



HAL
open science

Le dire et le dit de discours d'apprentissage : approches didactiques et argumentatives de "signes-discours"

Marion Pescheux

► To cite this version:

Marion Pescheux. Le dire et le dit de discours d'apprentissage : approches didactiques et argumentatives de "signes-discours". Linguistique. Université de Nantes, 2008. tel-00726626

HAL Id: tel-00726626

<https://theses.hal.science/tel-00726626>

Submitted on 30 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE NANTES

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

20 septembre 2008

MARION PESCHEUX

Université Jean Monnet de St Etienne

CERCI-SAD EA3824 Université de Nantes

LE DIRE ET LE DIT DE DISCOURS D'APPRENTISSAGE :
APPROCHES DIDACTIQUE ET ARGUMENTATIVE
DE « SIGNES-DISCOURS »

SYNTHESE ET PERSPECTIVES DES ACTIVITÉS DE RECHERCHE

Directeur de recherche : Madame le Professeur Olga Galatanu

Jury :

Monsieur Oswald Ducrot, directeur de recherche à l'E.H.E.S.S.

Monsieur Jean-Marie Barbier, professeur des universités en Sciences de l'Éducation

Madame Flament-Boistrancourt, professeur des universités en Sciences du langage

Monsieur Georges Kleiber, professeur des universités en Sciences du langage

Monsieur Henri Portine, professeur des universités en Sciences du langage

**LE DIRE ET LE DIT DE DISCOURS D'APPRENTISSAGE :
APPROCHES DIDACTIQUE ET ARGUMENTATIVE
DE « SIGNES-DISCOURS »**

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	6
INTRODUCTION	7
1. UN TYPE D'OBJET EN QUÊTE DE STATUT : LE DISCOURS D'« APPRENTISSAGE »	9
1.1. Des « discours d'apprentissage »	9
1.2. Les discours d'apprentissage comme objets sémiotiques en situation : des « signes-discours »	17
2. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME SIGNE D'ACTES D'UNE PRATIQUE. L'APPRENTISSAGE : LE SENS DES DISCOURS COMME REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE	41
2.1. Introduction	41
2.2. Les discours, produits de dispositifs formatifs : la formation d'enseignants de FLE/S	45
2.3. Des représentations mentales de l'apprentissage	52
2.4. Des représentations publiques de l'apprentissage : les produits d'un processus de verbalisation	58
3. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME « SIGNE-DISCOURS » D'ACTES DE LANGUAGE À PROPOS DE L'APPRENTISSAGE	74
3.1. Interprétation « située » et construction du sens discursif	75
3.2. Rassemblement de corpus et analyse linguistique du discours	79
3.3. L'« effet » du dire sur le dit des discours	88
3.4. Entre le dire et le dit : introduction aux travaux	102
3.5. Préliminaire : se dégager de la « transparence »	103
3.6. De la valorisation de la thèse à la définition d'un objet : la focalisation anaphorique	111
4. FOCALISATION ANAPHORIQUE : RÉCAPITULATIF, BILAN, PERSPECTIVES	140
4.1. Récapitulatif	140
4.2. Bilan	140
4.3. Perspectives	143
CONCLUSION	157
INDEX DES NOMS D'AUTEURS	158
BIBLIOGRAPHIE	160
TABLE DES MATIÈRES	168

AVANT PROPOS

L'articulation de deux disciplines autour d'un matériau commun, des discours d'« apprentissage », est un exercice délicat si l'on souhaite donner une part équivalente aux éclairages de chacune d'elles sur ce matériau. C'est pourtant la tentative qu'a risqué cet écrit, parce que les différentes démarches de recherche réalisées s'inscrivaient en fait dans l'une ou l'autre des disciplines annoncées dans le titre : didactique et linguistique, et qu'il était nécessaire d'en rendre compte.

Au fil de la rédaction, cette mise en regard des travaux effectués dans les deux disciplines depuis la thèse a suscité – naturellement, je suppose – des analyses et des prolongements, non prévus au départ, et qui ont été volontairement inclus dans cet écrit. Ce faisant, ces analyses et ces poursuites ou ces approfondissements de la recherche passée constituent une partie du travail de recherche en cours ou en projet mais aussi, dans certains cas, ils en exposent quelques réflexions non encore publiées. Aussi pourra-t-on trouver que cette « Synthèse » n'en est pas une.

Cela résulte d'un choix délibéré, parce qu'il m'a semblé que l'articulation d'une science attachée aux pratiques professionnelles (notamment l'éducation et la formation) et d'une science attachée aux discours sur ces pratiques ainsi qu'au rôle de la langue dans la formation de ces discours pouvait se justifier si l'on parvenait à mieux décrire des faits précis ou des observables qui lient les deux lectures. En l'occurrence, ces faits discursifs ont été définis ici comme des *définitions indirectes par focalisation anaphorique*, qui sont des objets de l'analyse linguistique du discours en même temps que des objets d'analyse thématique de discours de professionnels en formation.

Or dans les travaux publiés, leur description n'avait été qu'esquissée. Outre la nécessaire synthèse des travaux, la présente « Synthèse » s'est alors efforcée de préciser l'esquisse, de tracer au moins le programme de recherche dans la double perspective disciplinaire, et peut-être de construire ces objets, sans doute très limités, communs aux deux. Leur étude, des deux points de vue, pouvant produire des résultats de recherche utiles aux deux parties : le double ancrage disciplinaire revendiqué dans ces pages tente donc, bon an mal an, de raisonner à partir d'un seul type d'objet au sein des discours : certains énoncés de nature définitionnelle qui sont au fond le thème de cet écrit.

Mes remerciements vont d'abord à ceux dont les écrits et les paroles ont jalonné et étayé ce parcours ; au premier rang, Olga Galatanu, qui a permis, construit et soutenu cette « hétérogénéité » disciplinaire autant qu'énonciative. Ces remerciements s'adresse aussi doublement à ceux qui ont accepté de participer au jury d'habilitation, au-delà des lectures ou des réflexions recueillies lors de séminaires et de colloques : Oswald Ducrot, Georges Kleiber, ainsi que Jean-Marie Barbier ont joué un rôle essentiel dans la réflexion ; les travaux linguistiques *et* didactiques de Danièle Flament-Boistrancourt et de Henri Portine, ainsi que nos échanges, même brefs, ont été précieux et m'ont donné confiance dans la possible articulation didactique-linguistique.

Geneviève Capgras et Agnieszka Kaminska m'ont accompagnée pour la réalisation de ce document, et il est important de souligner le soutien apporté par les membres du SAD-CERCI et de l'IRFFLE, ainsi que celui de Jacqueline Fioux-Pescheux.

INTRODUCTION

Les travaux présentés dans ces pages procèdent d'une posture double. Celle, d'une part, d'un enseignant et formateur d'enseignant qui se pose des questions sur l'acte d'apprentissage d'adultes et notamment d'enseignants de langues, et qui fait du discours sur l'apprentissage une partie constitutive de cet acte d'apprentissage. Pour les futurs enseignants en formation, apprendre à enseigner, c'est aussi dire leur pratique d'enseignants. Celle, d'autre part, d'un linguiste qui s'interroge sur l'efficace de la production de discours sur l'apprentissage, c'est-à-dire sur la nature des mécanismes discursifs accompagnant la mise en discours du processus d'apprentissage chez des adultes en formation. Ce travail est en outre une argumentation adressée à des didacticiens et à des linguistes-didacticiens. Cette argumentation vise à rendre plus sensible le lien existant entre le fait de dire une pratique sociale et le dit sur cette pratique sociale. Ce dit sera saisi, dans les lignes qui vont suivre, dans un premier temps, dans sa « transparence » vis-à-vis de la pratique dite, dans un second temps, dans son « opacité » linguistique. Dans sa « transparence », le dit sur l'apprentissage par les acteurs eux-mêmes sera pris comme un canal, donnant accès au monde dont il parle, celui de la pratique ; dans son « opacité », le dit sera considéré comme la marque linguistique d'un acte de dire, et seuls ses caractères énonciatifs et sémantiques seront pris en considération. Autrement dit, dans ce cas, « l'expressivité n'est pas une partie de la signification du signe, mais plutôt la signification d'un autre signe, à savoir du signe consistant dans le fait qu'un certain signe est produit (Morris, dans Récanati 1981 : 13). » Le point de départ est donc l'idée selon laquelle le discours est « efficace ». S'agissant de discours d'apprentissage, objet de notre recherche, ils peuvent être dits « efficaces » pour deux raisons. D'une part, parce qu'étant les produits de la parole comme mise en œuvre de la langue, ils ont, entre autres, une fonction représentative, par laquelle leurs contenus, leurs sens, renvoient à des objets ou à des événements du monde et en quelque sorte, « délivrent » une information sur ces objets et ces événements. C'est ainsi que les discours résultent d'un acte de langage sous son aspect « référer ». Cette fonction représentative, par laquelle tant les locuteurs que les interprètes accèdent à cette information, est généralement privilégiée par les sciences humaines, en particulier par les sciences de l'éducation parce que cette information délivrée permet d'informer autrui et soi-même de pratiques qui, sinon, seraient non dites ou non vues, autrement dit parce que les discours sont « efficaces » pour la connaissance des locuteurs, voire pour leur formation. Cette idée a conduit à insérer une partie des travaux réalisés dans les thématiques de recherches du Centre de recherche sur la formation du CNAM, que dirige J.-M. Barbier. On peut analyser le contenu des discours d'adultes en formation (infirmiers, ingénieurs, formateurs, enseignants) en lien avec l'analyse des pratiques sociales faisant l'objet de leur formation. Cette relation est un des pôles d'intérêt du CNAM-CRF en Sciences de l'éducation : son premier axe de recherche concerne les « dynamiques individuelles et constructions identitaires » et se centre sur « les constructions des sujets dans leurs parcours de vie, notamment leurs parcours professionnels et de formation » ; son deuxième axe s'attache à l'« analyse des activités et de la formation » ayant pour objet l'élaboration d'outils théoriques et méthodologiques « investissables dans l'analyse des activités selon une perspective dynamique, holiste, située, développementale » ; enfin son troisième axe, « communication et formation, professionnalisation », a pour objet les liens entre communication et formation, et « les rapports que celles-ci entretiennent avec la thématique de la professionnalisation », notamment dans la mesure où « la formation, comme plus généralement les “métiers de la société”, est essentiellement composée d'actes à intention d'influence sur autrui ». Les réflexions du deuxième chapitre sont largement tributaires des préoccupations du CRF, dans ses trois axes, et de ses démarches

en intelligibilité du fait formatif. D'autre part, les discours peuvent être « efficaces » parce que le processus communicatif impose d'utiliser certaines formes linguistiques dont l'utilisation est liée à la situation de communication. Ils résultent d'un acte de langage, comme précédemment, mais cette fois-ci d'un acte illocutionnaire. L'« efficacité » du discours repose alors non sur le contenu des discours, mais sur le fait d'employer telle ou telle forme linguistique conventionnellement attachée à une situation de communication donnée. On peut voir les discours d'apprentissage comme des « constructions discursives de représentations linguistiques et culturelles » : cela constitue l'un des deux axes de travail du CERIC-SAD, que dirige O. Galatanu, où les discours sont envisagés comme « voie d'accès privilégiée aux représentations et aux systèmes de valeurs, aux identités individuelles et collectives », mais également comme « une force agissante sur ces représentations et systèmes de valeurs et, *in fine*, sur les identités au travers des interactions verbales et *a fortiori* de celles qui visent explicitement la transformation des systèmes de croyances, de savoirs et de valeurs, comme c'est le cas des discours éducatifs ou politiques ». Au sein de cet axe, les travaux apparaissant au troisième chapitre s'insèrent d'une part dans le projet « sémantique et analyse du discours » (SAD), et plus spécifiquement dans la problématique de l'étude des mécanismes discursifs qui expliquent « le cinétisme de la signification lexicale et la reconstruction des systèmes de valeurs qui accompagnent la représentation du monde et de soi à travers les discours », ainsi que dans le projet « Acquisition des compétences argumentatives et sémantiques : le cas du FLE/S » (CAPSA LANG) qui, dans le cadre de l'Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Étrangère (IRFFLE, Nantes), s'attache à investir les résultats de la recherche fondamentale dans le domaine de la construction discursive et de l'acquisition de la signification linguistique et de la compétence sémantique (SAD, *supra*) dans des projets de recherche finalisée de conception de programmes et méthodes pour l'enseignement du FLE/S. Le quatrième chapitre esquissera les prolongements potentiels applicatifs des travaux en analyse sémantique. Il y aurait donc deux types d'« efficacité » : une efficacité informative liée au contenu des discours et une efficacité communicative, agissant sur les partenaires de l'interaction, parce que constitutive de l'énonciation des discours. L'intérêt de la recherche réside dans le fait que ces deux « efficacités » sont indissociables : on ne peut informer sans communiquer que l'on informe. Tout ce qui précède sera précisé dans la présentation de deux optiques, liées à deux démarches différentes. Dans la première optique – didactique –, la démarche sera théorique et dans la seconde optique – linguistique –, la démarche sera empirique. Dans le premier cas, il s'agit d'organiser des champs théoriques qui permettent d'argumenter en faveur de l'efficacité de la production de discours d'apprentissage. Dans le second, qui postule l'acte illocutionnaire, il s'agit de décrire des formes repérables de cet acte dans les discours étudiés. Ce qui nécessite de justifier et de spécifier l'articulation des deux optiques, c'est ce qui sera effectué au premier chapitre.

