

L'institution pédagogique, l'écrit et le « sujet en formation ». Introduction

(extrait de *Langage et société*
N°111, Mars 2005)

Le titre et sa généralité]————

On s'était proposé initialement comme titre : *l'école, l'écrit, le sujet entre enfant et élève*. Mais un des articles porte sur l'écrit de jeunes adultes entrant à l'Université, d'où des difficultés de dénomination. Quels que soient les mots utilisés, le problème subsiste de ces trois « entités » : une institution qu'on continuera désormais à appeler « école » en un sens inhabituellement large, le fait d'écrire et/ou ses résultats, ce qu'on appelle « sujet » et sa caractérisation comme « entre ».

On ne cherche pas à justifier absolument la généralité de ce titre. Sinon en remarquant d'abord que les titres sont le plus souvent généraux et que le lecteur sait que cela n'a pas beaucoup d'importance. La généralité d'un titre n'est pas celle d'un principe asserté et « chacun sait » qu'on ne va pas parler de tout ce qui pourrait entrer sous un tel titre. Quelques mots cependant sur la façon éventuelle de donner un sens raisonnable à cette généralité.

Pour prendre le premier des mots de ce titre : l'« institution scolaire » (ou « l'école »), le but recherché et/ou l'effet obtenu n'est pas (ou pas forcément) de viser vraiment ce qui caractérise toutes les formes d'institution pédagogique passées, présentes et futures, mais, par exemple des traits relativement caractéristiques d'un assez grand nombre d'institution actuelles ou d'un passé récent.

Mais la question n'est pas seulement celle de la généralité ; c'est surtout celle du conflit des « notions » ou « concepts » sous-jacents. D'un côté, il y a une généralité réelle, partagée. Après tout il est banal de se heurter aux nécessités de la scolarisation, à la peur de l'échec ou aux caractères contraignants de l'écrit. Même si ce n'est pas avec la même intensité, de la même façon ni avec les mêmes résultats. Ainsi, ces « génériques réels » ne se réalisent effectivement que sur des modes différents, voire opposés. Ce qui fait que le discours de la généralité est alors perçu comme vague et idéologique, au sens de masquant les conflits et les enjeux. C'est autour de la question de ce statut instable du générique qu'on voudrait revenir rapidement.

École ?]

Pour revenir sur ce premier mot, il n'y a sans doute pas de difficulté à se mettre d'accord sur ce que c'est que l'école et ce qui n'est pas elle : on peut opposer sur un plan externe si l'on peut dire l'école, la famille, le monde adulte. En revanche si on s'interroge sur le fonctionnement même de l'école, et d'abord, la relation de l'école aux « savoirs », on se heurte à des notions difficiles à élaborer et autour desquels il semble inévitable qu'il y ait conflit. Ainsi, comment déterminer ce qui relève des savoirs au sens étroit, des savoir faire, des savoir être ? Et puis, quelle relation aux futurs métiers, à la culture en général, avec quel sens de « culture » ? Cela entraînera aussi des problèmes d'évaluation. Il y a assurément des savoirs, ce qui permet d'évaluer des performances, peut-être des compétences. Pour la « culture » ou les « savoir-être », c'est pour le moins problématique. Ainsi, l'école apprend-elle, comme on le dit souvent, à être citoyen ? Si oui, comment le savoir ? Autre problème : quelle articulation entre ce qui est supposé commun et ce qui va être caractéristique de telle spécialisation ? De même qu'on voit la possibilité d'évaluer des acquisitions frontales explicites, moins de ce qui se développe latéralement à l'occasion de la scolarisation. Sans oublier que ce peut être à l'occasion de tel savoir spécifique que s'acquiert plus ou moins une capacité plus générale. D'ailleurs, apprend-on à parler, à écrire, à réfléchir « en général » sur « n'importe quoi » ? Un peu de la même façon, sur le papier, les différentes filières constituent une liste, comme les différents établissements d'enseignement sont également des établissements d'enseignement. Chacun sait qu'il en est autrement. Ce qui fait qu'il est à la fois légitime de parler de l'école comme lieu d'égalisation des chances (mieux vaut savoir lire qu'être illettré) et comme lieu de différenciation précoce.

