans le champ universitaire. De l’autre, l’écriture de M. Bernard, universitaire phénoménologue, prenant en dictée, en français, orientant le récit vers des descriptions exprimant la spatialité et la temporalité vécue, les affects dans lesquels se donnent les perceptions et les souvenirs, laissant au maximum la parole se dérouler librement - avec, en horizon, les théories sur la colonialité des savoirs de W. Mignolo ou R. Grosfoguel. Une solide relation de confiance fut une des conditions de l’expression d’un « vécu » au sens phénoménologique offert à la dictée.

## 1. « Choc culturel »

Pour S. Sacko, l’alphabétisation est d’abord liée à la rencontre d’un « autre monde ». Il raconte un choc culturel d’abord lié à un déplacement dans l’espace. Le problème de l’illettrisme n’est pas là de toute éternité, il surgit au contraire comme un problème à mesure que Sacko se rapproche de la capitale Bamako, d’abord, puis de la France.

« Déjà à Bamako [...], j'avais un sentiment de bizarrerie : pourquoi les gens vont à l'école ? La France ça a été un choc culturel, car tout passe par l'écrit. Je me suis dit que c'était vraiment un monde différent, j'ai vraiment senti que là si tu sais pas lire et écrire, tu n'es pas dans le monde des gens normaux, tu es comme hors du monde. [...] Je me suis dit : mon monde me permet pas de m'adapter ici, j'avais l'impression d'être en retard. [...] si j'étais resté dans mon village, je me serais pas dit ça. [...] je me suis dit que ça vaut la peine d'acquérir la culture de ce monde là, et ça passe par savoir lire et écrire. Surtout je voulais être considéré, être sur la même longueur d'ondes qu'eux, pouvoir découvrir ce nouveau monde. La seule idée que tu as, c'est de dépasser ce choc culturel ».

## **2. Du sentiment de peur et de jalousie à la honte**

Avant ce choc culturel, les premiers sentiments que décrit S. Sacko vis-à-vis de l'école sont ceux de peur. Il apprend l'existence de l'école de manière assez tardive, comme quelque chose de lointain, lié à la centralité de l'Etat et à la France, susceptible d'arracher les enfants à leur famille et au village (alors même qu'on est au temps des indépendances dans les années 80), puisque dans son enfance il n'y a qu'une seule école par région, en français.

« C'est un monde que je connaissais pas. Et qui faisait peur. A l'époque de mon enfance, il y avait pas d'école au village. Il y avait une seule grande école dans chaque région. Quand on jouait, on nous faisait peur comme ça : bientôt il y aura l'appel, vous irez très loin de nous. C'était exprès pour nous faire peur. Si tu avais 10 ans ou plus, on venait te chercher pour aller à l'école. La seule vision que j'en avais, c'est que c'était très paniquant, on savait que l'Etat venait chercher des enfants nés à telle date. Pendant toute la saison (septembre - juillet), ça devait te trouver dans une famille que tu ne connaissais pas, dans un autre village. »

Au sentiment de peur s'ajoute peu à peu celui de jalousie vis-à-vis de ceux, de plus en plus nombreux au village, qui sont scolarisés, suite à l'ouverture dans les années 1990 d'une école financée par les villageois travaillant en France. Or, son père refuse jusqu'au bout d'y inscrire ses enfants - les Sacko font partie des horo, familles « nobles », du village. La jalousie est liée à la division des jeunes de son grin<sup>7</sup> en divers clans et à un certain nombre de privilèges ou de nouvelles distinctions sociales dont sont dotés ceux qui vont à l'école et savent des mots de français : savoir lire les lettres des autres, lever le drapeau et chanter l'hymne national.