1. UN TYPE D'OBJET EN QUÊTE DE STATUT : LE DISCOURS D'« APPRENTISSAGE »

1.1. DES « DISCOURS D'APPRENTISSAGE »

1.1.1. DES « DISCOURS »

Parler ici de « discours » consiste à isoler et observer certains *phénomènes observables*. Comme cette démarche est loin d'être « théoriquement innocente », elle implique que « les phénomènes observés aient été subsumés sous des concepts, et elle suppose donc l'adéquation de ces concepts, censés extraire des phénomènes leurs seuls caractères pertinents » (Ducrot 1984 : 53). Ainsi, on commencera par considérer que les discours sont des « phénomènes observables », mais on remarquera que la liste des concepts sous lesquels ils peuvent être subsumés est bien large. Maingueneau (1991 : 10) enregistre sept définitions de « discours » ; nous en mentionnerons trois, qui sont quasiment prototypiques (voir aussi Moeschler Reboul 1998b ; Ducrot 1980a ; Greimas Courtès 1993 ; Kerbrat-Orrechioni 1998).

La première fait de *discours* l'équivalent de « parole » (c'est-à-dire « toute occurrence verbale ») ; l'opposition sous-jacente langue-parole y est déclinée depuis Saussure, mais aussi chez Guillaume, sous l'espèce de langue et discours, *sens* et *effet de sens* (Ducrot Schaeffer 1995 : 297 ; cf. aussi Riegel *et al.* 1997 : 2).

Une seconde définition voit dans le *discours* une « unité de dimension supérieure à la phrase, équivalent de texte » (Maingueneau, *ibid.*). Cette définition en comprend en fait deux, qui, chacune, soulèvent de nombreuses questions, par exemple celle, et non la moindre, de l'unité d'analyse, discutée par Moeschler et Reboul (1998 : 157 : « un discours est une suite non arbitraire d'énoncés ») ; une autre question a trait à la synonymie de *discours* et de *texte*. Schaeffer (Ducrot Schaeffer 1995 : 594 ; cf. aussi Riegel *et al.* 1997 : 603), en accord avec l'usage répandu en pragmatique textuelle, définit le *texte* comme « chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle », et signale que, sous réserve de définir discours comme « tout ensemble d'énoncés d'un énonciateur caractérisé par une unité globale de thème (topic), on dira qu'il peut soit coïncider avec un texte [...] soit se composer de plusieurs textes ». Cette synonymie suppose que l'on se dote d'une définition de la notion de *texte*, et l'on se rangera aux côtés de Galatanu, ci-après.

Une troisième définition désigne par *discours* l'interaction orale, considérée comme type d'*énonciation* fondamental. Cette dernière sera le point de départ qui va permettre de préciser les « concepts » sous lesquels, dans le présent travail, seront envisagés les *discours*. (On remarquera d'ailleurs que les concepts ainsi utilisés présenteront deux caractéristiques : ils sont pertinents pour « extraire des phénomènes leurs seuls caractères pertinents » selon Ducrot, mais ils résultent du choix d'un point de vue permettant de subsumer d'autres phénomènes similaires, mais non encore observés, ce dont je m'expliquerai bientôt).

Avec Benveniste (1970 : 12-13) s'établit une relation entre discours et *énonciation*, en tant que « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ». Le discours sera conçu comme « cette manifestation de l'énonciation, [...] produit chaque fois qu'on parle ». C'est dire que le phénomène observé, le discours, est le produit d'une énonciation, le résultat ou l'aboutissement d'un procès.

On peut aussi décider, comme le fait Galatanu, de rapprocher le discours de l'acte. Le discours est entendu comme « activité langagière dans un cadre praxéologique déterminé, *id est* comme

séquence d'acte de langage inscrite dans ce cadre et découpée selon des critères praxéologiques » (1999 : 43) ou encore comme « processus de sémiotisation du monde par l'utilisation d'une langue particulière (ou naturelle) » (*ibid.*) ; quoi qu'il en soit des deux présentations, que nous reprendrons ultérieurement, il s'agit toujours d'un procès. Pour l'auteur, *l'objet empirique de l'analyse* n'est pas le discours, mais le *texte*, porteur des traces énonciatives. Le texte se distingue ainsi du discours ; il est le produit, oral ou écrit, de l'activité discursive.

Étant à la tête de deux conceptions du discours, l'une qui en fait une activité, le *dire*, l'autre qui en fait un *produit* (où l'appellation *discours* est synonyme alors de *texte*), on préférera conserver l'idée que *discours* renvoie à des productions langagières, c'est-à-dire est le produit ou le résultat d'une activité énonciative, dont le matériau empirique est le *texte*, oral ou écrit. Mais *on ne saurait dans ces pages concevoir ce « produit » sans l'activité qui le constitue* : le « produit » sous sa forme empirique de texte est pour nous structuré, formé par l'acte d'énonciation et il en présente notamment les marques linguistiques.

Le fait de choisir ici une définition de ce que désigne discours n'a rien d'étonnant : Maingueneau souligne que c'est « à la fois un certain domaine empirique et une certaine manière de l'aborder » (Maingueneau 2005 : 66). Nous nous attacherons à préciser le domaine choisi, au fur et à mesure de l'exposé, et les deux manières de l'aborder. Le discours en tant que texte sera décrit en tenant compte d'une part de *ce qui est dit*, d'autre part, des *marques du dire*. D'où le titre.

1.1.2. DÉFINITION DES « DISCOURS D'APPRENTISSAGE » : TYPE ET CORPUS

1.1.2.1. L' « apprentissage » et ses espaces sociaux : quand les apprenants sont enseignants

Comme le second chapitre consistera en partie à cerner la ou les définitions ou représentations de l'apprentissage dans le champ des sciences de l'éducation, la notion d'*apprentissage* sera succinctement définie ici comme *un processus individuel d'acquisition de connaissances accompagné de modifications durables du comportement d'un sujet humain grâce au travail ou à l'expérience*. Étant formatrice, mon intérêt pour ce processus a été à l'origine des recherches présentées dans ces pages, et en particulier la production de discours sur l'apprentissage. Par ailleurs, on considérera que, en tant que processus d'acquisition de connaissances, l'apprentissage ne se limite pas à la salle de classe. Les espaces sociaux dans lesquels seront envisagés les discours d'apprentissage sont au nombre de deux (Barbier, 1996b : 10, 11). D'une part, les espaces sociaux de la formation d'adulte, présentant deux types de fonctions vis-à-vis des connaissances à acquérir : des fonctions de « communication et de diffusion des savoirs en vue de leur appropriation » qui, par ailleurs « privilégient la mobilisation des connaissances ou des savoirs », – ce seront les espaces dans lesquels se dérouleront les discours d'apprentissage n° 1 et 2 ci-après (cf. 1.1.2.2.). D'autre part, des espaces sociaux « à fonction dominante de production de savoirs », telle la recherche, et ce seront les espaces dans lesquels se dérouleront les discours d'apprentissage n° 3 ci-après.

1.1.2.2. Origine des « discours d'apprentissage »

Un parcours de formateur de formateurs m'a amenée à mettre en place des entretiens d'analyse de pratiques enseignantes – entretiens d'explicitation – ainsi que des formations à la méthodologie de ces entretiens. Ces activités langagières que sont les entretiens portent précisément sur le processus d'apprentissage des enseignants en formation et sont des dispositifs énonciatifs, générateurs de séquences d'actes discursifs, de *dire*s, et producteurs de discours sur l'apprentissage des locuteurs. Par suite, les productions langagières, les discours en question, peuvent être appréhendés

de bien des façons. On peut le voir notamment d'une part sous l'aspect d'un *type*, d'une catégorie de discours, d'autre part en envisageant les *réalisations* elles-mêmes. L'aspect sous lequel se saisit un objet dépend naturellement d'options théoriques et méthodologiques : celles-ci seront présentées au paragraphe suivant (1.2.).

1.1.2.3. *Types et réalisations ; désignation et définition*

Assumant le rôle difficile de « donneur de nom » (Kleiber 1984 : 80), je considérerai « discours d'apprentissage » comme la désignation à la fois d'un certain *type* d'objet d'étude – des productions langagières d'enseignants sur leur apprentissage –, et de productions langagières du même *type*, *réalisées* et disponibles sous forme de textes. Plus précisément, concernant les discours, la notion de *type* n'est pas utilisée ici pour l'instant en relation avec la notion en typologie des discours, ni par le fait que les productions langagières analysées en seraient la seule réalisation, mais comme dénomination abstraite permettant de désigner un ensemble de discours présentant des traits communs qui seront définis ci-après. A propos d'une grande partie des productions réalisées et disponibles sous forme de textes analysés ici, on peut dire à la rigueur qu'elles constituent des discours-occurrences du *type* de discours d'apprentissage. Par suite, « discours d'apprentissage » n'est au sens propre qu'une désignation, parce qu'aucun « lien référentiel durable » ni aucune « habitude associative » (*ibid.*) n'existe, ni entre l'objet en tant que *type* et cette dénomination, ni entre les productions langagières analysées et cette même dénomination. Je tenterai de justifier le fait de regrouper sous une même dénomination des objets de nature hétérogènes – un *type*, et des *réalisations* discursives – par la nécessité d'adopter une vision pour ainsi dire « à double foyer » sur ces discours.

Dans le cadre de ce travail, seront donc appelés « discours d'apprentissage », d'une part des discours, oraux ou écrits (mémoires universitaires), *attestés* ou *potentiels*, d'analyse de pratique enseignante en FLE/S et des *transcriptions d'entretiens* d'explicitation avec des locuteurs en formation sur leur propre processus d'apprentissage – l'un et l'autre étant des sortes de discours métacognitifs (Pescheux 2003a, 2007a) ; ces discours étant produits dans l'espace social de la formation d'adulte (espace de communication, diffusion et mobilisation de savoirs et de connaissances, cf. *supra*) ; d'autre part, des *textes écrits* institutionnels sur l'enseignement-apprentissage, notamment des langues, ces discours étant produits dans des espaces « à fonction dominante de production de savoirs », cf. *supra*).

Dans le premier cas (discours oraux ou écrits attestés et transcription d'entretiens), les discours présentent les caractéristiques suivantes :

- les discours sont produits par des adultes (enseignants, formateurs, ingénieurs, infirmiers) ;
- ils prennent pour objet le processus d'apprentissage de ces individus-locuteurs ;
- il s'agit de discours soit *introspectifs* soit *rétrospectifs*, se situant postérieurement à une activité d'apprentissage de leur métier ;
- ils sont produits dans une situation d'apprentissage au cours de laquelle des formateurs les questionnent pour expliciter ces processus, autrement dit en situation de *communication didactique* qu'on définira comme « l'ensemble des échanges, verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, dans beaucoup de cas, explicitement aussi, l'acquisition de compétences » (Galatanu 1996b : 103).

Dans le second cas, (textes écrits institutionnels) :

- les discours sont produits par des prescripteurs et didacticiens ;
- ils prennent pour centre de leur thématique le processus d'apprentissage et les conditions qui le favorisent ;

- ils sont produits dans le champ de la formation et notamment de l'enseignement des langues,
- ils procèdent d'une communication *métadidactique* (Cuq et Gruca 2002 : 72) en ce qu'ils constituent « un niveau descriptif et spéculatif de la discipline » didactique et fournissent un outillage conceptuel pour la description et l'interprétation des pratiques didactiques.

Poussant plus loin, on peut proposer une *définition conventionnelle* ou *stipulatoire* qui puisse convenir autant à l'objet type qu'aux productions réelles constituant le corpus, c'est-à-dire qui ait l'avantage de modeler les contours d'un contenu, certes en partie préexistant, mais un peu lâche, en partie abstrait, en partie concret, et qui « échappe au jugement de vérité et à la contestation » (Martin, 1990 : 87). Ainsi, je définirai *les « discours d'apprentissage » comme des productions langagières orales ou écrites, ayant pour objet, ou référent, ou pré-texte principal, un processus d'apprentissage, que ces discours aient été produits en situation de communication didactique par des « apprenants » eux-mêmes sur leur propre processus, ou que, par élargissement, ils aient été produits en situation de communication métadidactique par des auteurs institutionnels dans le domaine de la formation, et se présentent sous forme de textes.*

Pour résumer, la réflexion sur les « discours d'apprentissage » qui s'ouvre maintenant porte sur trois entités, dont on vient en partie de justifier le regroupement sous cette appellation :

1. des « discours d'apprentissage » (1) que produit usuellement toute activité d'analyse de pratique effectuée en formation d'enseignants ; la démarche d'étude à leur égard ne nécessite pas leur recueil sous la forme empirique de textes pour des raisons qui seront exposées au paragraphe suivant ;
2. des « discours d'apprentissage » (2), produits lors d'entretiens d'analyse de pratique/processus apprenant auprès d'adultes ; la démarche d'étude à leur égard a nécessité leur transcription sous forme de texte ;
3. des « discours d'apprentissage » (3), produits par des auteurs en didactique sous la forme d'ouvrages ou de dossiers, sous forme de texte.