Et puis, plus personne, je pense, ne considère que l'école est le seul lieu de culture ni que l'enfant est un être naturel à transformer en être culturel. Nous sommes plutôt confrontés à la question des relations entre la culture familiale, l'ensemble de la culture sociale (urbaine dans la plupart des cas) et la culture spécifique de l'école, en particulier, l'opposition entre les cultures familiales proches de celles de l'école et au contraire celles qui en sont plus ou moins éloignées.

Il me semble que l'idée d'une fonction claire et univoque de l'école éclate. Et qu'est-ce qui peut nous servir ici de règle pour penser le moins mal possible ?

« Enfant », « adulte en formation » et « adulte » ?]

Un peu comme pour « école », lorsqu'il s'agit d'« enfant » de « préadulte » ou comme on voudra dire, renvoyer à un certain âge ne pose pas problème. Reste qu'une fois cette détermination externe posée, la question reste entière. Dans quelle mesure s'agit-il de transformer l'enfant en élève et de considérer l'élève comme un futur adulte ? Y a-t-il dans la façon d'être enfant (ou plus largement un être non-scolaire) seulement quelque chose qui serait ce que la scolarisation doit vaincre ou en tout cas modifier ? C'est à une telle forme de devenir adulte que renvoient les listes de savoirs à acquérir. C'est de la même façon que des méthodes d'évaluation largement pratiquées caractérisent tel âge par tel type de performances et qu'un enfant est classé comme « normal », en avance ou en retard. C'est là un type de généralité qui s'impose plus ou moins violemment à tous, enseignants, parents, élèves. De même qu'on ne peut refuser l'idée d'une croissance ou d'un progrès de l'enfant, dans l'acquisition des connaissances, mais aussi dans des façons d'être que Piaget a baptisées « décentration » tant dans la conduite quotidienne (la plupart des adultes ne trépigent pas quand ce qu'ils souhaitaient ne se réalise pas) que dans la capacité à se représenter des réalités absentes futures ou passées ou encore la diversité des points de vue sur un même objet.

Mais que tout cela rende compte d'une partie de la réalité ne signifie pas que ce soit le tout du réel. On peut proposer aussi que les enfants sont capables de façons d'être, de textes, de dessins qui, à la fois, supposent qu'ils ont été « pénétrés de culture », mais de façons telles que les adultes ne peuvent l'être. Ce qui explique, sans doute, le charme spécifique que nous pouvons trouver à un dessin ou à un texte d'enfant.

On est amené ici à tenir plusieurs points de vue à la fois. Pour une part, un enfant participe de la même langue que les adultes ou doit y participer (à vrai dire, c'est plus facile à

déterminer pour l'identification des unités ou des constructions, qu'il s'agisse de la syntaxe au sens étroit ou de l'organisation textuelle ; pour le « sens » c'est plus obscur). En cela en tout cas, le pédagogue est là pour rendre l'enfant « moins enfant ». De même pour amener l'enfant à développer une certaine « décentration », au moins dans un des sens du terme : ne pas supposer que ce qu'il connaît est connu de l'interlocuteur ou que ses évidences sont celles de l'autre.