« Un peu plus tard, la jalousie est vraiment apparue à cause des lettres. Quand on recevait une lettre ou pour écrire, il fallait que tu ailles voir tes potes. Mais le pire, je me souviens,

ça a été le 22 septembre 1996, jour de la fête nationale du Mali. Là on a vraiment senti l'importance de l'école. Tous les élèves du village avait été réunis pour monter le drapeau et chanter l'hymne national, et nous on ne savait pas chanter. Ils lisaient des discours. Nous on ne savait rien. C'était dans toutes les bouches : il faut aller à l'école, aller à l'école, aller à l'école. »

Son père justifie quant à lui d'envoyer ses enfants à l'école par le danger d'acculturation ou de blanchisation :

« Mon père, il avait une autre vision : l'école c'est pour les fainnants. Pour lui dans le monde intellectuel, on te prend ta langue, tu ne veux plus travailler aux champs, tu deviens comme les blancs, tu vas te diriger vers un autre monde qui n'est pas le nôtre. »

S.Sacko est pris entre la vision de son père et la vision de l'école, mais au village ça reste pour lui une préoccupation très périphérique. C'est quand il décide de tenter un départ en France, vers 18 ans, que l'écriture et le français deviennent un vrai problème, à la fois d'argent, de papiers, et d'exclusion.

« L'intérêt de l'école, c'était surtout pour l'Europe. [...] J'ai vite commencé à comprendre l'intérêt. Dès Bamako. A Bamako, pour faire un passeport, il faut payer quelqu'un pour faire la lettre à ta place. J'ai senti qu'il fallait payer, tout le temps payer si tu ne sais pas lire. Le passeur était hollandais, il ne parlait pas bambara. Il m'a donné des lettres avec des discours dessus pour répondre à la frontière que je devais apprendre par cœur. J'ai du aller pendant trois mois chez un mec qui me traduisait, et j'ai mis trois mois pour apprendre par cœur ma lettre. En arrivant à Roissy, j'ai récité mon discours. J'avais appris par cœur comme le Coran, sans comprendre. [...] ».

« Au Mali, j'étais un peu jaloux mais j'avais jamais eu de honte, ça me gênait pas. En France, j'ai eu honte »

Dans un monde où toute l'organisation sociale passe par l'écrit, la désorientation et la dépendance sont permanentes. Sur les chantiers, où il n'y a quasi que des immigrés, la communication est rapidement assez facile. Mais en dehors du chantier et du foyer, il faut inventer d'autres marques, et développer une « forme d'intelligence » singulière :

« Quand tu sors du chantier tu ne comprends plus, c'est deux langages différents. Chaque fois que je change de chantier c'est vraiment dramatique - il faut changer toutes les marques. Comme tu sais pas lire ni écrire, ton point fort c'est le repère, ça développe une forme d'intelligence - la station de métro quelle couleur, les sièges quelle couleur. 1er

métro : place Clichy, puis pour aller à Belleville. Les carreaux, les sièges, tu sors, tu vas au dernier escalier tout devant, ce magasin qui vend que des fruits, ce genre de marques. A Belleville, telle couleur, il y a un tapis puis tu montes, un bâtiment de cette couleur, etc. Tu retiens tout en marques visuelles. »

Sans compter, évidemment, le casse-tête quotidien qui constitue le fait d'être sans papiers, nouvelle identité qui rend dépendant dans le labyrinthe des démarches de l'aide aléatoire des autres. Face aux problèmes de papiers, à la ghettoïsation sociale, au besoin de reconnaissance et de considération, S. Sacko décide de prendre des cours du soir. Or, dès le début, il raconte sa démarche comme liée à un souci de dissiper un malentendu : souci de faire reconnaître sa valeur apparemment devenue invisible hors de l'écriture. Souci de maîtriser les codes pour retrouver une place, découvrir cet autre monde, et montrer qu'il est capable de les maîtriser. Comme s'il s'agissait d'accepter de se considérer en retard pour démontrer sa propre égalité, pour se mettre « sur la même longueur d'ondes ».

### **3. Le piège : l'écriture comme « fausse monnaie »**

Pendant une dizaine d'années donc, S. Sacko s'efforce de s'alphabétiser. A coups de cours du soir, de volonté, de curiosité, il apprend les « savoirs fondamentaux » lecture, écriture, calcul, acquiert un très bon niveau linguistique, finit par décrocher un diplôme de CAP. Bref, il se « française », se fait traiter de « français ». C'est là, paradoxalement, qu'il raconte son « deuxième choc culturel », en prenant la mesure du malentendu. D'abord, il comprend que l'univers de l'écrit est un puits sans fond, que l'écart qui le sépare des lettrés grandit à mesure qu'il essaie de le combler : bref, qu'on ne devient pas agrégé de grammaire quand on découvre l'alphabet à 20 ans. Et ensuite, il décrit une forme d'expérience de dépossession mentale :

« J'ai eu mon diplôme. Mais j'ai compris le piège. J'ai compris que ceux qui écrivent et lisent, ils pensent dans leur culture écrite - moi non. Moi je suis obligé de penser à l'oral, et [...] j'ai senti que mon niveau intellectuel serait toujours beaucoup plus riche que ce que je sais écrire, et que je ne pourrais jamais tout basculer. [...] ça m'a fait un nouveau choc.