Ces deux derniers constituent un *corpus*, et correspondent à ce que j'ai plus haut appelé des « réalisations ».

Avant de poursuivre l'explicitation théorique et méthodologique du regroupement d'entités de nature différente sous la dénomination « discours d'apprentissage », seront présentées celles qui se présentent sous forme de corpus.

1.1.2.4. Un corpus : nature du corpus

Que le corpus soit défini comme « recueil réunissant ou se proposant de réunir, en vue de leur étude scientifique, la totalité des documents disponibles d'un genre donné, par exemple épigraphiques, littéraires, etc. » (TLF) ou comme « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage » (Sinclair, dans Dubreil, 20—05 : 121), se posent les trois questions de sa *sélection*, de sa *représentativité*, de sa *finalité*. Avant d'esquisser une réponse à ces questions, seront présentés ci-après les deux « discours d'apprentissage » sous forme textuelle, (2) et (3) précédents :

TABEAU 1 :

« Discours d'apprentissage (2) » : entretien d'explicitation de processus d'apprentissage

Transcription d'entretiens d'explicitation	Statut	Format	Champ social	Visée du discours	Visée de l'analyse	Nombre de mots
5 (cinq) Techniciens supérieurs en formation d'ingénieur en électronique (1997)	Enquêteur : Ex-formateur des enquêtés, pour son DEA Enquêtés : Techniciens en première année de diplôme d'ingénieur.	Corpus de DEA, transcrit sous Word, non numérisé	Enquêteur : Sciences de l'éducation Enquêtés : formation professionnelle électronique		Analyse du discours : relation contenu-énonciation	Environ 40 000
5 (cinq) Infirmiers DE en formation de cadre de santé (1999) (sur un total de 20 entretiens enregistrés non transcrits)	Lecteur : Jury de DEA Connaissance partagée enquêteur/enquêtés : Cours passés en Marketing industriel. Tous deux en formation diplômante	Corpus de thèse publié, transcrit sous Word disponible sur www.revue-TEXTO.net non numérisé	Enquêteur : Sciences du Langage Enquêtés : formation professionnelle cadre santé	Informer et s'informer sur son propre apprentissage	Analyse du discours et analyse sémantique argumentative	49 117
2 (deux) formateurs (1998) (sur 4 enregistrés non transcrits)	Pairs en DEA Un même métier.	Cassettes audio, partiellement transcrites	Sciences du Langages		Analyse du discours	Environ 20 000

N.B. : « non numérisé » veut dire qu'aucun traitement automatique avec logiciel n'a été utilisé.

TABLEAU 2 :

« Discours d'apprentissage (3) » : ouvrages ou dossier en didactique

Écrits	Thématique	Format	Champ social	Visée du discours	Visée de l'analyse	Nbre de mots
Morceaux choisis d'un glossaire en didactique du FLE/S ¹	Terminologie en didactique et méta-didactique du FLE	Publication papier ; fichier Word du glossaire disponible pour les étudiants de Master FLE	Formation d'enseignant en didactique du FLE	Milite en faveur de l'implicationnisme	Analysesémantique de la construction argumentative	Environ 7 000
Rapport des Commissions spécialisées sur l'Europe de la Formation et de l'éducation (1996) ²	Recommandations sur la construction européenne par l'éducation et la formation (la « société cognitive »)	Publication papier et sur site des CE	Institutionnel sur la formation	Recommandations-cadre aux États membres des CE	Analyse du discours de l'introduction du Rapport	Environ 8 000

Très globalement, les deux points communs qui « appartiennent » les deux catégories de documents, transcriptions et textes, sont :

- d'une part, le fait de traiter d'un même sujet ou thème, certes à des niveaux de granularité différents : l'apprentissage, soit comme un processus cognitif caractéristique d'un individu donné (discours d'apprentissage 2), soit comme un processus cognitif autour duquel se justifie et s'articule une démarche didactique de type inductif (discours d'apprentissage 3) ;
- d'autre part, le fait de faire l'objet d'une analyse linguistique fondée sur les mêmes cadres théoriques : théories énonciatives et argumentatives.

Dans la chronologie de la recherche, les discours d'apprentissage (2) ont été produits lors d'une étape où la « théorie linguistique a contraint l'empirie de corpus » (Dubreil 2005, *op. cit.*). Cette recherche a en effet transformé les discours recueillis de *matériau* en sciences de l'éducation (l'*objet* étant au départ le processus d'apprentissage) en *objet* de sciences du langage, c'est-à-dire en faits linguistiques. En conséquence, les questions de la sélection et de la représentativité ont changé de domaine de référence, parce que la finalité a changé : quittant l'étude de discours d'apprentissage comme représentatifs de processus d'apprentissage d'adulte en formation, la recherche s'est donnée comme finalité de sélectionner et décrire certains mécanismes discursifs au sein de ces discours : tout ce processus a été installé et est présenté dans Pescheux 2003a, et sera poursuivi dans ces lignes puisqu'il fait l'objet du chapitre 3. Par suite, l'étude des discours d'apprentissage (3) découle des résultats d'analyse sur les discours (2), parce que leurs textes présentent des mécanismes identiques à ces derniers, permettant de mieux les décrire : dans ce cas, pour reprendre Dubreil, « les données du corpus orientent l'analyse linguistique ». Ainsi, loin d'une démarche préconçue, le regroupement des textes ci-dessus présentés provient d'une démarche opportuniste, aux critères classificatoires larges.

Si l'on rajoute à ces deux catégories de discours les discours d'apprentissage (1) évoqués plus haut, il convient alors de présenter ce qui constitue le fil rouge de la recherche. En effet, une option apparaît, qui permet d'étudier les discours d'apprentissage, qui consiste à prendre en compte soit ce qui est dit, soit les marques du dire, c'est-à-dire, brièvement, le *dit* ou le *dire*.

¹ Gallison R., Puren C., 2000, *La Formation en question*, Clé International, 128 p.

² Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation : « Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation »; 1997, publié par l'Office des publications officielles des Communautés européennes, CECA-CE-CEEA, Bruxelles ; Luxembourg.

1.1.3. LE *DIT* ET LE *DIRE* DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE : DE LA « TRANSPARENCE » À L'ÉNONCIATION

Le rapprochement des deux termes « transparence » et « énonciation », emprunté à Récanati, s'appliquant aux discours étudiés, veut rappeler leur nature à la fois « effaçable » – lorsqu'on veut n'y voir que la représentation d'un certain état de chose –, le processus d'apprentissage des locuteurs – en mettant entre parenthèses le fait énonciatif – et « opaque », lorsque, à l'inverse, on choisit de voir dans le sens de ces discours un reflet du fait de l'énonciation (Récanati 1979 : 7-8).

Pour l'auteur, les deux thèses sont incompatibles, parce que le signe – tout signe – est alternativement « transparent » et « opaque ». Le présent travail se contentera donc de tenter de pratiquer une certaine alternance dans son regard vis-à-vis de ses discours.

Pour le discours d'apprentissage, dans le premier cas, et c'est le cas des disciplines de recherche en sciences sociales, notamment en sciences de l'éducation, il est possible de s'intéresser au contenu des « discours d'apprentissage » en privilégiant trois éléments : l'interprétation de l'*information* présentée sur le processus ; la description de la *fonction* que celle-ci remplit vis-à-vis de l'individu apprenant ; un questionnement sur les *dispositifs* de production (verbalisation) de ce dit. Cela fera l'objet du deuxième chapitre. Dans ce cas, et dans une démarche un peu réductrice, les disciplines en question, pour des raisons proprement méthodologiques, posent souvent comme postulat ou comme présupposé que le *fait de dire* est la condition de l'*efficacité* du *dit* dont on analyse le contenu. Autrement dit, le fait de mettre un acteur social en situation de prise de parole est réputé non seulement délivrer de l'information à son interlocuteur, mais aussi lui permettre de s'informer sur lui-même, et de favoriser chez lui une prise de conscience et l'appropriation des éléments dont, ce faisant, il s'informe. Galatanu (2007 : 123) souligne que « le discours y est appréhendé comme une voie d'accès aux représentations, aux connaissances des sujets, et donc aux identités des acteurs sociaux ». Paradoxalement, le fait de *dire*, lorsque c'est le *dit* ou le contenu qui est central, si on lui reconnaît une efficacité, et même si on emploie le terme d'*acte de langage*, ne fait généralement pas l'objet de l'analyse dans ce cadre d'analyse. L'action langagière, qui a la réputation de donner accès à la connaissance, est transparente pour ce type de recherche. Ce qui est visé est la connaissance conscientisée ou explicitée de l'action cognitive d'apprentissage.

Dans le second cas, si l'on s'intéresse au fait de *dire*, ce qui est plus généralement du ressort des sciences du langage, c'est presque l'inverse : étudier le dire, l'énonciation d'un discours par un locuteur, consiste à privilégier les expressions linguistiques elles-mêmes parce qu'elles permettent de décrire l'acte d'énonciation. Cela décrit essentiellement les courants pragmatiques en linguistique. Galatanu (*ibid.*) remarque que le discours en général (mais concernant particulièrement les discours d'apprentissage) est étudié « de plus en plus dans sa dimension d'« acteur du monde » qui agit sur les « états mentaux » pour les conforter et/ou les compléter, les enrichir, les insérer dans de nouveaux systèmes de connaissances et de valeurs, ou encore les déstabiliser, les déconstruire et les reconstruire ». Par contraste, le contenu, ou *dit*, des discours d'apprentissage, tel qu'envisagé dans le cas précédent, est secondaire. La connaissance conscientisée ou explicitée de l'action cognitive d'apprentissage est secondaire et ce qui est visé est la connaissance des mécanismes discursifs de l'action langagière.

Il semble donc qu'une question reste en suspens : si l'efficacité de l'action langagière pour la connaissance de l'action cognitive est attestée, peut-on l'expliquer en raisonnant à partir de l'action langagière elle-même ? Comment l'action langagière, le fait de dire sa pratique, est-il la condition de l'efficacité de la connaissance de l'action cognitive, de ce qui est dit ? Peut-on décrire ce qui, dans l'action langagière, est efficace vis-à-vis de l'information sur l'action cognitive ?

Le fait de dire est efficace tout d'abord pour une raison toute simple, parce qu'il produit cette connaissance. Mais par ailleurs, ces informations et ces connaissances sur l'activité cognitive ne sont pas produites *in vitro*, elles sont portées par des discours d'apprentissage, résultant, comme défini plus haut d'un acte d'énonciation. Ces connaissances sont produites dans un « format d'action conjointe » (Bruner 1983 : 171) qui contraint le dire, c'est-à-dire qui engage le locuteur dans une interaction langagière, soit en situation de communication didactique soit en situation de communication métadidactique dans le cas des discours d'apprentissage. L'information produite l'est donc « sous contrainte ». Il est possible que les contraintes langagières et linguistiques de ce format d'action conjointe donnent leur pouvoir aux connaissances conscientisées ou explicitées, vis-à-vis du locuteur. Par son pouvoir sur les participants à l'interaction, dont le locuteur lui-même, la parole construit la situation de communication.

Par exemple, dans le cas des discours d'apprentissage en situation de *communication didactique*, auxquels appartiennent les discours (2) du corpus ci-dessus, la prise de conscience par le locuteur du contenu de ses discours, contraints de la sorte, tire à son tour son pouvoir de la définition de la situation donnée dans et par l'énonciation. L'appropriation du contenu des discours délivré par le fait de dire s'effectue dans une situation qui instaure un cadre interlocutif qui légitime cette appropriation au moyen de la parole. Le fait de dire est efficace pour le *dit*, parce que la performance de cet acte *constitue* la possibilité de l'efficacité du *dit* pour le locuteur. Le fait de dire relève d'« un comportement intentionnel régi par des règles » (Searle 1972 : 48), ces règles étant des « règles constitutives » qui « créent ou définissent de nouvelles formes de comportement » (*id.* : 72), mieux, qui créent pour ainsi dire la possibilité même de ces comportement (comme au jeu d'échec). Le contenu de ce qui est dit n'existerait tout simplement pas sans le *dire*, mais en outre, l'institution dont la fonction est d'effectuer des actes de langage pour expliciter sa pratique créé la possibilité de sa (re)connaissance. Pour reprendre Searle (*id.* : 74) : la question – « comment se fait-il que faire une promesse puisse créer une obligation ? » – équivaut à la question – « comment se fait-il que l'échec et mat aux échec puisse signifier la défaite ? » –, et la seule réponse à ces deux questions est une règle de la forme « X revient à Y ». Autrement dit, « comment se fait-il qu'explicitation sa pratique puisse rendre cette connaissance efficace ? » appelle la réponse suivante : parce que, dans le champ social où se déroulent ces explicitations, la verbalisation est conventionnellement associée à la (re)connaissance ou prise de conscience du contenu des verbalisations. Ce point sera développé dans le chapitre 2.

