

Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique

Gérard Sensevy
Serge Quilio

Cet article entreprend de spécifier une approche de type pragmatique des interactions langagières didactiques. Cette approche conduit tout d'abord à examiner la notion de contexte et à clarifier la relation contexte-inférence. Nous proposons de considérer l'action langagière du professeur comme produite au sein d'institutions qui sont caractérisées par des milieux et des contrats. Ces institutions produisent des figures logiques qui fournissent les inférences en adéquation avec la nature de la situation. Ce faisant nous mettons en évidence deux spécificités mutuellement dépendantes de l'action langagière du professeur, le principe de réticence didactique et la valence perlocutoire. Ces spécificités du discours professoral sont destinées à être mises à l'épreuve dans l'étude de l'action du professeur dans différentes disciplines.

Mots clés : institution, professeur, action, contrat didactique, milieu, discours, pragmatique, linguistique.

INTRODUCTION

Le présent article s'inscrit dans une volonté de compréhension et d'explication de l'action du professeur. Or, dès que l'on étudie l'action du professeur, on est confronté à des techniques (1), au moyen desquelles le professeur initie et maintient la relation didactique. Si l'on tente de décrire ces techniques, on constate le fait suivant : ce sont pour l'essentiel des techniques langagières, et, plus précisément, des techniques linguistiques (2).

Étudier l'action du professeur, c'est donc notamment tenter de comprendre de quelle

manière et à quelles fins il produit son discours. Se lancer dans une telle entreprise suppose selon nous un double mouvement :

- produire des analyses informées par certaines théories (3), disponibles en linguistique, qui tentent de modéliser les interactions linguistiques ;
- spécifier ces modèles génériques de la communication aux interactions didactiques. Il s'agit donc pour nous d'instaurer un dialogue conceptuel entre notions didactiques et notions linguistiques, qui consiste notamment à *accommoder* les unes et les autres à l'empirie au sein de laquelle on les fait fonctionner.

Dans cet esprit, le présent article s'efforce de jeter un pont entre pragmatique linguistique et didactique (4). C'est dire que nous tenterons d'élaborer les premiers éléments de ce qui pourrait devenir à terme une *pragmatique didactique*.

Cette tentative est comparatiste dans le fait qu'elle cherche à construire des analyses à la fois didactiques et linguistiques.

Mais elle l'est aussi parce que le système de notions que nous tentons de produire nous semble tirer une partie essentielle de son intérêt dans l'étude comparée de l'action du professeur au sein de différentes disciplines et de niveaux divers. Utilisant dans ce qui suit ces notions dans l'analyse d'interactions mathématiques, nous ne postulerons pas *a priori* qu'elles soient transposables telles quelles à l'étude d'interactions au sein d'autres disciplines : c'est dans la production d'analyses empiriques concrètes, sous contrôle des didactiques disciplinaires, qu'il faudra montrer leur généricité éventuelle. En cela aussi, le texte qui suit est exploratoire. Il jette les bases d'un système destiné par la suite à être testé plus largement dans l'analyse comparative.

POUR UNE PRAGMATIQUE DIDACTIQUE : QUELLE PRAGMATIQUE ?

Nous postulerons avec Vernant (1997, p. 1) que la pragmatique peut être considérée « comme le cadre général dans lequel les analyses traditionnelles du langage doivent être réinterprétées ». Reste à déterminer *quelle* pragmatique nous voulons développer.

Le contexte comme élément fondamental

Pour cela, nous partirons de l'article de Moeschler (2001).

Nous nous associerons à une conception de la pragmatique qu'on peut décrire de la manière suivante :

a) La pragmatique n'est pas « la poubelle de la linguistique », mais représente une tentative décisive pour rendre raison des déterminations qui pèsent sur la production des énoncés *en situation*.

b) La notion de « contexte » y joue un rôle essentiel, à condition qu'on accorde à ce terme un sens précis. L'importance attribuée au contexte

dans l'interlocution disqualifie tout d'abord les modèles qui postulent comme seule nécessaire à l'élucidation du sens la considération du code, modèles qui auraient tendance comme le souligne Moeschler (ibid., p. 97) à réduire la communication « à un phénomène exclusivement codique ».

Mais elle disqualifie aussi les modèles pour lesquels le contexte se trouve limité aux situations d'énonciation, modèles qu'on pourrait à la suite de Moeschler (ibid., p. 98) qualifier de « complétifs ». Dans ces modèles, en effet, le contexte « permet de comprendre « complètement » le sens de l'énoncé (tout ce qui échapperait au décodage linguistique) ». D'une manière bien différente, le contexte constitue pour Moeschler (ibid., p. 99) « l'ensemble des informations qui rend l'énoncé du locuteur pertinent » : nous sommes donc très au-delà de la conception « sommative » (sens = code + contexte) des modèles complétifs.