C'était un moment où j'arrivais plus du tout à réfléchir, comme si j'avais plus de repères. [...] C'était ça le choc, j'essayais de réfléchir comme avant, traditionnellement, en soninke et même ça je n'y arrivais plus. Ça m'a vraiment déprimé, je me suis dit, maintenant, je sais que je ne vais jamais être un intello, un grand savant, et je ne vais jamais rattraper non plus ce que je savais et que j'ai laissé. Je me sentais perdu, nul, comme si j'avais le même sentiment qu'au début mais à l'inverse ! [...] J'ai mis toute mon énergie à me concentrer

pour atteindre le monde de l'écrit et de la lecture, et je n'ai pas fait attention à ce que je savais depuis petit. [...] Etre un sage à l'oral, penser philosophiquement à l'oral en soninké. J'ai senti que j'ai perdu tout ça, la profondeur. »

On peut utiliser ici pour décrire ce piège la métaphore de la « fausse monnaie » que Dipesh Chakrabarty propose à propos des concepts instillés par la science européenne, comme ceux de « civilisation », de « progrès » ou encore de « développement », qui, en réalité, loin d'être émancipateurs, assurent la légitimation et la domination de l'Etat moderne et de ses institutions. « De la même façon que, dans un bazar indien, les pièces de monnaie suspectes sont restituées à leur propriétaire », il faudrait « rendre à la philosophie politique ses catégories dont la valeur au niveau mondial ne peut plus être tenue pour acquise »<sup>8</sup> ; de même, ici, on pourrait dire qu'il faudrait rendre à l'école ses outils fondamentaux après que leur absence de valeur transculturelle intrinsèque ait été démasquée.

#### **4. De la différence « d'idéologie technique »**

De la version négative de l'illettrisme comme handicap<sup>9</sup>, il faut alors passer à la reconnaissance positive d'une différence de pensée, de technique, ou de technique de communication et de pensée.

S. Sacko, dans une formule frappante, désigne l'écrit comme une « idéologie technique », dont la maîtrise l'enthousiasme, parce qu'elle lui permet de se transporter dans un univers de cartes, de plans,<sup>10</sup> et de multiplier de manière incommensurable le nombre de ses interlocuteurs de pensée, sans limite de temps ni d'espace.

« Au début j'ai réussi, j'ai eu l'impression d'avancer, que ça changeait ma vie. Comprendre cette idéologie technique là, ça m'a changé, en sachant lire des lettres, j'ai découvert quelque chose que j'avais pas avant, avec les lettres tu arrives à comprendre des milliards des gens. J'étais enthousiaste de pouvoir apprendre une autre pensée, par exemple une pensée de quelqu'un qui est beaucoup plus vieux, comme Jules Verne. »

Mais la formule le dit déjà bien en elle-même : il n'y va pas d'une simple technique, mais aussi d'une idéologie qui le change de l'intérieur. Et donc, qui n'est pas sans effet, et le divise mentalement, le déporte de ses habitus de pensée et de ses points forts, en l'éloignant de sa base intellectuelle - autrement dit, qui l'empêche de « penser avec les oreilles ».

« C'est simple ! Vous, l'écriture ça vous amène dans votre jeunesse, ça complète votre réflexion, parce que c'est une base de votre culture que les gens ont fait pour vous.

Moi le monde que j'avais, c'est des personnes qui m'ont parlé, qui m'ont dit ça et ça, j'enregistre, c'est un peu comme la radio, moi j'arrive à écouter la radio pendant des heures, je suis très bien, mon esprit a l'habitude d'écouter. Par contre un bouquin ou un film, ça m'endort, ça m'ennuie car ça ne passe pas par les oreilles. Toute ma vie j'ai entendu les choses par l'oral. Tes parents, tes grands parents, ils te racontent des histoires de famille, des pays, des contes, des chansons d'histoire de famille pour que tu t'en rappelles, en chantant il font ton arbre généalogique, tout ça je le connais par coeur. C'est tout ça à partir de quoi tu te construis. Tu penses avec les oreilles. C'est quelque chose que j'aimerais transmettre maintenant à mes enfants, c'est une richesse complète, quelque chose qui t'aide à mémoriser, car le seul Béchereille que tu as, c'est ta mémoire ».