En ce sens, il y a bien du commun à instaurer et donc « norme ». Ce qui n'exclut pas qu'il n'y a pas d'homme qui réalise à lui tout seul ce que c'est qu'être humain. Et qu'on peut penser que les enfants manifestent des « façons d'être » que les adultes risquent d'avoir perdues. Ce qui nous ramène à la question d'une spécificité de l'enfance, qui s'oppose à l'image d'un progrès linéaire. On pourrait proposer ici que l'enfant comme l'adulte se caractérisent par ce qu'on pourrait appeler à la fois leur hétérochronie et leur hétérogénéité constitutives. Il y a, c'est manifeste, hétérochronie chez l'enfant entre par exemple ses difficultés motrices et ses capacités à signifier ses manques à l'adulte et à agir sur lui. Comme il y a hétérochronie entre la possibilité précoce de se rendre présent de l'absent, passé ou futur en particulier, et la capacité tardive à reprendre à son compte les formes codées socialement d'organisation du temps. Ces hétérochronies multiples se traduisent évidemment dans les façons diverses dont chacun, enfant comme adulte, va exister et se manifester dans la veille ou dans le rêve, quand il joue et face à une tâche assignée, en famille, seul, dans tel cadre social, dans une situation connue ou inconnue, dans ce qu'il manifeste et dans son for intérieur...

Prendre en compte cette diversité relativise nos capacités à dire « où en est » tel enfant. La plupart des études « développementales » présupposent que c'est mieux de savoir ou de pouvoir plus que de savoir ou de pouvoir moins. C'est souvent vrai. Mais après tout, pour l'enfant comme pour nous, ne peut-il y avoir une bonne utilisation de nos ignorances ou de nos impuissances ? C'est peut-être ce qui fait la réussite inattendue de certains textes d'enfants.

Cela dit, reste la question de la légitimité des discours sur l'« enfant ». Que ce soit dans un cadre pédagogique, ethnologique, sociologique, linguistique, cognitif, psychanalytique, ou... la masse de ce qui a été écrit sur les enfants,

leurs traits constants ou leurs diversités est telle que personne, sans doute, ne peut dominer la culture accumulée. Et en même temps, le parent, l'enseignant, le clinicien sont pris dans l'urgence, la nécessité de s'orienter : il y a une résistance du particulier à l'égard du notionnel. C'est cette résistance qui justifie, me semble-t-il, qu'on cherche ici non à tant à expliquer qu'à s'interroger sur la diversité des façons d'« être enfant » telle qu'elle apparaît à travers quelques textes.

Écrire (et lire)]

On a affaire ici à des textes écrits. Mais on ajoute « lire » parce qu'« écrire » renvoie à la question des auteurs de ces textes comme lecteurs d'eux-mêmes. Aussi comme reprenant partiellement des éléments de textes qu'ils ont lus ou qu'on leur a lus. Surtout, nous n'avons pas affaire directement à des textes, mais à la lecture que nous en faisons, ne serait-ce que par la mise en relation que nous ne pouvons pas éviter de ces textes avec d'autres textes ainsi qu'avec nos savoirs et nos horizons d'attente.

On peut isoler des questions « techniques » sur les compétences spécifiques sous-jacentes à la capacité à « fabriquer du texte ». On notera qu'il n'y a évidemment pas de réponse univoque. Pour un récepteur suffisamment benévole, on peut produire des textes écrits qui comportent d'importants problèmes d'orthographe, de segmentation, de ponctuation, de syntaxe ou par rapport à tel ou tel usage dans le maniement du lexique.

Il y a aussi des problèmes techniques en un sens plus large. Ainsi en ce qui concerne les modalités variées de préparation d'un texte écrit par exemple dans un dialogue avec l'adulte ou avec d'autres enfants (qu'on pense à l'usage de l'ordinateur).

Mais se pose ici une double question de diversification. Il y a d'abord la diversité des formes d'écrit demandées. Qu'on songe aux lettres d'embauche, aux compte-rendus de séances, aux recettes de cuisine, aux différents types d'argumentation, de récit ou de textes « poétiques ». Sans oublier les articulations variées de l'écrit aux sigles, dessins, graphiques, figures.

Et puis, si certaines formes textuelles comportent peu de variantes, ce n'est pas le cas de la plupart des genres de textes. Ce qu'après tout illustre l'histoire même de la littérature.