Il existe donc des théories pragmatiques où le contexte se voit attribuer un rôle fondamental, ce que nous considérerons comme essentiel pour une pragmatique didactique. Ce rôle fondamental étant posé, reste à déterminer de quelle manière le contexte agit pour contribuer à produire le sens. Selon Moeschler (ibid., p. 92), il fonctionne « en tant que prémisses jouant un rôle dans les inférences ». La notion centrale est alors celle d'*inférence* telle qu'elle est développée dans la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989).

L'inférence en contexte

Reprenons l'exemple suivant, donné par Moeschler (ibid., p. 89).

« Contexte : *il est huit heures du soir, heure à laquelle les enfants de la famille M se couchent.* » (5)

Le père à son fils Axel : Va te laver les dents.

Axel : Je n'ai pas sommeil.

Moeschler montre clairement comment l'interprétation de la réponse d'Axel ne peut se suffire du code, et comment elle nécessite de faire jouer au contexte un rôle essentiel, précisément parce qu'il fournit un arrière-fond au dialogue (ce que Moeschler appelle « prémisses jouant un rôle dans les inférences »).

Jusqu'ici, nous ne pouvons que manifester notre accord avec l'interprétation que fournit la théorie de la pertinence, en particulier dans l'importance que celle-ci confère au contexte, à l'arrière-fond

de l'interlocution. Mais cet accord pourrait bien n'être que partiel. En effet, il nous semble qu'il existe un certain risque, dans la perspective cognitiviste de la théorie de la pertinence, d'attribuer à l'inférence ce qui appartient pourtant au contexte, dont il faut éviter une description réductrice (6), qui minimiserait la complexité de l'arrière-fond sur lequel s'exprime l'interlocution. Cet arrière-fond, c'est celui d'un rituel, d'une institution (7) (l'institution du coucher, qui englobe l'institution du lavage de dents). Cette institution produit un ensemble de dispositions, d'habitudes d'action orientées selon l'axe du temps (par exemple, d'abord le lavage des dents, ensuite le coucher). Pour expliquer la réponse « absurde » d'Axel, on peut certes noter l'inférence nécessaire à la compréhension ; mais on peut tout autant insister sur les significations inhérentes à l'institution du coucher et aux rituels qu'elle suppose. La communication, dans le cas présent, s'explique à notre sens bien mieux par la prise en compte des significations déjà-là produites par l'institution, significations qui se rejouent en situation, que par l'inférence conçue quasiment comme une émission d'hypothèses (8).

Le risque, avec l'insistance mise sur l'inférence au détriment des « significations institutionnelles », c'est d'aboutir à une théorie intellectualiste, de transformer l'inférence en hypothèse, et le sujet en situation en calculateur rationnel (sur le contexte). C'est d'oublier que les *inférences ne sont rendues disponibles que parce qu'il existe des habitudes d'action*.

Finalement, reconnaître la place déterminante de l'inférence dans la production du sens en situation ne suffit pas. Comment se fait-il que certaines inférences soient pertinentes, et d'autres pas ? Nous postulons que l'inférence est pertinente quand elle est produite en adéquation avec la nature de la situation.

Une première spécificité du discours professoral : sa valence perlocutoire

Avant d'exposer rapidement les notions didactiques au moyen desquelles nous allons décrire les situations, nous allons tout d'abord tenter de dessiner ce qui nous paraît constituer une première spécificité fondamentale du discours professoral.

Pour cela, nous utiliserons le cadre de la théorie des actes de discours, tel qu'il a été redéfini par

Vernant (1997) : « considérés indépendamment de leurs fonctions dialogiques, les actes de discours ne sont que des abstractions, un moment de l'analyse. Toute la question est alors de déterminer la fonction dialogique des actes de discours dans une stratégie inter- et transactionnelle donnée. »

Cette « fonction dialogique », nous la postulerons déterminée, pour une part au moins qu'il s'agira d'élucider, par les formes institutionnelles au sein desquelles les interactions seront produites. Pour préciser les choses, nous utiliserons la classification des actes de discours produite par Vernant (ibid., p. 57). Cette taxonomie très utile, sur laquelle nous ne pouvons insister, met en évidence une catégorie qui nous semble décisive, celle des engageants : dans les actes de discours didactiques, les engageants, dans leur aspect directif (soyez attentif, ouvrez la porte), jouent en effet un rôle majeur. Plus généralement, on peut conjecturer que le discours du professeur doit s'apprécier de manière fondamentale à travers ses *aspects perlocutoires*. C'est-à-dire qu'au-delà des seuls actes de discours engageants directifs, le professeur parle pour faire agir les élèves. Même lorsqu'il ne donne pas directement de direction de travail aux élèves, le système d'attentes qui lie ceux-ci au professeur, système produit par les formes d'interactions didactiques, engage les élèves à interpréter les paroles professorales à l'aune de ce qu'ils *devront (en) faire* (9). On pourrait donc postuler que la plupart des énoncés professoraux sont à forte *valence perlocutoire*. Nous reviendrons sur ce point.