Dans le cas des discours produits dans une situation de *communication métadidactique*, auxquels appartiennent les discours (3) du corpus ci-dessus, comme il s'agit de discours prescriptifs, leur énonciation vise intrinsèquement la création ou la définition de « nouvelle formes de comportement ».

1.1.4. PRÉSENTATION DE LA POSTURE DE RECHERCHE

Il est donc possible de suggérer qu'une partie de l'efficacité de l'information délivrée, du *dit*, réside dans le fait de dire dans un tel contexte. C'est la description d'une partie de ces contraintes de nature linguistique sur l'action conjointe productrice de discours d'apprentissage que nous cherchons à effectuer. C'est donc la description des contraintes linguistiques du dire que nous cherchons, afin par la même d'expliquer l'efficacité du dire sur le dit.

Le lien qui existe entre le dire et le dit de ces discours d'apprentissage est rarement décrit : les domaines extralinguistiques qui utilisent les discours pour décrire la pratique, tout en reconnaissant l'efficacité du fait de décrire sa pratique au plan social, professionnel et personnel, tout en se servant de certains outils linguistiques pour compléter leurs interprétations et leurs connais-

sances de la pratique, n'exploitent que peu les connaissances linguistiques de ce pouvoir d'action de la parole. Du côté linguistique, le linguiste trouvera intérêt à relier ses analyses du discours sur les pratiques sociales au fait que ces dire, dans leurs champs sociaux respectifs, sont réputés *formateurs* des locuteurs-acteurs de ces pratiques (même si on peut considérer que la linguistique de corpus, entre autres, se met au service d'une meilleure connaissance des dire variés des pratiques sociales).

Tenter de penser le lien entre dit et dire des discours d'apprentissage oblige donc à adopter deux postures séparées, en demandant à chacune de se constituer en arrière-plan de l'autre : une posture de recherche sur le discours d'apprentissage en sciences de l'éducation et didactique des langues (il s'agit d'étudier le contenu des discours à propos d'un processus d'apprentissage en formation) et une posture de recherche en sciences du langage. Ainsi, pour ce qui est de la recherche en sciences du langage, et afin de se consacrer à l'analyse des « contraintes linguistiques » qui rendent efficace le discours – ce qui fera l'objet du chapitre 3 –, il sera nécessaire de situer à l'arrière-plan de celle-ci le *contenu* des discours : dresser le portrait du contenu des analyses d'activités d'apprentissage est une façon d'ancrer la démarche d'analyse linguistique dans la perspective d'actions sociales et psychologiques, c'est-à-dire *situées*, et ce, dans un cadre de réflexion en sciences de l'éducation et didactique des langues – ce qui fera l'objet du chapitre 2.

Plus précisément, l'approche linguistique développée dans ces lignes est de nature sémantico-discursive : à l'interface entre l'analyse du discours et l'analyse lexicale argumentative (Galatanu 2007b). Pour l'heure, on se contentera de signaler que cette sémantique présente la caractéristique de s'attacher à décrire les mécanismes sémantico-discursifs de reconstruction de la signification lexicale, c'est-à-dire à décrire quelques-unes de ces « contraintes » linguistiques ou actes de langage qui, reconstruisant la signification des mots dans le discours, construisent le format d'interaction, ce que, précisément, nous recherchons ici.

Comment alors « tenir » le lien qui peut associer les analyses du dire – analyses linguistiques – et les analyses du dit – analyses non linguistiques en sciences de l'éducation ? En considérant les discours d'apprentissage tels qu'ils ont été définis dans ce paragraphe, comme *un seul* ensemble, un ensemble d'objets sémiotiques, relevant de *deux* sémiotiques différentes.

1.2. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME OBJET SÉMIOTIQUE EN SITUATION DE COMMUNICATION : DES « SIGNES-DISCOURS »

La proposition de considérer les discours d'apprentissage comme des *objets sémiotiques en situation de communication* sera argumentée en précisant d'abord brièvement le contexte de leur apparition – la situation de communication –, ensuite en explicitant en quoi leur étude peut relever d'une approche sémiotique au sens large, enfin en examinant le problème du choix du niveau d'analyse induit par le fait de les considérer comme des « signes » dans le domaine linguistique, problème qui ne se pose pas avec la même pertinence dans l'autre domaine de recherche que nous tentons d'y articuler, celui des sciences de l'éducation.

1.2.1. UNE SITUATION DE COMMUNICATION

Il s'agit de dire que si nous pouvons embrasser les discours d'apprentissage selon deux optiques différentes, c'est parce que entre autres, elles constituent deux façons complémentaires de décrire *une* classe donnée de situation de communication, la communication sur le processus d'apprentissage dans le domaine didactique. Si, d'une façon générale, la communication interindividuelle au moyen de systèmes symboliques peut être prise comme « un processus qui met en

jeu deux dispositifs de traitement de l'information » et dans lequel « l'un des dispositifs modifie l'environnement physique de l'autre », Sperber et Wilson (1989 : 11) rappellent que deux modèles, selon eux opposés, décrivent la communication, le *modèle du code* et le *modèle inférentiel*. Ces deux modèles sont compatibles, ce dont nous ne traiterons pas ici, et l'on retiendra le fait que selon le modèle inférentiel, « communiquer, c'est produire et interpréter des indices » (*id.* : 13).

Il est donc intrinsèque aux contextes d'apparition de nos discours d'apprentissage que les participants aux situations de communication didactique et métadidactique, produisent et interprètent ce qu'ils considèrent comme des indices. Prendre en compte des éléments de la communication interindividuelle comme des « indices », notamment les discours à propos d'un processus d'apprentissage, a un certain nombre de conséquences théoriques et méthodologiques. Elles seront développées tout au long de ce travail, mais dans l'immédiat on situera les *échanges verbaux* dans les discours d'apprentissage comme les produits d'un *effort de coopération* : « chaque participant reconnaît en eux, dans une certaine mesure au moins, un but ou un ensemble de buts communs, ou au moins une direction mutuellement acceptée » (Grice 1975).

Pour Grice, la reconnaissance d'un but commun par les participants à l'interaction étant ce qui fonde la communication, « l'acte même de communication suscite des attentes que cet acte ensuite exploite » (Sperber, Wilson 1989 : 63). Ainsi, on considérera que les discours d'apprentissage, en tant qu'ils résultent d'un effort de coopération, sont des « indices » exploitant une certaine attente de la part des participants, autrement dit sont des objets sémiotiques. Envisager d'une part le type d'attente, d'autre part la façon dont ces attentes se réalisent verbalement fera l'objet de développements ultérieurs.

On rappellera alors que des situations de communication didactique spécifiques étant la source des textes du corpus analysé, il convient de préciser à quelles *situations d'interprétation* (Condamines 2003 : 39) elles correspondent ; en effet, l'ensemble des travaux qui vont suivre est le résultat d'interprétations, tant au plan du contenu qu'au plan des formes. Ainsi, en tant que constructions de sens, les interprétations successives présentent plusieurs phases et plusieurs caractéristiques (Condamines 2003 : 38) :

Les discours de type 1 (non constitués en corpus de texte, mais produits lors d'activités formatives d'analyse de pratique enseignantes) ont eu et ont pour interprète le *destinataire* du discours (Kerbrat-Orechioni 1997 : 23) : les entretiens que j'ai réalisés en tant que formatrice m'ont placée en situation de les interpréter immédiatement parce qu'ils m'étaient destinés. L'interprétation a été réalisée d'une part *in praesentia* parce que la situation de communication était ou est un dialogue, ensuite *in absentia*, parce qu'elle a donné lieu à une théorisation qui fait l'objet du deuxième chapitre (Rastier dans Condamines 2003 : 38).

Les discours d'apprentissage (2) – entretiens d'explicitation transcrits et analysés –, comme les discours (1), ont eu pour *interprète* le *destinataire* puisque j'ai réalisé ces entretiens. L'interprétation a donc aussi été faite dans un premier temps *en présence*, dans un second temps *en absence*. Les discours d'apprentissage (3) – ouvrages ou dossiers en didactique – ont eu pour *interprète* un *destinataire*, parce que les ouvrages visent un public concerné par la didactique, ce qui est mon cas. L'interprétation s'est faite *en absence*. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des positionnements épistémologiques qui vont suivre reposent sur les différents caractères de la position d'interprète, sur l'existence d'un acte interprétatif.

1.2.2. DES « OBJETS SÉMIOTIQUES » ; DES « REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES » ; DES « SIGNES » ?

Greimas et Courtès (1993 : 339) rappellent que le nom de *sémiotique* se maintient concurremment avec celui de *sémiologie* et qu'il remonte à Saussure (1995 : 33) qui conçoit « une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale », et dont la linguistique « n'est qu'une partie ». Ainsi, l'ensemble des « discours d'apprentissage » définis *comme des productions langagières orales ou écrites, en situation de communication didactique, ou métadidactique, ayant pour objet un processus d'apprentissage*, sera conçu comme un ensemble d'*objets sémiotiques*, c'est-à-dire un « ensemble signifiant » « que l'on envisage de soumettre à l'analyse » et « que l'on soupçonne de posséder une organisation, une articulation interne autonome » (Greimas Courtès, *ibid.*).

Ainsi, l'« organisation interne autonome » repose sur les critères de catégorisation/regroupement des discours :

- il s'agit de productions langagières ;
- de la part d'acteurs du champ de la formation ;
- en situation de communication dans le domaine de la formation ;
- « à propos » du processus d'apprentissage.

Avec des sous-catégories :

- la situation de communication est soit didactique soit métadidactique ;
- les locuteurs sont soit des apprenants, soit des didacticiens ;
- le processus d'apprentissage est soit l'objet des discours, soit la raison essentielle des discours.

Quant à l'« articulation interne autonome » de tous ces discours, leur façon d'être reliés et solidaires, c'est de renvoyer, d'une façon ou d'une autre, à un processus cognitif visé par la formation, le processus d'apprentissage, c'est d'être *à propos* de ce processus, au moyen de et dans une situation de communication.

Enfin, les discours d'apprentissage sont des objets sémiotiques parce qu'ils sont des « représentations publiques » au sens de Sperber (1996 : 38 ; 49) : en tant que « moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distincts l'un de l'autre », ils ont « un aspect matériel évident », et en tant qu'indices ou traces, ils sont interprétables.

Comme ce travail tente d'articuler deux postures de recherche, celle des sciences de l'éducation et celle des sciences du langage, disposer d'un terme permettant de couvrir les objets étudiés en commun par ces deux champs serait utile. En définitive, la dénomination de « signes » pourrait s'appliquer à ces objets sémiotiques que sont les discours d'apprentissage, à deux titres : dans le langage courant, le signe est « quelque chose qui est là pour représenter autre chose », et le signe est une *manifestation* sémiotique (Greimas Courtès 1993 : 350) ou un *indice* en situation de communication. *Représentation* et *manifestation* sont deux fonctions du signe et il serait intéressant de considérer ces fonctions pour l'ensemble des discours d'apprentissage comme signes, au regard des deux champs de recherche : les discours représentent effectivement des connaissances portant sur le processus d'apprentissage, et ils sont manifestés à l'attention d'un partenaire, dans la communication.

Il nous faudra évoquer les deux fonctions – représentation et manifestation – mais, auparavant, surgit en sciences du langage la question de l'unité d'analyse : selon le cadre théorique linguistique que l'on adopte, l'emploi du terme *signe*, même au pluriel, pour désigner des discours, ne va pas de soi.

1.2.2.1. « Discours », « signes », un problème de niveau d'analyse en linguistique

Ce paragraphe ne concerne pas les sciences de l'éducation, mais dans la mesure où le terme de *signe* pour désigner des discours constitue un problème en sciences du langage, il convient de clarifier les éléments du débat.