On va donc se trouver confronté à ce qui est le générique du texte et à ce qui est caractéristique de tel texte (ou de telle lecture de tel texte). Préciser les contraintes, par ailleurs indéniables, qui gèrent les phénomènes à distance dans par exemple la coréférence ou la relation des temps grammaticaux est un point. Saisir le mouvement caractéristique d'un texte est autre chose. D'autant que « les autres », entre autres d'un côté les « grands auteurs », d'un autre côté (mais pas de la même façon) les « apprentis auteurs » que sont les élèves font des textes que nous ne pourrions pas produire nous-mêmes. D'où la question de savoir comment nous nous orientons par rapport au caractère générique - particulier, au « mode de subjectivation » des textes.

Sujet et subjectivation]—————

Pour ces termes, les choses sont encore plus compliquées. Il semble qu'ils n'aient même pas les premières valeurs référentielles d'accrochage qu'ont les termes précédents.

Il y a sans doute ici deux risques opposés : celui d'une supposition réaliste : il y aurait une réalité en quelque sorte déjà identifiée comme « sujet » et nous aurions à trouver les bons caractères de cette notion préexistante, à découvrir ce que « le sujet » est vraiment.

L'autre, celui d'un nominalisme absolu : ce mot est disponible et on pourrait ou non l'utiliser, et cela de la façon qui nous conviendrait.

À la première détermination, on opposera qu'on peut caractériser les humains sans utiliser ce terme de « sujet », avec par exemple un terme moins impliquant « chacun » ou « les hommes ».

À la seconde, il ne s'agit pas seulement d'opposer que les usages introduits doivent avoir quelque rapport avec les usages passés pour qu'on puisse espérer être compris, mais de façon plus sérieuse que nous ne pouvons essayer de « penser » que par la confrontation avec ce que d'autres ont pensé avant nous ou pensent actuellement. Mais qui d'entre nous est sûr de bien s'orienter dans l'histoire du mot « sujet » ?

D'autant qu'une telle notion se place dans des champs variés et que les enjeux de « sujet » ne sont finalement pas séparables d'ensembles variés d'enjeux des autres grandes notions : liberté, temps, individu, société.

Un exemple : dans une certaine tradition, on a insisté sur le fait que le « sujet » est « asujetti » : il n'existe que par une règle, un autre chose qui n'est pas lui et auquel il est soumis. Sans doute, on n'est pas « sujet » en soi, dans le vide. Mais asujetti à quoi ? Souvent, « asujettissement » a souvent été pensé surtout dans la relation à la loi de la langue. Mais il y a, plus généralement, la loi des générations, la transmission culturelle et pas seulement celle de la langue. Et puis, il y a la « loi du monde » : ce n'est pas « le sujet » qui a inventé l'opposition entre les objets qu'on peut attraper et ceux qu'on ne peut pas manipuler, ainsi, pour des raisons différentes, la lune et la bulle de savon. Et puis parler d'« asujettissement » risque de faire oublier les modalités variées selon lesquelles l'enfant reprend ces asujettissements et en joue.

Toujours est-il que le recours fait ici à la notion de « sujet » se justifiera soit par l'accord qui se manifesterait entre les auteurs, soit au contraire parce que les tensions entre les usages du terme dans les différents textes feront sens. On accordera, j'espère, qu'il n'est pas question de définir d'abord « parfaitement » la notion, de s'en servir ensuite. On essaye cependant de justifier son usage selon un certain nombre d'axes.

a) Polémiquement, on dira qu'il s'agit de tenir compte de la façon de réagir propre à tel ou tel par opposition à ce que serait la seule étude des traits caractéristiques des élèves de tel âge, de tel milieu social. En revanche, parler de façon de réagir n'oblige pas à choisir entre action et processus : est-ce ce que fait le sujet ou ce qui se passe à travers lui ? Les deux. Il suffit de noter l'étonnement de chacun face aux idées qui lui sont venues, aux façons de faire qu'il a adoptées pour écarter une équivalence forcée entre « sujet » et « intentionnel explicite ».