POUR UNE PRAGMATIQUE DIDACTIQUE : QUELLE DIDACTIQUE ?

L'interaction didactique, au sens large du terme, a été modélisée, en particulier en didactique des mathématiques, à l'aide d'un certain nombre de concepts, qui forment système. Pour pouvoir engager l'analyse empirique qui continuera ce paragraphe, nous allons rapidement décrire certains de ces concepts, d'une manière nécessairement parcellaire, dans les lignes suivantes.

La relation didactique

Nous postulons tout d'abord que le travail du professeur consiste pour l'essentiel à initier et à maintenir la relation didactique. La relation didactique

est une relation ternaire, entre le professeur et les élèves, à propos du savoir. Ses nécessités surdéterminent les échanges entre professeurs et élèves. L'analyse des actions langagières ne peut échapper à « leurs finalités transactionnelles » (Vernant, 1997, p. 1) qui, dans le cadre des interactions didactiques, prennent la forme de la construction des savoirs par les élèves.

Une deuxième spécificité du discours professoral : la réticence didactique

On ne peut comprendre le déroulement de la relation didactique si l'on ne perçoit pas comment l'intention d'enseigner du professeur s'actualise en un certain nombre d'attentes. Les élèves, de leur côté, se conduisent pour une grande part en fonction des attentes *qu'ils attribuent* au professeur. On retrouve ici la pertinence anthropologique de la notion d'attente, telle qu'elle a été exprimée par Mauss (1974, p. 117) : « Nous sommes entre nous, en société, pour nous attendre à tel ou tel résultat ; ... « je m'attends », c'est la définition même de tout acte de nature collective ».

Dans une perspective identique (10), Brousseau (1998) a construit la notion de contrat didactique, qui peut se décrire brièvement comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves.

Le contrat didactique surdétermine les interactions entre le professeur et les élèves. L'un des aspects essentiels de cette surdétermination est le fait suivant, décrit par Brousseau (1998) : le professeur sait des choses que l'élève ne sait pas. Parmi celles-ci, il y en a que l'élève doit finir par savoir (qu'il doit s'approprier) pour apprendre. Cependant, le professeur ne peut pas dire directement ces choses à l'élève, parce que l'interaction didactique suppose que l'élève fasse sien ce qu'il apprend, non par la seule écoute, mais par l'étude et la confrontation réelle aux milieux d'apprentissage. Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. Ce phénomène, nous le nommons *réticence didactique* (11).

La réticence didactique est un phénomène fondateur du contrat didactique (12), sans lequel nous ne pourrions convenablement interpréter certains échanges linguistiques fondamentaux dans la classe. Elle est sans doute en lien organique avec la valence perlocutoire des énoncés professoraux que nous avons tenté de mettre en évidence, nous reviendrons sur ce point.

Le contrat didactique : chronogenèse et topogenèse

La manière dont Chevallard (1991) réexamine la notion de contrat didactique à partir du travail de Lafont (1974) permet de développer notre description.

Le contrat didactique peut s'exprimer de la manière suivante (13) :

– dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps. Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir, qui établit ce que les professeurs nomment *la progression*. Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelé chronogenèse ;

– à chaque instant de la chronogenèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est-à-dire accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élève.

À chaque instant de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse.

Le contrat didactique, à un instant t donné, peut donc se décrire dans l'identification de la chronogenèse et de la topogenèse inhérentes à cet instant (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy, 2001a, 2001b, 2002b).

On peut montrer comment le travail du professeur suppose la redéfinition en continu, et en « coopération » avec les élèves, des rapports de place, qui se caractériseront dans le contrat didactique, non seulement par une partition déterminée de l'espace symbolique, mais encore par un rapport, spécifique de telle ou telle place, aux *objets de savoirs*. C'est ce rapport, c'est-à-dire le type d'action dans le milieu didactique, qui engendrera notamment les *places énonciatives* (Vion, 1999) occupées par le professeur ou les élèves.

Notion de milieu

La notion de milieu a été proposée, en didactique, par Brousseau (1998).

Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel (par exemple le compas et la règle en géométrie), et/ou symbolique (par exemple tels systèmes d'axiomes, ou tel système de connaissances).

Le milieu, dans ce sens particulier, peut donc se concevoir, comme nous l'avons noté, comme un générateur de possibles et de nécessaires : on ne peut pas faire n'importe quelle figure à la règle et au compas, mais on *peut* en faire certaines.

Dans la classe, une partie sans doute capitale du travail professoral consistera alors à *agencer le milieu* dont les élèves devront éprouver les possibilités et les nécessités pour évoluer. Le professeur tentera de mener à bien cet agencement dans la gestion des interactions verbales dans la classe. Nous analyserons rapidement, au cours de l'étude empirique effectuée dans cet article, un exemple « d'agencement du milieu ».