Pour tenter de cerner ce problème, on rappellera que nous avons défini les discours d'apprentissage comme objets d'étude sous leur forme empirique de textes oraux ou écrits, et que la finalité est de décrire comment l'acte de les *dire* permet à ce qui est *dit* d'être efficace. Il a été aussi précisé que, dans le cas des discours d'apprentissage constituant les deux corpus – discours 2 (transcriptions d'entretiens), et discours 3 (textes didactiques), l'étude se dédouble et consiste à examiner d'une part le contenu de ces discours et d'autre part les mécanismes linguistiques qui s'y développent. Au départ, quel que soit le point de vue, sciences de l'éducation ou sciences du langage, cela revient à de l'*analyse de textes*, à une interprétation et à une explicitation de ces discours. Ainsi, la question de *la construction de l'interprétation de leur sens* est sous-jacente à cette recherche. C'est cette construction de sens en linguistique qu'il faut évoquer ici, notamment à propos des discours d'apprentissage (2) et (3).

a) « *Signe* » = « *mot* »

On peut rappeler, avec Greimas Courtès (1993 : 349), qu'en linguistique le terme de *signe* a été communément identifié pendant longtemps et encore aujourd'hui avec le signe minimal, c'est-à-dire le « mot ». Saussure (1995 : 97) pose comme « unité linguistique » le *mot*, jonction d'« un concept et d'une image acoustique », autrement dit selon lui, le signe linguistique. Ainsi, le *signe* renvoie traditionnellement au mot en linguistique, les unités d'analyse rencontrées étant d'une part des *phrases* ou des *énoncés*, d'autre part, des *textes* ; l'analyse linguistique dispose donc de trois niveaux d'analyse possibles. Par conséquent, parler de *signes* pour désigner des *discours* sous forme de textes poserait plusieurs questions. Ainsi, quelles sont les implications liées au fait de disposer d'objets tels que les discours d'apprentissage sous la forme empirique de *textes* et d'employer le mot de *signes* pour les désigner ? L'analyse est-elle pratiquée en partant des *mots* ou en partant des *textes* ? Autrement dit, si tant est que le mot *signes* puisse être utilisé à leur endroit, de cela découle-t-il que l'analyse commence au « palier » du *mot* ? Il faut donc répondre maintenant à deux interrogations : celle du choix du « palier » où débute l'analyse et celle plus simple, parce qu'elle peut relever d'une dénomination arbitraire, qui concerne le choix de l'emploi du mot *signes* pour désigner des discours.

b) Définitions

A ce stade, deux distinctions seront faites une première fois dans ces lignes, s'inscrivant dans le cadre d'une sémantique argumentative, comme signalé au paragraphe 1.1.4. : *phrases/énoncés* ; *signification/sens*. La *phrase* sera entendue comme « une entité linguistique abstraite, purement théorique, en l'occurrence un ensemble de mots combinés selon les règles de la syntaxe, ensemble pris hors de toute situation de discours » (Ducrot 1980a : 7), et *l'énoncé* est « ce que produit un locuteur, ce qu'entend un auditeur » (*ibid.*). Pour sa part, le concept ou signifié ou *signification* appartient à la langue et désigne la valeur sémantique abstraite du signe linguistique – du *mot* dans la langue, ou de la *phrase* (Ducrot, *ibid.*), et le *sens* est l'interprétation du mot-*occurrence* ou de *l'énoncé* « dans telle ou telle situation d'emploi », dans la parole (voir aussi Ducrot 1984 : 180 ; Anscombe, Ducrot 1988 : 84). Reste la question du *texte*, s'agissant de construction du sens de discours d'apprentissage se présentant sous la forme de textes.

c) Un problème de « palier » (1) ? Signe vs texte en sémantique interprétative

Rastier (1999 : 213-240) propose une opposition plus radicale entre l'unité d'analyse *signe* et l'unité *texte* – « convenons que la *signification* est une propriété assignée aux *signes*, et le *sens* une “propriété” des *textes* » – et, à propos des sciences du langage, signale deux « préconceptions » du langage, selon qu'il est considéré comme un moyen de représentation, (d'où « les métaphores récurrentes du voile, de la *transparence*, du miroir », que nous reprendrons à notre compte ultérieurement) ou comme un moyen de communication.

Liées à la conception du langage comme représentation sont attachées des disciplines logico-grammaticale et sémantique vériconditionnelle qui ont comme « palier » d'analyse des textes le *signe*, et par conséquent, qui étudient la signification dans un processus de « décontextualisation », privilégiant la détermination du *sens* au moyen de la *signification*, au niveau « local » du signe. Liées à la conception du langage comme moyen de communication sont plutôt attachées les disciplines rhétoriques/herméneutiques qui ont comme « palier » d'analyse le *texte* et par conséquent qui étudient le *sens* dans un processus de « contextualisation » au niveau « global » du texte, c'est-à-dire qui privilégient la détermination du « local » (la signification) par le « global » (le *sens* selon Rastier). Il y aurait donc ainsi des « modèles de la signification », fondés sur la relation de représentation, « sur le palier du signe » et des modèles du sens s'appuyant sur l'« action d'interprétation », au « palier » du texte.

Dans cette optique, il pourrait sembler que le cadre théorique de la sémantique argumentative dans lequel se situera le présent travail soit plutôt rattaché aux analyses logico-grammaticales, ou, au mieux, pragmatiques, c'est-à-dire des « modèles de la signification » qui privilégient le « local », le signe, par rapport au « global », et non aux « modèles du sens » rhétoriques/herméneutiques. Mis à part un commentaire sur l'erreur d'une réduction plaçant la théorie de l'argumentation dans langue (Anscombe, Ducrot 1988), inspirée de rhétorique, aux côtés de théories logico-grammaticales auxquelles elle s'est opposée, on commentera cette catégorisation au niveau de la *phrase*, niveau évoqué par Rastier lui-même.

d) Un problème de « palier » d'analyse (2) ? Énoncé vs texte en sémantique argumentative

Ainsi, Rastier (*op. cit.*) relève une unité, ou « palier », qui se place dans une « position ambiguë », entre *signe* et *texte* : la *phrase* en effet relève à la fois d'une « relation de représentation » si on la réduit à « une ou plusieurs propositions », mais aussi d'une « relation d'interprétation » si on la considère comme une *période* répondant à des règles littéraires d'équilibre et d'harmonie, ce qui la place entre pragmatique et rhétorique/herméneutique.

Or il est intéressant de constater l'intérêt de Ducrot (1980a : 7) pour les *textes* lorsqu'il s'agit de préciser son épistémologie en linguistique : « La linguistique peut-elle être utile pour l'analyse de texte ? L'analyse de textes peut-elle être utile à la linguistique ? [...] La linguistique qui peut servir l'analyse de textes, c'est et c'est seulement une linguistique qui se sert de l'analyse de textes. » C'est paradoxalement d'un point de vue de sémantique linguistique que Ducrot expose ainsi son « cercle » herméneutique. La façon dont l'analyse linguistique peut servir l'analyse de texte, selon lui, consiste à partir du *sens* des énoncés, et non de la *signification* des phrases : « Celle-ci ne peut être ainsi qu'un point d'arrivée et en aucun cas, un point de départ (*i. e.* une donnée, un fait) pour la recherche. » (Ducrot 1991 : 310.) Il s'agit donc d'un parcours du *sens* à la *signification*, et non l'inverse, comme ce serait le cas dans des démarches vériconditionnelles et logico-grammaticales ; si c'était le cas, pour reprendre son image, lorsqu'un énoncé défile devant l'auditeur qui cherche à le comprendre, ses mots déverseraient l'un après l'autre, « comme les godets dans la chaîne d'une noria, leur contenu individuel, qui viendrait s'ajouter au contenu véhiculé par les précédents » (Ducrot 1980a : 22). Au contraire, le statut premier du *sens*, de l'interprétation,

repose sur le fait que notre observation est « éloignée de l'intuition et proche de la construction » (*ibid.*), car l'interprétation est une hypothèse, « elle exprime une succession de choix faits par le sujet interprétant, que celui-ci soit un « auditeur naïf » soucieux avant tout de communiquer ou un linguiste soucieux de découvrir, derrière la sémantique des énoncés, des indices conduisant à une sémantique des phrases ». Ainsi, dans cette démarche la « contextualisation » est déterminante et première en ce qu'elle part du texte et du sens des énoncés qui le constituent, et elle semble bien loin de constituer un prototype des « modèles de la signification », envisagé par Rastier.

Cependant, l'attribution d'un sens à des énoncés par le linguiste procède d'« un ensemble de décisions de sa part » (Anscombe, Ducrot 1988 : 81), parmi lesquelles celle qui consiste à assigner à la phrase une fonction explicative : « Elle doit être telle qu'elle puisse faire comprendre pourquoi les énoncés d'une phrase ont les sens qu'ils reçoivent en fait au terme de l'activité d'interprétation. » (Ducrot 1991 : 313). Mais pas n'importe quels sens. La restriction apportée par Ducrot s'impose du point de vue de la sémantique *linguistique* qui est la sienne : la signification de la phrase doit exclure du sens « tout ce qui n'est pas, directement ou indirectement et sinon complètement au moins partiellement, explicable à partir de la signification » (Ducrot 1991 : 318-319), c'est-à-dire ce qui n'est pas du ressort de la langue ou du texte, et notamment toutes les inférences et déductions que tout observateur a le loisir de faire à partir de la situation et du contexte extralinguistique. En définitive, cette signification n'est valable que si elle prétend être celle dont se servent en réalité les sujets parlants pour interpréter les énoncés : « Nous pouvons soutenir alors que nous avons rendu explicite, en en simulant les effets, les connaissances sémantiques que les sujets parlants possèdent et mettent en œuvre sans le savoir. » (Ducrot 1991 : 322). Ces significations cherchent à simuler des interprétations « standardisées, idéalisées, rationalisées » (*ibid.*). En synthèse, la démarche repose donc sur deux corps d'« hypothèses » : des « hypothèses externes » à la langue, c'est-à-dire les interprétations des *textes* via les énoncés ; des « hypothèses internes », c'est-à-dire une théorie linguistique qui voit dans la signification des phrases des instructions pour construire le sens des énoncés. Ici on insistera sur le fait que les hypothèses internes sont un métalangage explicatif et non descriptif, dont la particularité est de ne pas prétendre à l'universalité (Ducrot 1991 : 109).

Ainsi, si la sémantique argumentative utilise la signification, c'est à partir de sens, certes « idéaux », et elle est un modèle de la signification *constituée par le sens*. Si, au contraire, elle est un modèle du sens, c'est un modèle du sens contraint par une *langue argumentative*.

e) Un problème de « palier » d'analyse (3) ? Une interdépendance ou un « siège »

Si on considère d'une part chez Anscombe Ducrot (1988) – Anscombe (1995a et b), Ducrot (1995a) que la *doxa* sociale, sous forme de topoï ou de stéréotypes résidant dans la *signification*, est l'une des contraintes linguistiques du *sens*, et d'autre part, chez Rastier (1999) que le *texte* « ne (re)présente pas des choses [...] mais des formations mimétiques et au-delà, des conventions sociales et des formes de la doxa », on peut soupçonner certains points de convergence entre les deux conceptions en ce qui concerne le produit de toute interprétation textuelle. La convergence ne s'arrête pas là puisque les deux paliers d'analyse du *signe* et du *texte*, pour séparés qu'ils soient au plan méthodologique, sont interdépendants de fait dans l'analyse linguistique, que l'on soit dans une sémantique argumentative, comme chez Ducrot, ou dans une sémantique interprétative comme chez Rastier.

De fait, la formule de ce dernier (*op. cit.*) – « un signe, du moins quand il est isolé, n'a pas de sens, et un texte n'a pas de signification » faisant état d'une opposition, décrit cependant l'interdépendance qui lie les deux valeurs *signification* et *sens*, ainsi que les deux types d'analyse. Il y va du *rapport* entre la langue et la parole et, plus précisément, le présent travail cherche à rendre compte de ce que Bally (1952 : 158) désigne sous le nom de « siège » : « L'action incessante des sujets parlants peut être comparée à un siège en règle que la parole fait subir à la langue. »

Le projet est ici non seulement de voir le rapport entre modèle théorique et interprétations, mais aussi de considérer ce rapport comme une reconstruction (un « siège ») qu'impose à la langue le discours par le sens de ses énoncés, par exemple en terme de reconstruction de la signification des mots par les mécanismes discursifs. Autrement dit l'hypothèse que nous précisons aux chapitres 3 et 4 est la suivante : ces reconstructions de la signification des mots par le sens des énoncés expliquent en partie l'efficacité de ce qui est *dit* sur le « responsable » de l'énonciation de ces discours, sur le « responsable » du *dire*.

f) En résumé, un problème de chronologie en analyse linguistique

En résumé, l'analyse linguistique, selon son cadre théorique, peut décider de s'attacher à trois niveaux d'analyse dans des productions langagières tels que les discours d'apprentissage : soit au niveau du mot, soit au niveau des énoncés, soit au niveau du texte. Dans le cadre des deux théories qui ont été abordées – sémantique argumentative et sémantique interprétative – l'*interdépendance* entre analyse de la signification des mots et analyse du sens des énoncés dans le texte est explicite. Il faut alors tenter de répondre aux deux questions initiales : le choix du niveau d'analyse et le choix, plus ou moins lié à celui-ci, de la façon de désigner les discours d'apprentissage par le terme de *signes*, posées par les discours (2) et (3) dont on a précisé en 1.1.2.3. qu'ils se présentaient ici sous forme de corpus.

Pour ce qui est de la première question, on *ne* considérera *pas* que le choix constitue un problème, à cause de l'interdépendance des deux analyses, une des questions étant plutôt l'ordre dans lequel entamer l'analyse. Dans ce travail, on proposera avec Galatanu (2007a : 126 ; 131) le protocole suivant, reprenant les suggestions de Ducrot en matière d'hypothèses externes et internes :

1. choix d'un champ discursif lié à un champ de pratique et délimité par des critères praxéologiques ; dans le cas présent, les discours d'apprentissage proviennent de situations de communication didactiques ou métadidactiques ;
2. choix des discours produits dans ce champ discursif, sous forme empirique de textes comme ensemble d'énoncés ; c'est le cas de nos *objets sémiotiques*, les discours d'apprentissage, définis comme des productions langagières orales ou écrites, ayant pour objet un processus d'apprentissage ; à ce stade, ces objets sont communs aux sciences de l'éducation et aux sciences du langage ; l'étape suivante concerne ces dernières seules ;
3. sélection et analyse « en partie double » *d'occurrences de mots* dans ces textes : une analyse de la définition lexicographique précède une analyse des occurrences dans le contexte ; celle-ci, via les « déploiements discursifs » oriente la construction du sens des énoncés et des mots ; à ce stade, la confrontation de l'analyse lexicographique et du sens suggéré par les énoncés signale les modifications sémantiques dont la signification des mots fait l'objet dans le discours ; ces modifications réalisant, pour nous, ce que Galatanu appelle le *cinétisme* de la signification lexicale, qui fera l'objet du chapitre 3, et qui n'est pas autre chose que l'illustration de ce « siège », selon Bally, que fait subir la parole à la langue ;
4. deux autres étapes sont ici mentionnées succinctement, mais seront développées au chapitre 4 : la définition et la caractérisation a posteriori du *genre discursif* « à partir des résultats de l'analyse linguistique du texte selon une matrice d'analyse englobante et englobant l'étude des mécanismes de construction du sens des énoncés et, *ipso facto*, de construction des significations des entités linguistiques – lexèmes, syntagmes et phrases » (Galatanu, *ibid.*).

