

Dans notre précédent numéro nous avons rendu compte des principales interventions brésiliennes et françaises traitant spécifiquement de lecture lors du colloque organisé par l'Université du Paraná sur le thème de la lecturisation. (A.L. n°110, juin 2010, pp.30-80).

Des psychologues, universitaires brésiliens, ont également participé à ce colloque et nous nous proposons de publier au fil de nos numéros leurs interventions - sans que nous partagions nécessairement l'approche et le contenu - comme autant de témoignages à la fois sur le système éducatif brésilien et sur la façon dont on analyse au Brésil les problèmes de l'école brésilienne.

C'est ainsi que, faisant suite au texte de Miriam de Souza Pan et Germano Manoel Pestana sur l'exclusion scolaire (A.L. n°110, juin 2010, p.71), nous publions ci-après le texte de Marlène Guirado sur les pratiques d'alphabétisation selon le découpage conceptuel de l'analyse institutionnelle du discours.

MARLENE GUIRADO

DU LANGAGE- REPRÉSENTATION AU DISCOURS-ACTE

INSTITUTIONS EN ANALYSE

J'avais accepté de parler de la méthode de l'AID que je suis en train de développer, pour la recherche et les interventions professionnelles en psychologie. Toutefois, tout a changé lorsque j'ai constaté la spécificité du thème de la Journée et la diversité du public.

Nous tous qui sommes ici, d'une certaine façon, travaillons avec le discours et c'est ce qui nous rapproche. En même temps, cependant, nous sommes psychologues, éducateurs, linguistes, probablement sociologues et peut-être philosophes. Nous parlons des langues différentes et je dois dire quelque chose qui ait un sens dans toutes ces langues, pour justifier ma présence et mon discours.

Le thème de la Rencontre vient à mon secours: il donne une ligne directrice ! Mais, de nouveau, je me vois face à une situation délicate : le thème a une spécificité, dans un domaine que je ne domine pas. Tout au moins pour le moment ; car j'ai déjà travaillé dans l'enseignement de la langue portugaise, de l'alphabétisation (d'enfants et d'adultes) de la grammaire et de la rédaction ; mais avec le temps et la formation en psychologie je me suis dédiée à l'exercice concret de l'enseignement de cette discipline et à la profession de psychologue. Par conséquent, un terrain et une spécificité différents.

C'est ainsi que je me suis sentie, en même temps, *loin et près de ce que j'ai imaginé qui puisse vous intéresser*. Mais c'est, aussi, exactement dans cette équidistance imaginaire, que j'ai, aujourd'hui, organisé ce discours. Je pense qu'il est important d'admettre la complexité de ce point de départ, l'inconfort initial de cette position pour donner une direction à ce que je vais dire. Si une telle complexité restait méconnue, elle reviendrait pour déranger, avec la juste certitude freudienne ; une fois admise, elle pourra être notre alliée dans le choix du découpage, inévitable pour ce qui concerne la discussion que nous aurons.

Dans ce sens, et constituant déjà le découpage, j'aimerais donner comme titre à mon discours, une espèce de corruption du titre de la Table : **du langage-représentation au discours-acte : institutions en analyse.**

Le sens de ce titre s'éclaircira seulement vers la fin, mais je trouve qu'il est important de le citer maintenant, car il traverse, dans l'opposition qui le caractérise, toute l'exposition, en tant que contrepoint non exprimé : pendant que je présenterai la proposition de l'Analyse Institutionnelle du Discours (AID) pour penser aux pratiques de l'alphabétisation, nous rompons avec la perspective classique du langage en tant que représentation.

J'ai choisi un des aspects que, à partir de *l'Analyse Institutionnelle du Discours (AID)*, j'ai pu étudier dans l'enseignement, la recherche et le travail professionnel de psychologue : la relation avec la clientèle. Par cette voie, il sera possible aussi de penser à l'éducation et, plus spécifiquement, aux pratiques de l'alphabétisation. Allons de l'avant, en considérant en premier lieu l'AID en tant que stratégie de pensée.