Dévolution, institutionnalisation

Nous allons terminer cette présentation de quelques-uns des concepts fondamentaux de notre approche avec les notions d'institutionnalisation et de dévolution, qui réfèrent toutes deux à la manière dont le professeur engage et régule la relation didactique (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, *ibid.*).

La dévolution (Brousseau, 1998) est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage. La dévolution est toujours, d'une certaine manière, dévolution d'un rapport à un milieu : l'élève doit assumer de travailler d'une manière déterminée dans un milieu déterminé, et accepter le fait que le professeur ne lui transmettra pas directement les connaissances.

L'institutionnalisation (Brousseau, 1998) est, au sens strict, le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances.

Nous postulons que toute institution repose sur des nécessités que les notions de dévolution et d'institutionnalisation tentent de cerner.

MILIEU ET CONTRAT INSTITUTIONNELS

Penser l'action linguistique, cela signifie donc, selon nous, penser les échanges discursifs au sein de « contextes » qui structurent profondément la communication.

En nous référant à ce qui précède, nous décrivons les « contextes didactiques » en utilisant essentiellement le système milieu-contrat.

Nous analyserons ainsi les discours en tant que produits au sein de *milieux* pour les pratiques, milieux générateurs des possibles et des nécessaires qui orientent l'action langagière. Ces milieux sont porteurs d'une logique propre, produisent des *figures logiques* (14) spécifiques : ainsi, dans l'exemple précité, la figure logique du préalable, du passage, du *passage obligé*. Se laver les dents est un passage obligé vers le sommeil, et c'est dans l'activation de cette figure logique, qui détermine le possible (se laver les dents) et le nécessaire (le laver les dents *doit* produire le coucher), que s'explique la réponse d'Axel.

Nous situons notre analyse des interactions humaines dans une perspective où l'action s'explique et se comprend dans la description de la manière dont les sujets sélectionnent et accommodent les significations déjà-là dans les milieux qu'ils fréquentent.

Nous proposerons alors la notion de *milieu institutionnel*, pour rendre compte du fait que les inférences nécessaires à la communication s'établissent en référence à un milieu. Ce milieu institutionnel détermine des attentes (15) – dans tel milieu institutionnel, je m'attends à..., (en fonction de la place que j'occupe) – dont le système compose un *contrat institutionnel*.

UN EXEMPLE EMPIRIQUE : L'AGENCEMENT DU MILIEU

Nous « illustrerons » empiriquement les considérations qui précèdent par l'étude d'un corpus issu d'une séance construite à partir d'une situation célèbre en didactique des mathématiques (16). La séance est menée au CM2 par un professeur chevronné, qui possède une grande expérience de ce type de situations (17). Les élèves sont réunis en petits groupes (4 élèves) et ont pour tâche d'agrandir un puzzle, de telle manière qu'un seg-

ment de dimension 4 dans le modèle fasse 7 dans la reproduction. Dans la leçon étudiée, comme souvent, les élèves ont commencé par produire une procédure additive (+3), et sont confrontés aux rétroactions du milieu : les pièces du puzzle ainsi constitué ne correspondent pas (18). L'extrait que nous allons analyser se situe en cours de séance. Le professeur se déplace de groupes en groupes et les élèves recherchent des méthodes. Dans l'épisode qui suit (19), le professeur s'attarde avec un groupe. Dans ce groupe, les élèves ont utilisé la stratégie additive (ils ont ajouté 3 à chacune des dimensions des pièces dont ils disposent) et sont donc confrontés à la non-coïncidence des pièces fabriquées.

1. Elève(s) : y a un problème on dirait qu'il nous manque une.
2. Professeur : y a un problème ouais.
3. Elève(s) : mais déjà là c'est hyper penché là et puis ici c'est là.
4. Professeur : oui et ça devrait être penché pareil ?
5. Elève(s) : là on voit que la pointe elle se touche. Là aussi y a un problème et là ça devrait arriver ici ça fait comme ça. Là ça fait comme ça elle aurait été juste.
6. Professeur : et partout là y a bien y a bien 3 de plus. Vous avez bien fait 3 de plus ?
7. Elève(s) : oui.
8. Professeur : 1,2,3, 1,2,3, 1,2,3.
9. Elève(s) : ben non pas celle-là.
10. Professeur : 1,2,3, y a bien 3 de plus partout ?
11. Elève(s) : ben elle est bonne.
12. Professeur : Alors qu'est-ce qu'on met en cause ?
13. Elève(s) : ben c'est faux. Ben elle est bonne cette pièce !
14. Professeur : Ben non elle est pas parce qu'elle fait pas le bon puzzle.
15. Elève(s) : et là ça fait pas 3.
16. Professeur : où 3 ?
17. Elève (s) : là ça fait que 2
18. Professeur : ben (inaudible) 3 ? C'est 3 de plus où ?
19. Elève(s) : de chaque côté.
20. Professeur : moi je serais vous je réfléchirais à la méthode que j'ai utilisée peut-être que c'est ça qu'est pas bon.
21. Elève(s) : oui.