b) D'autre part, nous ne connaissons pas les sujets en question dans leur vie quotidienne, dans ce qu'on appelle ordinairement connaître quelqu'un. Il me semble qu'il n'y a pas là d'obstacle. Chacun se manifeste de façons différentes selon le médium par lequel il passe : chacun de nous, à supposer qu'il y ait une réalité « transsémiotique »

qui serait la joie, la tristesse ou la peur, ne la manifesterait pas de la même façon seul ou en groupe, au premier moment ou ensuite, par son corps, sa voix, un dessin un discours et tel discours. Il semble alors préférable de parler de « modes variés de subjectivation », plutôt que de « sujet ».

c) Parler de « subjectivation » plus que de « sujet » se justifie corrélativement par le fait que ces processus de sémiotisation prennent du temps, ne sont jamais achevés, que tout n'est pas joué : une manifestation peut aussi se transformer en routine.

d) De même, il n'y a pas un lien univoque qui ferait que « subjectivation » implique « individuation », encore moins « originalité ». D'un côté, ces aspects sont liés, parce que chacun doit refaire des mouvements de réappropriation par ses propres chemins. De l'autre, nous sommes tous soumis, et pas seulement par le langage, à des données communes qu'il s'agisse d'universaux ou de traits propres à telle société ou à telle communauté intellectuelle. D'où la ressemblance forcée des « mouvements de subjectivation » accomplis par chacun. Ce qui n'exclut pas, en même temps, la spécificité des styles, des modes d'appropriation de ce commun. Qu'il s'agisse de corporéité, de style d'être ou de langage.

e) Si la subjectivation n'est pas que langagière, peut-être le langage est-il le lieu spécifique de ce qu'on pourrait appeler « inversion sémiotique ». En grossissant, on pourrait poser que le premier langage oral, celui si l'on veut de la langue maternelle, fonctionne principalement dans le rapport au corps et au monde familier. Le développement du langage, et en particulier du langage écrit, se caractérise au contraire par l'ouverture (non exclusive) sur des mondes non directement atteignables par la perception et/ou la pratique quotidienne. Qu'il s'agisse du passé, de « vérités générales » ou du possible. Avec le problème toujours là : Il est sûr que l'école a été dominée par des hommes pour qui justement la langue écrite était le médium privilégié. D'où le risque permanent d'oublier les façons d'être, de faire, de ressentir qui ne sont pas liées à ce médium privilégié.

f) Peut-être les considérations précédentes sur l'école, sur l'enfance et sur l'écriture justifient-elles l'idée qu'un sujet ne se définit pas par des caractères positifs stables, mais par le fait d'« être entre ». D'abord sur le plan temporel. La

différence des générations est ici la base : l'enfant est à la fois un peu comme les adultes, tant par le monde perçu, les activités communes, le langage. Et en même temps différent. De la même façon les objets de la culture lui viennent-ils des autres et se les réapproprie-t-il sur un mode qui lui est plus ou moins propre.

Mais « être entre » signifie aussi une hétérogénéité interne, par exemple entre le ressenti et le su ou entre l'actuel et le lointain, espéré, craint, imaginé. Avec aussi l'alternance des états calmes et des états de crise et les malentendus toujours possibles. Ainsi que le problème du devenir. Il est vrai que l'enfant est en quelque sorte condamné par le fait qu'il « vient au monde » à être naïf. Mais que faire ensuite de cette naïveté ? On peut la cacher, l'oublier, en jouer et « faire l'enfant ». Il n'y a pas de truc infaillible pour « rester naïf ».

Un peu comme l'originalité peut toujours devenir rassasement. Et certes, on sait comment une idée même « vraie » peut s'abîmer dans le consensus.