Penser avec l'AID implique de travailler avec quelques *organismes conceptuels*, parmi lesquels : *l'institution, le discours et l'analyse*. Tous, d'une certaine manière, supposent *l'implication de notre action dans le contexte concret*. Les concepts d'*institution et de discours* supposent une *naturalisation de cette action* et des *effets de reconnaissance*. Celui d'*analyse* implique de ponctuer et de mettre en relief des *effets de l'inconnu de la relativité de ce que nous faisons et de ce que nous sommes* ; de relativiser les "*vérités*", les *légitimations et les naturalisations au contexte des relations que nous construisons*.

Le concept d'institution met en évidence que c'est nous qui la faisons, en qualité d'agents, par rapport à une clientèle qui demande un service. Cela dit, on laisse de côté la conception d'institution plus récurrente d'une organisation bureaucratique, au-dessus de nos têtes, ou d'organisations qui servent des personnes et des groupes démunis. Cela dit, encore, la psychologie et l'éducation peuvent être considérées comme des institutions et nous, psychologues et éducateurs, comme leurs agents privilégiés.

Une autre idée importante qui découle de cette façon de concevoir l'institution est que la relation agent/clientèle, ou mieux, la relation de clientèle définit le cadre et l'objet institutionnel. La relation de clientèle est la relation de base d'une institution et, en elle, les effets de reconnaissance des actions comme naturelles et légitimes deviennent à chaque fois plus fortes. En elle encore se renforcent chaque fois plus les effets de l'inconnu. De cette manière, dans le cas de l'éducation, la relation enseignant-étudiant est le lieu des reconnaissances et des inconnus qui scellent une certaine façon d'enseigner et d'éduquer et laissent, en dehors du champ de la reconnaissance et de la légitimité, autant d'autres modes.

Tout ce mouvement, de l'action et de l'imaginaire qui l'enlacent, se fait uniquement par le biais d'une tension caractéristique des relations de pouvoir. Il s'agit de l'exercice de corrélation de forces, du jeu de pouvoir/résistance qu'il va produire, en avançant maintenant notre exposé, simultanément vérités et subjectivités.

Penser ainsi c'est penser que, pendant que l'on enseigne/apprend la lecture et l'écriture, par exemple, dans les pratiques de l'alphabétisation, des subjectivités se produisent : c'est-à-dire, des sujets se produisent. Sujets d'une certaine

façon toujours soumis et résistants, dans un jeu de forces, dans une relation de pouvoir.

Quels sujets, spécifiquement, dans ce cas ? Sujets-lecteurs, écrivains, sujets de la langue concrétisée en une de ses formes les plus conventionnelles. En une de ses formes qui établit un nouvel ordre de mouvements et de subjectivations et en même temps de sujétions. Oui. Car ces sujets ainsi subjectivés se placent, à partir de là, comme points d'un ample réseau de communication médiatique qui fait de la lecture et de l'écriture leur porte d'entrée et moyen de sustentation.

À la rigueur, nous parlons maintenant d'ordres discursifs. En effet, facilitée par le champ conceptuel de l'AID, j'ai glissé du concept d'institution (en tant que pratiques sociales légitimées et naturalisées, en tant qu'action d'agents et de relation de clientèle) au discours en tant qu'acte-dispositif, en tant qu'institution dans la conception de Michel Foucault. Ainsi, je crois que nous pouvons potentialiser une certaine façon de penser la production de la subjectivité dans l'enseignement des lettres. Car, premièrement, elle (la production de subjectivité) dépend de l'articulation de la relation entre, d'un côté, joints par le savoir/les apprentis et, d'un autre, la relation de celui qui apprend et de celui qui enseigne avec le savoir constitué et le mode de sa production. J'explique mieux.

Dans son livre *L'Ordre du Discours*, Foucault montre comment le discours, dans sa matérialité, se produit par des procédures qui contrôlent le hasard et l'indétermination discursive, se basant sur trois principes : les principes de la discipline, du commentaire et de l'auteur. *Par le principe de la discipline*, nous produisons toujours des discours ou des connaissances, par le moyen de techniques et selon des règles et des canons qui placent nos affirmations dans le champ d'affirmations qui peuvent être considérées soit véritables soit fausses. *Par le principe du commentaire*, ce que nous disons, écrivons ou pensons habituellement reproduit ce qui a déjà été dit par quelqu'un, ailleurs, comme une façon d'échapper aux dangers de l'indétermination du discours. *Par le principe de l'auteur* nous tendons à attribuer à un individu la création de discours, ignorant que l'auteur est le point même de la disparition du discours. Or, dans l'enseignement des lettres de façon ordinaire ou spéciale, et dans l'enseignement de