22. Professeur : peut-être que c'est, vous avez bien ajouté 3, vous vous êtes pas trompés en découpant, d'accord ? Tout le monde a découpé bien sur les lignes ?

23. Elève(s) : oui.

24. Professeur : bon alors peut-être qu'il faut pas ajouter 3, c'est autre chose qu'il faut faire.

25. Elève (Tony) : mais de 4 pour trouver 7.

26. Professeur : ah.

27. Elève(s) : là aussi y a un problème.

28. Professeur : T'entends Tony ?

29. Elève(s) : oui.

30. Professeur : Allez, essayez de vous pencher sur ce problème.

On peut décrire le travail du professeur comme un agencement de milieu.

Il s'agit ici alors de construire avec les élèves l'idée selon laquelle l'erreur visiblement mise en évidence n'est pas une erreur de mesure, mais une erreur *conceptuelle*. Sont idéaltypiques de cette intention les énoncés professoraux où l'enseignant fait en sorte que les élèves s'assurent qu'il n'y a pas d'erreur de réalisation (mesure) (*1,2,3, y a bien 3 de plus partout ?*) (tour 10), avant de demander aux élèves d'en tirer une conclusion logique (*Alors qu'est-ce qu'on met en cause ?*) (tour 12). L'ensemble des interactions, dont il faudrait pouvoir analyser plus avant la finesse, peut ainsi se lire comme un travail de clarification du professeur, qu'on pourrait résumer comme suit :

– si l'on se met d'accord sur le fait qu'on n'est pas face à une erreur de mesure, alors c'est que l'erreur est « conceptuelle », c'est qu'elle tient non pas au résultat du calcul ou de la manipulation, mais au *choix* de calcul qui a été opéré.

On perçoit ici tout le travail topogénétique du professeur (« moi je serais vous je réfléchirais à la méthode que j'ai utilisée... (tour 20) ») : le « pronom » moi je, qui introduit le conditionnel, met fictivement le professeur en position d'élève. Il lui permet d'exercer une nouvelle dévolution, d'engager les élèves à avancer dans la bonne direction. Il lui permet également de limiter l'incertitude des élèves, et de les rendre capables d'approcher la stratégie gagnante.

Agencer le milieu, on le voit sur cet exemple, c'est donc bien, pour le professeur, jouer sur la définition du jeu de l'élève par l'élève. Il s'agit de faire en sorte, par la production d'un discours

approprié, que l'élève se rende capable de jouer le bon jeu, c'est-à-dire d'effectuer les bonnes actions dans le bon milieu.

On peut analyser cet épisode d'une manière consistante avec ce que nous avons tenté d'élaborer : ce qui permet de comprendre ici les interactions, c'est toujours le fait qu'elles se déroulent à l'intérieur du contrat didactique spécifié aux éléments du milieu (l'agrandissement des pièces).

Considérons maintenant les échanges suivants :

10. Professeur : 1,2,3, y a bien 3 de plus partout ?
11. Elève(s) : ben elle est bonne.
12. Professeur : alors qu'est-ce qu'on met en cause ?
13. Elève (s) : Ben c'est faux. Ben elle est bonne cette pièce !
14. Professeur : ben non elle est pas parce qu'elle fait pas le bon puzzle.

En (10), le professeur veut précisément s'assurer que le groupe d'élèves valide les mesures opérées, et après la réponse affirmative des élèves (en 11), il peut aller droit au but : alors qu'est-ce qu'on met en cause ? (en 12). Mais il est patent que cette quasi-injonction est prématurée, comme le montrent clairement les deux tours suivants où les élèves affirment (comme le professeur le leur a d'ailleurs demandé) que la pièce est bonne (tour 13), « contraignant » le professeur à donner sa « définition » de ce qu'est une bonne pièce (tour 14).

Le professeur doit adapter ses interventions à l'état de connaissance des élèves, à leur rapport au milieu de l'action. C'est ici une figure logique fondamentale qui organise l'action du professeur, régie par une distance, la distance entre le milieu dans lequel le professeur veut voir évoluer les élèves (un milieu symbolique dans lequel la distinction erreur de mesure / erreur conceptuelle soit disponible aux élèves) et le milieu dans lequel ils se trouvent réellement, dans lequel les élèves ne peuvent accorder le sens « adéquat » à l'adjectif « bon » (est bonne pour le professeur la pièce qui fait le bon puzzle, et non celle qui a été découpée correctement en ajoutant 3 à chacune des dimensions).