Une fois levée la croyance dans le caractère universellement neutre et indifféremment bienfaisant de l'écriture, on s'aperçoit donc que ce médium privilégié de la culture scientifique est loin d'être un outil transparent. Il imprègne en profondeur, voire informe la rationalité qui s'y déploie, présidant à ce que Jack Goody nomme la « raison graphique »,<sup>11</sup> contre d'autres possibilités rationnelles de mémorisation et de classification. Ce que nous donne l'expérience de l'écriture par son envers, c'est alors sa limite, donnant lieu à la possibilité d'un renversement, car l'écrivain est finalement lui-même « enfermé au dehors » de l'oralité. Passons donc pour finir à une description du point de vue de l'alphabétiseuse :

« Que de difficultés pour expliquer le principe d'un graphique ou d'un plan de métro ! Les « élèves » commençaient par pointer correctement l'abscisse et l'ordonnée, mais ensuite ils faisaient se rejoindre leurs doigts sans aucun souci de la perpendiculaire, par des chemins de traverse, suivant des courbes pour moi invisibles et hasardeuses. Aucune de mes explications n'y faisait : impossible de leur faire lire un plan. C'est petit à petit que j'ai commencé à comprendre. Il leur manquait la ligne droite.

Tout à coup la détermination par la culture du quadrillage m'apparut comme un poids excessif, un carcan - j'étais en face d'hommes qui avaient vécu toute leur vie, travaillé, fondé des familles, élevé leurs enfants, voyagé, sans ligne droite.

Et j'étais incapable d'enlever ces lignes de mon cerveau ».

Ce qui fait la différence, cependant, de part et d'autre de cette « curiosité » intellectuelle pour un monde droit ou courbe, c'est l'inégalité sociale et économique face à la norme de l'écrit. Car la neutralité apparente de l'écrit recouvre en réalité une mise au pas culturelle violente, à la fois subjective, économique, et politique. Cette violence s'exprime dans le paradoxe de l'enfermement décrit par S. Sacko dans la contrainte de l'écrit. Malgré le fait

qu'il perçoive l'écrit comme une déculturation et comme la marque définitive de son retard et de son exclusion, il continue d'en faire l'objet d'un désir impossible, en tant qu'outil nécessaire et désirable de reconnaissance de sa valeur en tant qu'immigré et de démonstration de sa légitimité à parler et penser. Dans ce cas, la contradiction productrice du malaise est que l'outil d'asservissement et de libération est le même. Comment se libérer dans un outil qui sert par ailleurs à réaffirmer une hiérarchie - subjective, économique, politique<sup>12</sup> ? Les campagnes d'alphabétisation ne font pas qu'ouvrir des portes vers le merveilleux monde de la littérature et de la poésie, ou simplement partager des outils de survie quotidienne dans les mondes de ceux qui vivent sur le papier, elles développent également la distance sociale qu'elles prétendent combler, en assurant l'inscription dans les marges de l'espace graphique de populations qui ne prétendaient pas y être soumises. La violence culturelle tient ainsi dans l'impasse de la légitimité-illégitimité qu'offre le monde de l'écrit à ceux qui ne lui appartiennent pas - condensant la difficulté commune à tout le savoir, dont la légitimité, comme le montre Foucault, repose sur des procédures de disqualification.<sup>13</sup> La question de l'analphabète serait alors la suivante : quelle part de moi-même suis-je forcé de délégitimer quand j'accepte de reconnaître la légitimité de l'écriture ?

## Notes

<sup>1</sup> Salou Sacko est actuellement coffreur boiseur et maçon, il a suivi des cours d'alphabétisation entre 2002 et 2012, puis une formation de CAP maçon éco-construction en 2013-2014. Marion Bernard est ancienne élève de l'ENS de Paris, agrégée et docteure en philosophie contemporaine de l'Université Paris 1, actuellement ATER à l'Université de Poitiers, au laboratoire MAPP. Elle a donné des cours d'alphabétisation entre 2002 et 2010 dans un foyer de travailleurs à Saint-Denis.