la langue de façon plus ample, ce que l'on apprend ne sera jamais qu'une réalité située au-delà des lettres et des mots qui la représentent. Ce que l'on apprend est un entrelacement magique de relations multiples occupant une place déterminée dans un processus qui donne les voies permettant de construire le savoir lire/écrire/parler. Ce que l'on apprend c'est occuper une place face à un savoir qui doit être approprié pour la lecture, l'écriture, la grammaire ou la littérature ; un savoir qui pourra, comme une vérité inaliénable, devenir une lentille dans la lecture de la réalité, des autres, etc.. Un savoir produit par des voies que je n'identifie plus ; un savoir qui dessine des certitudes dont je ne me rends pas compte, car elles sont déjà devenues des commentaires absolument modelés par des sources, des supposés auteurs.

C'est ainsi que les pratiques éducatives de l'alphabétisation, pensées par l'AID, n'échappent pas au destin d'être des institutions qui contrôlent le hasard du discours, par la reconnaissance en tant que naturelle et légitime de ce qui est produit comme vérité, en fonction de l'exigence du procédé, du mode de production et de la circulation de la connaissance. Et la relation concrète, de base, quotidienne, de l'enseignement/apprentissage est la mise en œuvre de toute la mécanique du mode institutionnel de production de subjectivités, de sujets lecteurs et écrivains. C'est l'occasion de la production de moyens d'accès à un autre ordre institutionnel des discours : celle de la communauté de ceux qui savent lire et écrire. Par conséquent, dans la relation concrète de l'enseignement, avec toutes ces connotations, inévitablement, on produit la subjectivité du sujet lecteur/écrivain. Et, seulement pour le rappeler, cela se passe pendant qu'on réalise, sur la scène énonciative, la place de l'apprenti face à celui qui enseigne et face à la connaissance enseignée (comme vérité, qui, à l'insu de la conscience et comme présupposé nié, habite le discours-acte-dispositif).

En parlant de cette façon des subjectivités dans l'enseignement des lettres et de la langue, tout sonne comme étant inexorablement répressif, emprisonné, pessimiste. Mais, si c'est le cas, nous enlèverions du concept des relations de pouvoir de Foucault, sa dimension la plus surprenante et innovatrice : l'idée que les relations de pouvoir sont multiples et mobiles ; qu'elles sont répressives et productives ; qu'elles ont, en contrepartie, la résistance et la liberté (même si c'est celle de résister) ; et qu'elles s'exercent à partir de

tous les pôles de la relation. C'est en fonction de cela (de cette dimension de résistance, de liberté, de production et de mobilité que caractérise la relation de pouvoir) que Foucault, dans un de ces derniers écrits, affirme que les luttes de pouvoir qui caractérisent les relations dans la contemporanéité sont les luttes pour la non soumission de la subjectivité.

En ce qui concerne la relation de clientèle (reprenant le début de notre discours), comment penser aux pratiques de l'alphabétisation et à cette question de la lutte pour la non soumission de la subjectivité ? Comme une suite éthique inévitable, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, de la manière de penser avec l'AID. On exige, pour autant, un travail analytique. Ou mieux, un effort analytique spécifique, dirigé vers les pratiques concrètes déterminées que l'on veut affronter : (a) pour qu'en elles, soit restituée au discours, leur condition de hasard (b) et aux relations de pouvoir leur contrepoint souhaitable de liberté et de résistance ; (c) plus encore, pour que se nuance, de façon différente, la subjectivité dans les pratiques institutionnelles.

Dans ce cas, je me vois forcée d'abandonner les pratiques éducatives, car ce n'est pas à leur analyse, directement, que je me suis vouée mais à l'analyse des pratiques psychologiques ; aussi bien à l'enseignement, qu'à la recherche et à la performance professionnelle en psychologie, à l'identification (a) de la place que la théorie a comme présupposé sur la réalité du patient et (b) comment cela s'anticipe à l'écoute, dans l'interlocution du psychologue et son client. C'est le travail analytique que je considère comme un affrontement de la façon dont se sont produites les subjectivités et sujets soumis aux pratiques de la psychologie.