On perçoit sur cet exemple comment toute la scène didactique s'établit sur le sens de l'adjectif « bon », qui révèle la nature de « l'erreur » commise. La figure logique de la distance milieu professeur - milieu élève surdétermine ainsi le dialogue que nous venons d'étudier, dialogue soumis

en même temps au principe de réticence didactique.

On atteint par là une autre spécificité fondamentale des jeux de langage produits dans le contrat didactique : une partie de l'arrière-fond commun qui permet la compréhension doit être élaborée en même temps que les échanges eux-mêmes. Pour le professeur, une dialectique est à maintenir entre les significations déjà-là du contrat didactique, et les nouvelles significations qu'il faut instaurer, dans un mouvement caractéristique de l'essence même du didactique.

Dans un tel échange, les élèves doivent interpréter les paroles professorales à l'intérieur du contrat didactique : les inférences qu'ils peuvent produire sont directement « conditionnées » par les formes de l'interaction didactique. Considérons la fin du dialogue :

24. Professeur : bon alors peut-être qu'il faut pas ajouter 3, c'est autre chose qu'il faut faire.
25. Elève (Tony) : mais de 4 pour trouver 7.
26. Professeur : ah...
27. Elève (s) : là aussi y a un problème.
28. Professeur : T'entends Tony ?
29. Elève (s) : oui.
30. Professeur : Allez, essayez de vous pencher sur ce problème.

On perçoit bien comment les élèves produisent une inférence décisive (en 27), du type « l'addition n'est peut-être pas la bonne procédure ». Ils peuvent probablement établir cette inférence à la fois parce que leur rapport au milieu « tangram » a pu s'affiner lors de l'interaction avec le professeur (dans la distinction erreur de procédure-erreur conceptuelle), et parce qu'ils déchiffrent mieux ses attentes (notamment dans le dialogue professoral avec Tony). L'inférence produite par les élèves, ici, n'a donc pas le caractère d'évidence de celle d'Axel, parce que la situation « tangram » étudiée dans l'institution-classe construit du nouveau, à la différence du coucher ritualisé (20). Toutefois, ce type d'inférence nous paraît central, dans la mesure où il rend sensible le fait que toute inférence d'élève en situation-institution didactique est produite par une double référence au milieu de la situation et au contrat qui la régit, tel qu'il peut s'évaluer dans le déchiffrement des attentes professorales.

Nous allons maintenant reprendre l'ensemble de cette étude pour en retirer quelques éléments synthétiques.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Les pages qui précèdent amènent un certain nombre de remarques.

Finalités transactionnelles et pragmatique didactique

Nous avons tenté, dans ce qui précède, de commencer à montrer certaines spécificités de l'action langagière du professeur. Ce faisant, nous avons identifié deux catégories qui nous semblent aider à la compréhension du dialogue didactique : celle de réticence didactique, et celle de valence perlocutoire. Ces deux catégories sont bien sûr mutuellement dépendantes : c'est en partie parce que le professeur ne peut pas, ne doit pas *tout* dire (principe de réticence) qu'il doit *faire* faire (valence perlocutoire). Cette dépendance peut se décrire également dans les catégories du contrat didactique et du milieu. Les énoncés du professeur peuvent avoir pour fonction de faire en sorte que les élèves travaillent dans un milieu adéquat, celui qui leur permettra d'élaborer des connaissances (valence perlocutoire), mais cette immersion dans le milieu suppose la rétention de certaines informations dans le jeu contractuel (réticence didactique).

Milieu institutionnel, contrat institutionnel, figures logiques

L'élaboration d'une pragmatique didactique nous semble devoir d'abord consister dans la détermination de ce qui constitue le *contexte* d'une action, et, plus précisément, de ce qui constitue la relation contexte-inférence.

Nous proposons de considérer l'action langagière comme toujours produite au sein d'institutions, qui déterminent des milieux (générateurs de possibles et de nécessaires) et des contrats (systèmes d'attentes relatifs aux objets du milieu).

Une institution peut donc se décrire dans l'identification d'un milieu et d'un contrat, qui déterminent des figures logiques. Celles-ci expriment les nécessités institutionnelles et se trouvent cristallisées dans le langage : ainsi la figure logique du « passage obligé » peut-elle expliquer le dialogue d'Axel et de son père, tant du point de vue des acteurs que du point de vue du chercheur ; de la

même façon la figure logique de la « réduction de la distance milieu de l'élève-milieu du professeur » peut expliquer des aspects essentiels, génériques, du dialogue professeur-élève, qu'il s'agira bien entendu d'élucider spécifiquement en fonction des différentes situations et des différents savoirs.

La relation « contexte-inférence » nous semble ainsi clarifiée : une institution, à travers les milieux et les contrats qui la caractérisent, peut ainsi se décrire sous la forme d'une machine cognitive qui produit des figures logiques. Ce sont ces figures logiques, portées par le langage, qui fournissent les inférences. Produire la bonne inférence, c'est donc utiliser la bonne figure logique, celle qui correspond à la « bonne forme institutionnelle » (21).