La recherche, dans la mesure où elle se partage entre sciences de l'éducation et sciences du langage, suivra ce protocole qui lui permet de partir d'un champ de pratique, celui des sciences de l'éducation ((1) ci-dessus), de traiter dans les discours le contenu ou la *thématique* principale, le

processus d'apprentissage, porte d'entrée pour l'analyse linguistique ((2) ci-dessus), enfin, d'analyser les *occurrences des mots* actualisant cette thématique selon leur signification lexicographique et selon le sens que leur confèrent les énoncés dans le co-texte ((3) ci-dessus). Dans le cadre linguistique, l'analyse porte d'une part sur la signification des signes-mots et, d'autre part, sur le sens que construit le texte comme ensemble d'énoncés.

Reste la question de la dénomination de « signes » pour nos discours d'apprentissage que se partagent deux disciplines.

1.2.2.2. Un problème de nom entre deux champs de recherche : des « signes-discours »

En première approche, l'appellation de *signes* pour les discours dans le champ des sciences de l'éducation ne semble pas soulever de question, on l'a signalé plus haut : les discours représentent des connaissances portant sur le processus d'apprentissage, et ils sont manifestés à l'attention d'un partenaire dans la communication. Cela sera néanmoins développé plus loin.

Pour revenir aux sciences du langage, notre démarche consiste à analyser la signification, attachée de façon traditionnelle au mot, mais en tenant compte du sens des textes. Peut-on alors dire que les discours sous la forme empirique de textes sont aussi des *signes* ?

Greimas Courtès (1993 : 349-350) font allusion à « la contribution de Hjelmslev à la théorie du signe », qui « montre que la dimension des unités de manifestation n'est pas pertinente pour la définition du signe, autrement dit que, à côté des signes minimaux que sont les « mots », on peut aussi parler des signes-énoncés ou des signes-discours ». Ce qui peut être commenté de la façon suivante : en linguistique, si l'on se détache de l'association saussurienne du *mot* et du *signe*, si on considère que ce qui est *signe* se manifeste sous diverses dimensions, alors il est possible de concevoir que les discours (d'apprentissage) soient considérés comme des signes, ne serait-ce qu'à cause du fait qu'ils représentent « des formations mimétiques et au-delà, des conventions sociales et des formes de la doxa » (cf. Rastier, *supra*). Autrement dit, même en linguistique, ils sont l'expression de conventions sociales attachées à leur énonciation.

Au début de cette discussion sur l'applicabilité du terme de « signe », on a souligné que *signe* au sens courant est « quelque chose qui est là pour représenter autre chose » et qu'il était une *manifestation sémiotique* ou un *indice*, la permettant de couvrir un (trop) grand nombre de champs d'étude mais à coup sûr des discours en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Dans le champ de la linguistique, l'objection concernant le choix d'un niveau d'analyse, mot ou texte, a été traitée, par la proposition de prendre en compte l'interdépendance de deux niveaux-clefs : les signes-mots et les signes-discours. Donc, en parlant des discours d'apprentissage en tant qu'objets sémiotiques relevant de deux disciplines, on utilisera le terme de « signes », avec des guillemets, plus court que « signes-discours ».

Ayant proposé cet intitulé fédérateur après avoir traité une partie des difficultés les plus immédiates qu'il pose, reste à préciser les termes des deux définitions trop globalisantes de *signe*, pour continuer d'étayer la démarche qui consiste à poser les discours d'apprentissage comme des objets sémiotiques : « quelque chose qui est là pour représenter autre chose » et « manifestation » ou « indice ».

1.2.3. FONCTIONS DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME « SIGNES »

Les définitions qui viennent d'être rappelées renvoient aux trois pôles généralement distingués dans le *signe* : le « support matériel », « l'objet auquel il renvoie », « l'aspect sous lequel il renvoie à cet objet » ou *sens* (Schaeffer, in Ducrot Schaeffer, 1995 : 257), et que l'on transposera aux « signes-discours » d'apprentissage sous les trois formes présentées en 1.1.2.3. (discours d'analyse de pratique usuels en formation ; transcription d'entretiens sur l'apprentissage individuel ; texte de didacticiens). On a déjà signalé que le *support matériel*, la représentation publique, était une trace matérielle sous forme de texte écrit ou oral ; ne seront ici discutés que (1) *l'objet* auquel il renvoie et la relation *monde-mots*, présente dans la fonction référentielle des discours, et (2) *l'aspect* sous lequel il renvoie, soit le *sens*, ce sens se présentant globalement sous deux « aspects » : un sens représentationnel et un sens pragmatique.

1.2.3.1. Une relation monde-mots : la fonction de renvoi

a) *Un renvoi/aboutness*

Par fonction de renvoi, nous voulons dire que les discours d'apprentissage, sous les trois formes présentées, sont aussi des « signes » parce que « leur capacité à représenter quelque chose n'est pas intrinsèque, mais dérivée de l'Intentionnalité de l'esprit » (« *aboutness* »), définie comme « la propriété en vertu de laquelle toutes sortes d'états ou d'événements mentaux renvoient à ou concernent ou portent sur des objets et des états de choses du monde » (Searle 1985 : 9 ; 15). S'ils sont des « signes », c'est parce que les discours d'apprentissage, comme toute production langagière, sont « utilisés pour signifier quelque chose » (Searle 1972 : 83). L'Intentionnalité est ce qui intéresse tant les sciences de l'éducation que les sciences du langage : pour les premières, on voit, dans cette capacité des discours d'apprentissage à représenter quelque chose et à établir une relation entre le monde et les mots, une voie d'accès à *un* objet du monde – *i. e.* le processus d'apprentissage – ; la recherche s'intéresse alors principalement à *l'objet* auquel renvoient les discours, objet qui sera esquissé ci-après et que nous discuterons au paragraphe 1.2.4. Les sciences du langage, pour leur part, s'interrogent sur cette relation des mots au monde qu'implique « signifier quelque chose », ainsi que sur un type d'objet particulier que signifient ou plus exactement qu'effectuent les discours – l'acte de langage –, enfin sur l'aspect que prend dans le langage cette capacité de renvoi. C'est dire que l'objet ou l'état de chose auquel renvoient les discours d'apprentissage ainsi que la relation « signes » – monde sont envisagés de différentes façons dans les deux champs d'étude, ce qu'il faut préciser à présent.

b) *Discours d'apprentissage en Sciences de l'éducation : l'acte d'apprendre comme objet, et des "signes" d'actes d'une pratique sociale.*

- Un « acte d'apprendre »

En sciences de l'éducation, le fait qu'un discours renvoie à un objet du monde tel qu'un *processus* d'apprentissage revient à dire qu'il renvoie à une activité cognitive ou un certain type *d'acte* cognitif, qu'on peut définir comme une interaction apprenant/objet d'apprentissage « engageant le sujet dans ses dimensions corporelles, affectives et cognitives » (Aumont, Mesnier 1995 : 31 ; 37). Cette définition pose plusieurs questions : celle de l'engagement de dimensions corporelles, affectives et cognitives, et celle du sujet.

- L'acte d'apprentissage comme réalité perçue ou conçue : des représentations mentales

Comme on l'a indiqué au paragraphe 1.1.2.3., ce à quoi renvoient les discours d'apprentissage est le processus d'apprentissage d'individus en situation de formation, avec deux cas de figure : ce processus est soit propre à des locuteurs qui tentent de le décrire, soit un concept – « processus d'apprentissage » – auxquels réfèrent des didacticiens. Comment, dans les

deux cas, caractériser le processus d'apprentissage en tant que référent ? De quoi s'agit-il ?

Dans le premier cas, ce processus est *expérimenté* par des individus engagés dans un apprentissage, et dans le second, il est *conceptualisé* par des didacticiens engagés dans une démarche d'intelligibilité de pratiques sociales. *Expérimentation* et *conceptualisation* d'un tel processus sont des phénomènes *cognitifs* et des *représentations mentales* (Sperber 1996 mais aussi Varela *et al.* 1993 : 32) qu'étudient neurobiologistes et cogniticiens.

Les processus d'apprentissage expérimentés par des apprenants sont un monde *perçu* par les sujets. La perception, dans ce sens, est « le fond sur lequel tous les actes se détachent et elle est présupposée par eux » (Merleau-Ponty dans Varela *et al.* 1993 : 28). Ainsi, le processus d'apprentissage, en tant qu'acte, présuppose la perception, il n'y a distinction d'un processus d'apprentissage que sur un fond perceptif. Même s'il n'est pas de notre compétence de développer les aperçus *neuronaux* impliqués dans cette affirmation, on retiendra pour notre propos que « la perception et l'action, le perceptif et le moteur sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement » (Varela *et al.*, *id.* : 220), c'est-à-dire qu'il n'y a d'acte d'apprentissage que *perçu*.

Considérant que la cognition ne consiste pas en « la représentation d'un monde indépendant de nos capacités perceptives et cognitives » (Varela *et al.* 1993 : 23), considérant qu'« il n'y pas d'autre réalité que *perçue* » (Kleiber 1996 : 20), le processus d'apprentissage expérimenté par des apprenants, en tant que référent, est une *réalité perçue*. Ce monde *perçu* est en outre, puisqu'il n'y en a pas d'autre accessible, « ce que nous croyons être la réalité » (Kleiber, *ibid.*). On proposera de considérer que l'objet du monde auquel renvoient les discours d'apprentissage est un acte d'apprentissage en tant qu'il est *perçu* et, plus précisément, en tant que *représentation mentale incorporée* dans l'apprentissage. Le référent des discours d'apprentissage est constitué par des représentations mentales incorporées à un événement donné d'apprentissage.

Pour sa part, le processus d'apprentissage vu par le didacticien est conceptualisé à partir de perceptions de son propre vécu, de perceptions du vécu d'apprenants, de perceptions des représentations publiques disponibles dans son champ de réflexion sur ce processus. En d'autres termes, le processus d'apprentissage en tant que référent des discours d'apprentissage de didacticiens n'est autre que le résultat d'une « modélisation intersubjective stable à apparence d'objectivité qui caractérise notre appréhension du monde » (Kleiber 1999 : 27). Dans ce cas, nous n'avons plus affaire à des représentations mentales incorporées à un événement d'apprentissage, mais à des *représentations mentales modélisées*.

Mêmes si ces deux appellations sont hautement critiquables, parce qu'il est possible que, incorporation ou modélisation, il s'agisse toujours de modélisations à des stades différents, on considérera que *les référents des discours d'apprentissage sont des actes d'apprentissage en tant que représentations mentales soit incorporées, soit modélisées*.

- Un rapport entre action d'apprendre et description de l'action/représentation mentale

Pour opérer la transition avec la question du *renvoi* en sciences du langage, ces représentations mentales, qu'elles soient incorporées ou modélisées, font l'objet d'un discours, et la relation entre représentations mentales et ces derniers implique le problème du « rapport de l'action à ses descriptions » qu'étudient les sciences sociales, et en particulier les théories sur la *sémantique de l'action*. On renverra pour de plus amples développements à Pharo Quéré (1990 : 7-12). Néanmoins, on soulignera pour ce courant sociologique l'importance du « paradigme herméneutique », et tout particulièrement « comment les actions et leurs descriptions acquièrent leur validité intersubjective et comment cette validation est partie intégrante de la coordination de l'action » (*ibid.*). C'est là un point essentiel pour la présente recherche, parce que notre proposition d'étudier comment le *dire* de l'apprentissage rend efficace ce qui est *dit* n'est qu'une des façons d'exprimer que

l'action d'apprendre, comme la description de cette action, acquièrent leur validité, c'est-à-dire leur reconnaissance individuelle et sociale, par un phénomène intersubjectif, par un échange verbal à propos de l'action d'apprendre. En particulier, les représentations mentales incorporées, en tant qu'intrication de perception et d'action, peuvent tirer leur efficacité de leur validation sociale, c'est-à-dire de leur manifestation sous forme de représentations publiques. En l'occurrence, *nous voulons considérer les discours d'apprentissage comme des « signes » d'actes d'apprentissage ou d'actes d'une pratique sociale* à laquelle ils sont associés.