Ou encore, on conçoit comment une certaine distance à soi est caractéristique de ce qu'on va appeler « subjectivation ». Il semble que la notion d'un « sujet » qui n'aurait aucune distance à soi serait contradictoire. Mais cela ne nous indique pas non plus les modalités, discursives ou non, par lesquelles s'établit et se maintient cette distance.

g) On note seulement ici quelques traits propres à la subjectivation à travers l'écrit. En un sens le passage par l'écrit correspond au processus qui nous rend anonyme, ne serait-ce qu'en fonction de la multiplication des contraintes ou des obligations qui s'imposent à tous. En même temps que dans l'écrit, la solitude prime sur le contact, le temps de l'élaboration se sépare du temps de la communication. La relation de soi à soi peut y devenir prégnante, en particulier sous forme de réflexion, de retour, d'élaboration. Même si le recours aux formules toutes faites est toujours possible. En ajoutant que la distance à soi n'implique pas de capacité de survol global. Quand on demande à un élève : « *que veut dire ton texte ?* » ou « *qu'est-ce que tu as voulu faire ?* », cela peut amener un « mouvement réflexif », sans qu'il y ait là nécessité ni que cela implique un changement radical de position.

Et puis, on rappellera que les textes se présentent d'abord comme des objets fermés, clos, qui ne comportent pas

des traces univoques des mouvements d'élaboration des sujets : ce qui apparaît dans un texte peut être le fruit d'un processus ou être réutilisé tel quel. Il y a seulement les mouvements du lecteur pour qui la subjectivité de l'autre n'est ni « objet », ni « pure pensée », se manifeste plutôt par une allure, un style, qui n'entre pas dans la dichotomie : « chose » ou « intention ».

En même temps que les écrits scolaires se caractérisent d'abord par le fait d'être pris dans des demandes, des modèles, des contraintes et des évaluations spécifiques. D'où la nécessité d'un bref retour sur les problèmes de la norme.

Norme (s) ?]

Qu'on le veuille ou non, nous, adultes, enseignants, faisons des choix à la place des élèves. Avec certes des styles variés plus ou moins normatifs. Mais aucun enfant ne peut reprendre tout seul la totalité de la culture humaine. Et donc, nous comme collectif et nous comme individus modalisateurs du collectif en question, nous fonctionnons comme médiateurs, sélectionnant plus ou moins consciemment et plus ou moins violemment ce qui peut ou doit être repris ou négligé soit sous la forme d'attentes générales soit dans telle tâche précise.

Avec toujours la question un peu mystérieuse de notre capacité à « juger » des textes que nous ne pourrions pas produire. Et puis, la façon dont les tâches scolaires sont évaluées pose toujours problème. Le danger est d'abord de faire comme si l'ensemble de ce qui passe dans un texte pouvait être normé comme l'orthographe est normée. On voit ce qu'on peut appeler « décentration », « cohérence » ou « explicitation ». Mais qui dit les formes exactes que ces notions doivent prendre à tel ou tel moment ? Nous représentons non « la culture », mais une certaine culture limitée et/ou datée. Qu'on pense aux limites de l'approche de chacun de nous sur ce qu'il en est de « la religion » ou de « la démocratie ». Et qu'en sera-t-il lorsque les élèves devront donner forme à des sentiments, des façons d'être qui ne sont pas les nôtres, mais dont nous reconnaissons qu'ils sont « difficiles à dire » ?

Ce à quoi il faudrait ajouter le rôle du mélange : chaque enfant est un sujet générique et un sujet spécifique intriqués.

Mais nous aussi comme lecteurs. Quand nous lisons et/ou corrigeons un texte, savons nous si c'est la raison qui parle à travers notre correction ? Si c'est l'institution (quand on n'est pas d'accord avec telle critique mais qu'on se dit que ça permettra à l'élève de réussir), ou notre propre particularité. Il n'y a sans doute pas de métasavoir qui permettrait à chacun de répondre à ces questions... Ce qui revient à dire que nous n'avons pas de règle qui nous permette à coup sûr de distinguer norme nécessaire ou surnorme violente. D'autant qu'il s'agit aussi de savoir si nos exigences ont un sens à tel moment pour tel élève... Mais ce qui vaut pour les normes directes vaut sans doute aussi pour nos modes de lecture, de nous « chercheurs indirectement normatifs » qui lisons les élèves ou les pédagogues...

Frédéric FRANÇOIS ■■■