Les ressources du langage

Comprendre comment l'institution (ses milieux et les contrats qui leur sont liés) surdétermine les interactions ne doit pas amener, nous semble-t-il, à minorer la part fondamentale du code dans la construction du sens.

Dans l'épisode didactique analysé, nous avons pu voir le rôle joué par le « moi-je », qu'on peut analyser ici comme un pronom unique. Il faut comprendre dans une même dialectique les deux faits suivants :

- une analyse intrinsèque (purement codique) du moi-je est insuffisante, puisque selon la transaction qu'il permet de réaliser, ce pronom peut servir des fonctions très différentes. C'est dire que le moi-je est d'une certaine manière un outil, qui peut être utilisé selon les besoins ;

- l'analyse intrinsèque est cependant nécessaire. Si le professeur utilise le « moi-je », c'est bien parce que dans le fonctionnement de la langue, ce pronom renvoie d'une manière déterminée au sujet de l'énonciation. Si ce renvoi détient une fonction didactique déterminante, c'est bien parce qu'il figure comme un possible inscrit dans le langage, une ressource que le professeur peut utiliser en situation (22).

Une dialectique est donc à construire entre une analyse « écologique » (qui élucide les fonctions transactionnelles que remplissent les énoncés produits dans les institutions) et une analyse codique (qui reconnaît le sens intrinsèque des éléments de la langue et qui identifie ceux-ci comme ressources pour l'expression et la communication).

En conclusion

La perspective exploratoire développée dans cet article accorde une importance essentielle, on l'a vu, à l'analyse des habitudes d'action et des usages qu'expriment et qui expriment les pratiques. Pour nous, il s'agit donc d'abord de reconnaître, au sein d'une approche actionnelle des discours, tout ce que la logique qui gouverne la production des énoncés et leur interprétation doit aux usages que ces énoncés actualisent.

Dans une perspective de didactique comparée, cette démarche pourrait, dans certains cas, aider

à l'analyse des échanges linguistiques produits entre élèves et professeurs au sein de différentes disciplines. Le réseau conceptuel qu'elle tente de déployer trouverait alors son utilité dans la cartographie de similitudes et de différences langagières, vers l'élucidation du générique inhérent à toute transaction langagière didactique et du spécifique que les différents savoirs déterminent par nature.