Cette validation s'effectue par le moyen de productions langagières.

c) *Discours d'apprentissage en Sciences du langage : une relation monde-mots indexicale, intentionnelle, illocutoire et des « signes » d'actes de langage*

En attribuant une fonction référentielle au langage, on considère que toute production langagière renvoie à quelque objet du monde, et dans le cas des discours d'apprentissage, on vient d'examiner un tel objet, le processus d'apprentissage comme représentation mentale ; il s'agit donc d'un objet de renvoi commun aux sciences de l'éducation et aux sciences du langage. Mais, comme on l'a signalé en introduction à ce paragraphe, concernant la fonction de renvoi, les sciences du langage s'interrogent sur le type de relation qu'implique « signifier quelque chose », c'est-à-dire sur la fonction qui consiste à « être là pour quelque chose d'autre ».

Cette capacité à « être là pour quelque chose d'autre » ou à signifier quelque chose se décrit au plan linguistique de façons très diverses. D'une part, on peut voir un lien causal entre les processus d'apprentissage comme représentations mentales et la production de discours ; dans ce cas, la capacité de renvoi peut être décrite comme un trait d'*indexicalité* des discours d'apprentissage. D'autre part, « signifier » quelque chose par un discours consiste à amener un interlocuteur à reconnaître une *intention* de communiquer cette chose. En conséquence si les discours d'apprentissage « signifient » quelque chose, c'est parce qu'ils effectuent des actes de langage conformément à des règles.

- Relation mots-monde et indexicalité des discours d'apprentissage

Les discours d'apprentissage, en tant que « signes », sont des occurrences, parce qu'ils ne s'agit pas de discours abstraits mais de discours produits en situation de formation. Ces occurrences de discours peuvent être considérés comme indexicaux au sens où l'entend Récanati reprenant Peirce : un signe est un « index », « si ce signe, considéré comme occurrence, est associé « existentiellement » à l'objet qu'il signifie, s'il lui est associé en fait et non en droit ». Et, prenant l'exemple « la neige est blanche », énoncé par Jules : « Ce n'est pas en vertu d'une convention linguistique que l'énonciation de Jules signifie qu'il croit que la neige est blanche, mais c'est parce que, en fait, son énonciation et sa croyance sont (causalement) associées que celle-là « exprime » celle-ci. » Ainsi, la signification indexicale est « fonction d'une relation de fait entre le signe et l'objet » (Récanati 1981 : 14). Ce qui nous intéresse ici est le fait que les discours d'apprentissage, en tant qu'occurrences, entrent en relation *de fait* avec l'objet « processus d'apprentissage » et sont « existentiellement » associés à cet « objet » qu'ils signifient, de même que l'énonciation par Jules de sa croyance que la neige est blanche est *causalement* associée à cette croyance. Compte tenu de la situation de communication que nous avons définie plus haut, c'est-à-dire du contrat de communication en formation, la production de discours d'apprentissage dépend de l'expérimentation de processus d'apprentissage ou de l'observation de tel processus.

Autrement dit, si les énoncés des discours d'apprentissage ont une quelconque efficacité – si le *dire* rend le *dit* efficace –, c'est, entre autre, par leur fonction indexicale, *leur relation de fait* avec d'autres événements que leur énonciation, c'est-à-dire avec le processus d'apprentissage exprimé par cette énonciation. Si le processus d'apprentissage acquiert une quelconque réalité pour celui

qui le décrit c'est, entre autres parce qu'on peut considérer que les discours d'apprentissage sont causalement associés à ces processus, à ces représentations mentales.

- Relation mots-monde et reconnaissance d'une intention

Si les discours d'apprentissage « signifient » quelque chose (le processus d'apprentissage), c'est qu'une de leur fonction consiste à amener un interlocuteur à reconnaître une intention de communiquer cette chose. Selon Grice, dire qu'un locuteur L a voulu signifier quelque chose par X, c'est dire que L a eu l'intention, en énonçant X, de produire un effet sur l'auditeur A grâce à la reconnaissance par A de cette intention. En d'autres termes, commente Searle, je peux transmettre certaines choses à mon interlocuteur en l'amenant à reconnaître mon intention de communiquer précisément ces choses (Grice 1957, p. 377-388). Informer un interlocuteur sur son processus d'apprentissage consiste pour le locuteur d'un tel discours à amener cet interlocuteur à reconnaître son intention de communiquer cette information. Or la reconnaissance de cette intention dépend de l'emploi de certaines conventions propres au langage, et Searle insiste sur le fait que cette reconnaissance est possible « en vertu du fait que les règles d'emploi des expressions qu'il utilise associent ces expressions à la production de l'effet recherché » (Searle 1972 : 86). Si les discours d'apprentissage « signifient quelque chose », cela veut dire qu'ils se conforment à des règles d'emploi des expressions qu'ils utilisent, au moyen desquelles on reconnaît une intention de parler de quelque chose : cela a notamment pour conséquence que *renvoyer, signifier, représenter, être là pour autre chose*, dans le cas de discours d'apprentissage, est pour ainsi dire lié à l'emploi de conventions du langage ; dans toute production langagière en interaction, dès lors qu'on reconnaît un effort de coopération de la part des partenaires, il y a la recherche de reconnaissance d'intention de parler de quelque chose. La relation monde-mots qu'instaurent les discours dépend de la reconnaissance des intentions d'informer de quelque chose. Au-delà, revenant à notre proposition de départ sur la relation entre dire et dit des discours d'apprentissage, nous pourrions dire que l'une des raisons qui font que le *dire* rend le *dit* efficace est précisément le fait de se conformer à des conventions permettant la reconnaissance d'intentions.

- Relation mots-monde et actes de langage.

Dans un cadre de philosophie du langage et de sciences du langage, un des corrélats de l'intention de communiquer quelque chose se trouve dans le fait que les discours d'apprentissage procèdent d'« un comportement intentionnel régi par des règles », comportement qui consiste à réaliser des *actes de langage*. Parmi ces actes, que nous détaillerons au chapitre 3, à côté d'actes comme poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, s'effectuent des actes, tels que *référer* et prédiquer. Les actes en question sont en général rendus possibles – je souligne – « par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques » (Searle 1972 : 52). On peut donc envisager que la fonction de renvoi des discours, cette capacité à représenter quelque chose, soit un acte, *l'acte de référer*, parce qu'elle répond à des règles partagées (qui les rendent évidentes) pour les partenaires à une interaction ; l'acte n'est pas effectué par les mots, mais par des locuteurs qui prononcent ces mots en se conformant à ces règles (Searle, *id.* : 66). Ainsi, du point de vue linguistique, la fonction référentielle du langage se traduit par l'acte de référer et la relation des mots au monde relève d'un acte de langage, acte consistant pour un locuteur à se conformer à un certain nombre de règles attachées à cet acte (Searle 1972 : 127 ; 137)

Au-delà de l'acte de référer qui nous occupe, on avancera que les discours d'apprentissage produisent des énoncés « dont l'énonciation [...] à l'intérieur d'une situation particulière constitue l'accomplissement d'un acte de langage » (Searle, *id.* : 55). Si on se souvient que les énoncés sont des réalisations des phrases dans un discours et si l'on voit dans la signification des phrases

« certaines conventions qui fixent arbitrairement *les effets de l'emploi* sur la situation de discours » (Ducrot 1972 : 25), alors l'emploi de ces énoncés dans ce discours doit permettre l'accomplissement d'actes de langage (*i. e.* les effets de l'emploi), en vertu de la *reconnaissance* de ces conventions d'emploi. Ce dernier point fera l'objet de développements au chapitre 3.

Ce que l'on peut souligner pour l'instant dans le domaine linguistique, c'est le fait que la relation des mots au monde consiste certes en l'emploi de mots *à propos* du monde, mais que l'emploi des mots est loin de se réduire à « signifier » le monde. Ainsi, si les mots signifient le monde, c'est entre autres parce que les discours peuvent entretenir des relations causales avec celui-ci et qu'ils sont susceptibles de signaler une intention et un acte de langage lorsqu'ils sont utilisés dans une situation donnée en conformité avec des règles d'emploi conventionnelles. Une fois encore, si le fait de *dire* rend le *dit* efficace, c'est qu'il consiste en un ensemble d'actes de langage à propos du processus d'apprentissage. Dans ce cas, on considérera que *les discours d'apprentissage sont les « signes » d'actes de langage* et non d'acte de la pratique, comme en sciences de l'éducation

Après avoir cerné cette *relation* entre les discours d'apprentissage comme « signes » et un objet du monde – les représentations mentales sur l'apprentissage –, on peut tenter de préciser l'*aspect* sous lequel ils renvoient, c'est-à-dire le *sens*, ce sens se présentant globalement sous deux « aspect » : un sens représentationnel et un sens pragmatique

1.2.3.2. Sens représentationnel et sens pragmatique

L'« aspect » sous lequel les discours d'apprentissage renvoient au monde est un de leur trois pôles constitutifs, en tant que « signes ». De façon générale (Ducrot, Schaeffer 1995 : 257), cet aspect est identifié comme un *signifié* qui permet de sélectionner « certains traits supposés pertinents pour la relation de renvoi visée ».

De nombreuses et différentes approches linguistiques développent leur acception de la notion de sens, mais ici on a considéré au point de départ de la recherche que ce *signifié* ou *sens* des « signes-discours » d'apprentissage présente deux dimensions : une dimension représentationnelle et une dimension pragmatique (Récanati 1981 : 12-37 ; ce qui correspond peu ou prou chez Kleiber 1999 : 15-52, à la distinction entre un paradigme du sens référentiel et un paradigme du sens aréférentiel).

Sens représentationnel ou descriptif : une « transparence »

Dans le premier cas, ce sens présente un ensemble de caractéristiques liées à la nécessité de rendre compte de la relation entre les mots et le monde : le sens des énoncés d'un discours s'identifie au contenu représentatif de la réalité à laquelle il renvoie (Récanati, *ibid.* : 1), c'est-à-dire qu'il s'identifie à une représentation mentale du processus d'apprentissage, et on rappellera que ce dernier est lui-même une représentation mentale, soit incorporée à l'apprentissage, soit modélisée. Concevoir ce sens comme essentiellement représentatif consiste d'une part à faire une hypothèse générale sur la nature des langues humaines comme *codes* et, partant, sur le fait que ces codes associent des pensées ou la réalité à des sons ; dans cette optique, toute communication présuppose un système sous-jacent de signes et la tâche du sémioticien est de reconstruire le code (Sperber et Wilson, 1989 : 13), afin de pouvoir accéder aux pensées ou à la réalité. D'autre part, la représentativité du sens des discours élaborés sur un tel code repose le caractère *descriptif* de ce sens, c'est-à-dire que le sens des discours d'apprentissage est un ensemble de traits apparaissant comme étant des propriétés qui appartiennent en propre au référent (Kleiber 1999 : 34), qui donc décrivent le processus d'apprentissage, c'est-à-dire décrivent les représentations mentales incorporées ou modélisées.

Sens pragmatique ou instructionnel : une « opacité »

Si, à l'origine, on peut parler d'un sens pragmatique des énoncés comme « cette partie du sens qui a trait aux interlocuteurs » et plus précisément qui est « fonction de son utilisation par le locuteur dans un certain contexte » (Morris dans Récanati 1981 : 13), on retiendra pour l'heure qu'à la suite de Austin, Searle, puis Ducrot, le sens des formes linguistiques « doit inclure un composant pragmatique pour rendre compte des éléments qui sont associés conventionnellement, non pas à tel aspect de la réalité [...] mais à ce que fait le locuteur quand il énonce [celles-ci] » (Récanati, *id.* : 29). Autrement dit, il faut considérer que le sens des énoncés constituant les discours d'apprentissage comportent des « composants pragmatiques » indiquant les conventions gouvernant les actes de langage effectués au moyen des discours. Il s'agit d'un sens comportant des *instructions* et non des descriptions, d'un sens instructionnel, dont nous détaillerons la partie concernant les actes de langage au chapitre 3.

Voir dans les discours d'apprentissage des « signes », c'est-à-dire des objets sémiotiques, permet d'envisager leurs *sens* conjointement sous leur aspect représentationnel et instructionnel : la représentation des processus d'apprentissage ne pouvant s'effectuer que dans le cadre d'instruction ou de conventions linguistiques auxquelles se conforment les locuteurs afin d'effectuer, et d'interpréter, des actes de langage. Ainsi, revenant à notre proposition de départ – décrire ce qui dans l'action langagière, le *dire*, est efficace vis-à-vis de la pratique, nous disposons à présent d'une base pour commencer à mettre en œuvre cette proposition : il faut d'une part examiner le sens représentationnel des discours, ce qui est dit du processus d'apprentissage ; il faut, d'autre part, décrire le sens instructionnel, de sorte que l'on puisse expliquer ce qui, du point de vue linguistique, rend ce dit efficace. *C'est parce qu'ils sont à la fois des « signes » d'actes d'une pratique sociale et des « signes » d'actes de langage à propos de cette pratique sociale que les discours d'apprentissage sont susceptibles d'être « efficaces » pour la pratique.* Ce qui ne peut se faire qu'en adoptant et en précisant les deux postures sémiotiques qui ont déjà été esquissées. Les discours d'apprentissage comme « signes » relèvent ainsi de deux sémiotiques : en tant que « signes » d'acte d'apprentissage ou d'acte d'une pratique sociale, ils relèvent de sémiotiques non linguistiques (sciences de l'éducation, sciences sociales) ; en tant que « signes » d'actes de langage, ils relèvent d'une sémiotique linguistique.