Lors des cours, j'ai abordé comment :

- les élèves fréquentent la clinique-école, en tant que partie du *curriculum*, assis à la place superposée de l'élève et du thérapeute, exerçant les (et répondant aux) exigences des institutions thérapeutiques et celles de l'enseignement de la psychologie ;
- se configure, du côté du client, la trajectoire institutionnelle qui va du triage à la première session avec un élève-thérapeute, dans une clinique-école ;
- les supervisions scellent l'équivoque de considérer la clinique-école comme n'importe quelle autre clinique, alors

qu'elle est insérée dans un contexte qui superpose les pratiques cliniques et celles de l'enseignement de la psychologie ;

- et, ce qui est le plus important, comment les élèves, sujets honnêtes, créditent ces pratiques et, en elles, les théories sur le psychisme.

Dans mes recherches, j'ai étudié :

- dans des institutions de santé, d'éducation et de travail, comment le psychologue se positionne dans l'exercice de sa profession ; quel client reçoit-il (dans sa conception) et comment ;
- dans ces mêmes institutions, comment les choses restent du côté du client.

Dans ma profession, j'ai travaillé la discussion :

- des procédés institués qui répondent des soins psychologiques (du docteur au dispensaire, en passant par la salle de classe) ;
- d'autres façons de procéder pour le bien de celui qui demande nos services.

Dans le cas des pratiques éducatives, de l'éducation, de l'école et surtout de l'enseignement des lettres, comme je l'ai dit, je n'ai pas les mêmes conditions d'analyse pour signaler les points de résistance qui doivent être touchés, activés, étudiés. Je crois, cependant, que par inférence, facilitée par le découpage de l'AID, il serait possible d'indiquer une direction : il ne s'agit pas de faire des altérations techniques, simplement il s'agit de chercher des altérations dans le domaine conceptuel ; penser avec des termes et des concepts plus apurés et ajustés à ce que l'on dit et à ce que l'on veut faire. Je crois, encore, que travailler conceptuellement avec le terme de discours comme acte-dispositif, institution, quand on enseigne à lire et écrire, fait toute la différence, y compris éthique, car cela conduit à l'examen des positions institutionnelles d'apprenti et de professeur, ainsi qu'aux procédés reconnus par notre volonté de vérité comme légitimes dans l'enseignement de la langue écrite et de la lecture.

Travailler avec cette conception du discours c'est lutter contre la discrète soumission de notre volonté de vérité à la conception classique du langage, en tant que représentation de la réalité. Conception qui doit encore habiter la plupart des actions éducatives, dans la sphère de la langue : on recon-

naît comme possible d'écrire et de lire la réalité transparente dans les et par les mots ; en ignorant la réalité spécifique du discours et de tout ce qui se produit pendant son exercice.

● **Marlène GUIRADO***

Bibliographie

- ◆ Foucault, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo : Ed. Loyola, 1996. L'Ordre du Discours.
- ◆ Foucault, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro : Ed. Forense, 1997. L'Archéologie du Savoir.
- ◆ Foucault, M. *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2004. Dits et Écrits.
- ◆ Guirado, M. *Psicanálise e Análise do Discurso : matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo : EPU, 2006. Psychanalyse et Analyse du Discours : matrices institutionnelles du sujet psychique.
- ◆ Guirado, M. *Psicologia, Pesquisa e Clínica : por uma Análise Institucional do Discurso*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007. Psychologie, Recherche et Clinique : pour une Analyse Institutionnelle du Discours.
- ◆ Guirado, M. *A Análise Institucional do Discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2010 (no prelo). L'Analyse Institutionnelle du Discours en tant qu'analytique de la subjectivité.
- ◆ Maingueneau, D. *Novas Tendências na Análise do Discurso*. Campinas: Ed. Pontes, 1989. Nouvelles Tendances de l'Analyse du Discours.

* Marlène GUIRADO est professeur titulaire de l'Institut de Psychologie de l'Université de São Paulo, psychanalyste et analyste institutionnelle. Auteur de plusieurs livres, parmi lesquels : *La Clinique Psychanalytique dans l'Ombre du Discours* (Maison du Psychologue, 2000), *Institution et Relations Affectives : le lien avec l'abandon* (Maison du Psychologue, 2004) et *Psychologie, Recherche et Clinique : pour une analyse institutionnelle du discours* (Annablume/FAPESP, 2007).