<sup>2</sup> En référence à l'ouvrage de Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, éd. Plon, 1962.

<sup>3</sup> « Les démocraties occidentales modernes aspirent toutes à faire disparaître l'analphabétisme : elles pensent ainsi en finir avec les maux les plus divers, au premier rang desquels la misère et le chômage [...]. Pourquoi cet enthousiasme pour tout ce qui concerne la maîtrise de l'écrit ? Depuis trois siècles environ, les Occidentaux que nous sommes fondons notre croyance en notre supériorité culturelle sur nos ancêtres d'avant l'écriture et sur nos voisins non occidentaux, sur le fait que nous disposons de ce qui n'est après tout qu'un outil : le système d'écriture alphabétique. Les sciences humaines ont concouru à affermir cette croyance. Les théories concernant l'évolution, le progrès et le développement ont largement contribué à nous convaincre de notre supériorité et de celle des moyens qui nous ont permis de l'établir », David R. Olson, « Pour en finir avec un mythe », *L'univers de*



l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée, éd. Retz, 2010, p.16.

4 Voir « Retour au grand partage », J. Goody, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, tr. J. Bazin et A. Bensa, éd. Minuit, 1979, p.245.

5 Voir notamment N.Depraz, J. F. Varela, P. Vermersch, *A l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*, éd. Zeta Books, 2011.

6 D. Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe, la pensée postcoloniale et la différence historique*, tr. O. Ruchet et N. Vieillescazes, éd. Amsterdam, 2009.

7 Le grin est une forme de sociabilité propre au Mali, il regroupe de jeunes hommes, entre lesquels s'établit un lien particulier (thé, discussions, musique).

8 D. Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe*, op. cit., p.91.

9 Comme le relève David R. Olson, il s'agit de « nous débarrasser de cette conception selon laquelle les gens qui ne savent pas lire sont pitoyables et handicapés ; cesser de croire que l'illettrisme est un problème social comparable à la misère, à la malnutrition et aux maladies, phénomènes auxquels elle est couramment associée », *L'Univers de l'écrit*, op. cit., p.33.

10 D. R. Olson, dans la préface de *L'Univers de l'écrit*, insiste lui-même sur le caractère omniprésent des lignes, des listes, des tableaux de classifications, des plans dans le monde de l'écrit : « Les cartes et les plans sont certainement la manifestation la plus tangible du fait que nous sommes sans cesse transportés, et le monde avec nous, sur le papier », *ibid.*, p.7.

11 J. Goody, *La raison graphique*, op. cit..

12 L'hypothèse du caractère économiquement et politiquement asservissant de l'écriture est notamment privilégiée par Lévi-Strauss, dans un passage saisissant de *Tristes tropiques* : « Si mon hypothèse est exacte, il faut admettre que la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. L'emploi de l'écriture à des fins désintéressées, en vue de tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques, est un résultat secondaire, si même il ne se réduit pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'autre », *Tristes tropiques*, éd. Plon, 1955, p.354. Par ailleurs, sur le caractère économiquement intéressé des campagnes d'alphabétisation, voir l'essai de Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, éd. Payot, 1974. Prenant l'exemple du Mali, il montre à quel point les campagnes d'alphabétisation

mondiales lancées après guerre sous l'égide de l'Unesco ont avant tout une fonction économique, et, suivant les travaux d'Albert Meister, pointe un virage dans l'abandon du discours humaniste de l'Unesco en 1965, au profit du lancement de l'idée « d'alphabétisation fonctionnelle » (Voir L.J. Calvet, op. cit., p.213-221).

13 Voir la question que Foucault adresse dans son cours au collège de France du 7 janvier 1976 (« Il faut défendre la société ») aux savoirs revendiquant leur « scientificité » : « Quels types de savoir voulez-vous disqualifier du moment que vous vous dites être une science ? Quel sujet parlant, quel sujet discourant, quel sujet d'expérience et de savoir voulez-vous minoriser du moment que vous dites : « moi qui tiens ce discours, je tiens un discours scientifique et je suis un savant' ? ». M. Foucault, *Il faut défendre la société*, éd. Seuil, 1997, p.11.