Gérard Sensevy
IUFM de Bretagne

Serge Quillio
CIRADE Aix-en-Provence

NOTES

- (1) L'idée de technique est ici sans doute voisine de notion de *technè*, dans l'acception que les anciens grecs donnaient à ce mot : une ingéniosité du sens pratique, un art pragmatique.
- (2) Nous appelons ici techniques ou interactions *linguistiques* les techniques ou interactions purement verbales, ce qui ne signifie pas pour autant que nous considérons comme minime le rôle que joue la communication non verbale dans le travail du professeur.
- (3) Nous ne pouvons bien entendu prétendre à l'exhaustivité : dans un premier temps et dans une perspective exploratoire, nous focalisons l'attention dans cet article sur des conceptions dont l'épistémologie est voisine de celle qui sous-tend la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1989).
- (4) Au sens général que nous donnons à l'adjectif didactique dans ce dossier : concerne *tout ce qui relève de l'enseignement et de l'apprentissage*.
- (5) C'est nous qui soulignons la description du contexte telle qu'elle est produite par Moeschler.
- (6) Mentionnant « les difficultés à théoriser le contexte » que « la linguistique contemporaine éprouve naturellement », Rastier (1999) peut ainsi déclarer : « Aussi la notion de contexte – surtout quand on le définit par des unités – semble une réification positiviste du problème de l'interprétation située. Si l'on convient en revanche que les types sont (re)constitués à partir des occurrences, on doit admettre que le contexte n'a pas un rôle de modification, mais d'institution... (Rastier, *ibid*, p. 101).
- (7) En accordant à ce terme le sens bien particulier que peuvent lui accorder certains anthropologues (cf. par exemple Mauss, 1950, Douglas, 1987). Pour une spécification de cette notion au champ didactique, cf. notamment Sensevy (1998).
- (8) On est en face d'un processus du type que celui décrit Bronckart (2001, p. 149), lorsqu'il décrit le mouvement par lequel l'agent en situation d'action langagière, à partir d'une base de connaissances disponibles, « va adopter un modèle de genre qui lui paraît pertinent, et va l'adapter aux caractéristiques particulières de sa situation d'action langagière. » Dans « ce processus d'adoption-adaptation... l'agent d'une part est confronté aux significations déjà cristallisées dans les modèles préexistants, et apprend à se situer par rapport à elles, d'autre part apprend à y introduire des variantes stylistiques personnelles... ».
- (9) On saisit ainsi qu'une grande partie des actes de discours professoraux ont pour objectif d'induire un comportement.
- (10) C'est nous qui identifions une parenté de la notion de contrat didactique chez Brousseau avec la notion d'attente chez Mauss.
- (11) Dans un emploi dérivé du sens vieilli du terme réticence, qui désignait une figure rhétorique « consistant à s'arrêter avant d'avoir exprimé toute sa pensée mais en laissant entendre ce que l'on tait ». (Cf. Dictionnaire historique Robert de la langue française.).
- (12) Pour une étude fondamentale du contrat didactique, cf. Sarrazy (1995).
- (13) La description qui suit est reprise pour partie de Sensevy (2001b).
- (14) Pour une description des cadres de rationalité à l'œuvre chez l'élève dans de telles situations, cf. Schubauer-Leoni et Ntamakiliro (1995).
- (15) Attentes dont nous conjecturons qu'elles jouent un rôle fondamental dans la structuration des représentations produites dans la relation didactique (Sensevy, 2002a).
- (16) « L'agrandissement du puzzle », in Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire (N. & G. Brousseau, 1987).
- (17) Au plan méthodologique, insistons sur le fait que le corpus étudié a fait l'objet de plusieurs découpages de nature distincte, qui nous ont amenés *in fine* à sélectionner certains épisodes particulièrement significatifs de la gestion professionnelle des interactions dans le contrat didactique.
- (18) Cette situation a été construite par Brousseau en particulier pour nécessiter l'usage d'applications linéaires (proportionnalité). Pour passer du modèle à son image il faut utiliser l'application linéaire (7/4).
- (19) Pour faciliter la lecture, nous avons ponctué le discours.
- (20) Ce qui ne signifie évidemment pas que des inférences du même type (produites sur l'anticipation du déroulement de rituels) ne soient pas fréquentes dans les classes. Les plus intéressantes sont peut-être celles décrites sous le terme « effets de contrat » : les élèves ont été confrontés à une certaine tâche de type A, et ils considèrent une autre tâche de type B par analogie avec A, produisant ainsi des inférences, éventuellement fausses. Dès lors qu'on inscrit le processus d'inférence dans un milieu-contrat, on remarque son étroite parenté avec le concept d'analogie.
- (21) Rastier (1999) met ainsi en évidence le fait que « pour ce qui concerne le contexte [la problématique rhétorique/herméneutique] admet plutôt le paradigme de la (re)connaissance de formes que celui du calcul. »
- (22) Pour une analyse éclairante des déictiques, cf. Kerbrat-Orecchioni (1998, notamment p. 36, 37).

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J-P. (2001). - S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. *In* J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éds), **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- BROUSSEAU G. (1998). - **Théorie des Situations didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G. & N. (1987). - **Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire**. Bordeaux : DAEST.
- CHEVALLARD Y. (1991). - **La transposition didactique**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- DOUGLAS M. (1999). - **Comment pensent les institutions**. Paris : La Découverte.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). - **L'énonciation**. Paris : A. Colin.
- LAFONT R. (1974). - **Le travail et la langue**. Paris : Flammarion.
- MAUSS M. (1950). - **Sociologie et anthropologie**. Paris : PUF.
- MAUSS M. (1974). - **Œuvres**, Tome 1. Paris : Minuit.
- MOESCHLER J. (2001). - Pragmatique. État de l'art et perspectives. **Marges linguistiques**, n° 1.
- RASTIER F. (1999). - Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. **Langages**, n° 129, p. 97-111.
- SARRAZY B. (1995). - Le contrat didactique. **Revue française de pédagogie**, n° 112, p. 85-118.
- SCHUBAUER-LEONI M-L & NTAMAKILIRO N. (1994). - La construction de réponses à des problèmes impossibles. **Revue des sciences de l'Éducation** (Montréal), vol. XX, n° 1, p. 87-113.
- SENSEVY, G. (1998). - **Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- SENSEVY G., MERCIER A., SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). - Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. **Recherches en Didactique des mathématiques**, 20.3, p. 263-304.
- SENSEVY G. (2001a). - Modèles de l'action de l'enseignant. Nécessité, difficultés. *In*, A. Mercier, G. Lemoyne, A. Rouchier (éds), **Le génie didactique**. Bruxelles/De Boeck.
- SENSEVY G. (2001b). - Théories de l'action et action du professeur. *In* J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éds), **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY G. (2002a). - Représentations et didactique. *In* G. Sensevy, J. -C. Sallaberry (Eds), **L'année des sciences de l'Éducation 2002**. Vigneux : Matrice.
- SENSEVY G. (2002b). - Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. *In* P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (éds). **Étude des pratiques effectives. L'approche des didactiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). - **La pertinence. Communication et Cognition**. Paris : Minuit.
- VERNANT D. (1997). - **Du discours à l'action**. Paris : PUF.
- VION R. (1999). - Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. **Langage et société**, n° 86.