1.2.4. DES OBJETS SÉMIOTIQUES RELEVANT DE DEUX SÉMIOTIQUES

« Sémiotique », en tant que nom, désignera cette fois-ci la ou les théories sémiotiques régissant un niveau descriptif et épistémologique de l'étude des objets qu'elle s'est donnée ou qu'elles se sont données (Greimas, Courtès 1993 : 344). On considérera ici, à la différence de ces auteurs qui scindent en deux niveaux la signification de « sémiotique », que *sémiotique* renvoie aussi aux différents types de sémiotiques : sémiotiques « non linguistiques » et sémiotique linguistique, s'attachant respectivement au monde naturel pour les premières et aux langues naturelles pour les secondes. Dans les deux cas, les théories sémiotiques sont des théories de la signification parce qu'elles tentent d'explicitier « les conditions de la saisie et de la production de sens » (*ibid.*). Dans les sémiotiques non linguistiques, sont généralement étudiées les conditions de la saisie du sens, c'est-à-dire par exemple dans le cas de la recherche sociale en formation d'adulte, les dispositifs formatifs de verbalisation des compétences professionnelles ainsi que, dans un cadre conceptuel donné, les contenus recueillis des discours qui en découlent. Dans les sémiotiques linguistiques, et dans le cadre théorique argumentatif et énonciatif qui sera le nôtre dans ces pages, seront étudiées les conditions de la production de sens, c'est-à-dire les mécanismes sémantiques et discursifs constructeurs/modificateurs de sens. On remarquera que dans les deux cas, les sémiotiques ont

affaire à des productions langagières, et que dans le cas des sémiotiques non linguistiques, celles-ci sont considérées comme des *moyens*, tandis que dans le cas des sémiotiques linguistiques, elles sont considérées comme des *objets*, ce que nous allons développer à présent. Précisons : le chapitre 2 étant consacré aux études des discours d'apprentissage du point de vue des sémiotiques non linguistiques et le chapitre 3 aux sémiotiques linguistiques, on se contentera ici de mentionner les seuls caractères qui justifient la mobilisation de ces deux sémiotiques.

Préalablement, on situera la nature des discours de recherche émis par les deux sémiotiques respectivement à leurs cadres théoriques. Ducrot Schaeffer (1995 : 90) signalent une confusion fréquente dans les herméneutiques ou théories interprétatives dans les études littéraires : la confusion entre « signification intentionnelle » des œuvres ou des textes à étudier, et « signifiante ». Schaeffer rappelle ainsi que « la signification intentionnelle d'un texte n'est évidemment pas celle que l'auteur a voulu lui donner, mais celle qu'il lui a donnée effectivement : il s'agit de l'intention en action telle qu'elle est sanctionnée par les règles linguistiques et pragmatiques et non pas de l'intention préalable » (*id.* : 105). Dans le cas des discours d'apprentissage, la « signification intentionnelle » est essentiellement accessible dans les formes discursives employées par les locuteurs, en conformité avec les règles de nature linguistique induites par le cadre énonciatif (entretien d'analyse de pratique pour les discours (1), entretien sur le processus d'apprentissage pour les discours (2), texte métadidactique pour les discours (3)). Or, dans l'analyse herméneutique, la compréhension est « l'acte primaire, en général « muet », de la *reconstruction* de la signification *intentionnelle* d'un texte », doublée d'une interprétation *de surface* qui est « une explication de cette signification à l'aide d'une paraphrase », et sur laquelle se fonde l'interprétation *profonde* qui est toujours « une interprétation seconde, qui fait fond sur l'identification de la signification intentionnelle reconstruite par l'activité de compréhension et explicitée par l'interprétation de surface ». (Ducrot Schaeffer, *op. cit.*) Ce processus est bien connu par exemple chez les anthropologues : « On ne décrit pas le contenu d'une représentation, on la paraphrase, on la traduit, on la résume, on la développe, en un mot, on l'interprète. Une interprétation c'est la représentation d'une représentation par une autre en vertu d'une similarité de contenu. [...] L'anthropologue produit donc à l'usage de ses lecteurs une interprétation de ses propres interprétations. » (Sperber 1996 : 52, 57). Ainsi, les deux sémiotiques dont il sera ici question, lorsqu'elles tiennent leurs discours spécialisés sur les discours d'apprentissage, procèdent à plusieurs reconstructions : celle, « muette », de l'interprète dans la discipline concernée, à l'écoute ou à la lecture des textes oraux ou écrits, celle de l'« interprétation de surface » qu'effectue le même interprète au moyen de paraphrases, celle, enfin, de l'interprétation « profonde », qui s'élabore à partir des précédentes.

Quant à la *signifiante*, c'est « la mise en relation de cette signification avec les préoccupations, les intérêts, les manières de voir, etc. du récepteur. [...] La diversité des récepteurs expliquerait ainsi la diversité de signifiante qu'acquiescent les œuvres » (Ducrot, Schaeffer *op. cit.* : 104). Ainsi, les deux sémiotiques mobilisées dans notre approche des discours d'apprentissage développent des connaissances sur les discours d'apprentissage : ces connaissances sont des interprétations, qui relèvent de la « signifiante » construite à partir des discours d'apprentissage, dans un cadre théorique propre à chacune de ces sémiotiques.

Entre « *signification intentionnelle* » et « *signifiante* », il s'agit bien de différents niveaux de construction du sens. En définitive, les discours scientifiques, produits sur les discours d'apprentissage par les deux types de sémiotiques, relèvent d'une signifiante. Nous aurons l'occasion de reprendre cet avertissement sur la position interprétative de la recherche au chapitre 3.1.

1.2.4.1. Des sémiotiques non linguistiques

Plus détaillés au chapitre 2, seront présentés successivement les types de disciplines appartenant à cette sémiotique (disciplines mobilisées dans le cadre de la recherche) et leurs objets, puis les buts ou visées de celles-ci, enfin le statut qu'elles attribuent aux discours d'apprentissage, et la nature même de leurs propres discours. Parmi les trois types de discours étudiés ici, seuls les discours (1) – discours d'analyse de pratique – et (2) – discours métacognitifs – sont envisagés au moyen de cette sémiotique.

Types de disciplines concernées, objets et terrains de recherche

Qu'il s'agisse d'épistémologie génétique, de psychologie du développement, de psychologie du travail, d'ergonomie, de sociologie compréhensive, de recherche en formation d'adulte ou de didactique du FLE, d'une façon générale, toutes les disciplines mobilisées ici appartiennent aux sciences humaines et sociales.

Il est impossible d'inventorier les objets de toutes ces disciplines, mais on pourra mentionner : *l'identité* au travail et en formation, concernant la sociologie et la formation ; le *projet* ou *l'engagement* au travail ou en formation ; tel ou tel *schème d'action* qui concerne la didactique professionnelle, l'ergonomie ou la psychologie du travail ; la *représentation de l'action* qui intéresse toutes ces disciplines ; *l'évaluation* de l'action, etc. ; l'on renverra par exemple à la revue *Éducation Permanente* et plus précisément à l'ouvrage de Barbier Galatanu 2004. Ces objets sont étudiés soit à partir d'observations, soit à partir de discours, au rang desquels les discours d'apprentissage étudiés ici, et dans ce cas ces discours constituent un des moyens de ces recherches.

Enfin, le terrain d'observations ou d'entretiens est composé d'enquêtes par exemple auprès de professionnels opérateurs en industrie ou dans les services, d'ingénieurs, de professionnels de santé, de formateurs et d'enseignants, et dans le cas qui nous occupe, on a signalé qu'il s'agissait d'enseignants ou formateurs, d'ingénieurs et d'infirmiers. Ce terrain étant le même que celui des sémiotiques linguistiques.

Visées

Deux objectifs sont visés dans ces disciplines, et sont très souvent liés. La plupart du temps, même avec observations, la recherche passe par le recueil de verbalisations, par l'explicitation des représentations des acteurs sur leurs activités, c'est-à-dire par la « socialisation des fonctions mentales d'accompagnement de la production », que cette production soit en situation de travail ou en situation de formation (Barbier 1996 : 1). Ces verbalisations sont à propos de phénomènes observés soit par les acteurs, chez lesquels elles peuvent alors entraîner des prises de conscience et une meilleure connaissance de leurs pratiques, soit par les chercheurs, qui les considèrent alors comme des indicateurs des objets qu'ils étudient : par exemple, la production de connaissances sur l'objet « identité au travail » sera un construit de la part des chercheurs à partir des discours des acteurs eux-mêmes.

La recherche adopte de ce fait deux attitudes : l'une consiste à viser *l'intelligibilité* des phénomènes et des objets au moyen des discours, c'est-à-dire à comprendre des phénomènes observés, considérés comme indicateurs des objets d'étude (Barbier 1996a : 17), donc de produire des connaissances sur les phénomènes et les objets ; l'autre consiste, postulant cette production de connaissances, à accompagner la prise de conscience des acteurs à partir de leurs verbalisations, c'est-à-dire privilégier les effets formatifs de la verbalisation pour les individus, considérant la rentabilité de celle-ci pour le développement des compétences ou des savoirs professionnels (Barbier 1996b : 1-17).

Statut des discours d'apprentissage

En tant que moyens, les discours d'apprentissage que l'on considérera ici – discours (1) et (2) – sont des « récits de pratiques » d'apprentissage d'un métier, des explicitations ou des verbalisations : s'il y a du récit, de l'explicitation ou de la verbalisation, c'est qu'il y a un quelque chose à raconter, expliciter, verbaliser. Dans le cas des types de sémiotiques non linguistiques que nous évoquons ici, le statut des discours est fondé sur une conception dominante de la langue comme un *code* : comme on l'a signalé en 1.2.3.2., la langue étant un code au moyen duquel on traduit des idées, la communication consistant à les expédier par un *canal* oral ou écrit, il suffit de décoder les messages verbaux et l'on accède au contenu des pensées, censées elles même décrire le monde : c'est le *sens représentationnel* des discours qui est pris en compte au premier rang. Ceci a plusieurs conséquences.

Dans cette conception, le discours est considéré comme « transparent », c'est-à-dire que l'état de chose qu'il représente est accessible dans le contenu du discours (Récanati 1981 : 46), sans qu'on s'arrête aux formes linguistiques discursives qui les constituent. Ces formes ne sont pas au premier plan, même si dans certains cas elles sont considérées comme des indicateurs pertinents pour la connaissance des objets étudiés : par exemple, pour l'« identité », seront évoquées au chapitre 3 des études qui lient les formes énonciatives de première personne à l'affirmation d'identité (ce qui sera également discuté à cette occasion). Par ailleurs, les *objets* étudiés ne sont pas les éléments du discours mais les représentations, les idées, les souvenirs et les opinions des locuteurs, et, dans le cas présent, les *représentations mentales incorporées* à l'apprentissage, qui sont alors censées se présenter au travers du discours. Enfin, cette conception s'attache à l'élaboration de dispositifs de recherche ou de formation susceptibles de recueillir au mieux le contenu de ces verbalisations, et c'est ce qui occupera une partie du chapitre 2. Ainsi, pour des raisons de découpage disciplinaire et scientifique, ce type de sémiotique prend en compte les discours d'apprentissage sous l'aspect de *ce qui est dit*, et prend peu ou pas en compte l'étude de l'énonciation, le fait de *dire*.

Nature du discours des sémiotiques non linguistique sur leur objet (« l'identité », « le projet », « le schème d'action », « l'évaluation », etc.)

Les disciplines présentées développent des connaissances sur leurs objets de recherche en produisant elles-mêmes des discours. Ces discours scientifiques ont pour visée la description des pratiques des acteurs, issue du *sens représentationnel* des discours d'apprentissage, c'est-à-dire de la description des objets que ces disciplines étudient (« l'identité », etc.). Ces discours scientifiques portent ainsi sur le *contenu* des discours d'apprentissage, sur le *dit*, développé au chapitre 2, et ces contenus sont liés aux actes de langage, aux *dires*, effectués dans les discours d'apprentissage qui les délivrent, développés au chapitre 3. Il est donc utile de cerner la nature de ces discours scientifiques du point de vue de leur interprétation des contenus des discours d'apprentissage : comme on vient de le voir, il s'agit de « signifiants ».

1.2.4.2. Des sémiotiques linguistiques

Types de disciplines ou théories, objet, terrain

Développées en détail au chapitre 3, les théories sous-tendant les travaux présentés ici s'appuient sur la philosophie du langage et la théorie de l'énonciation, articulées par Ducrot notamment dans la théorie de l'argumentation dans la langue (Anscombe Ducrot 1988 ; Carel Ducrot 1999 ; Ducrot Carel 1999), et prolongées dans le cadre de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (Galatanu 1999a et b ; 2000a ; 2007a et b).

Les *objets* sont d'une part la langue lorsqu'il s'agit de concevoir un modèle théorique de la langue qui puisse rendre compte des constructions de sens (cf. 1.2.2.1. *supra*), d'autre part les discours et plus précisément les mécanismes formels de construction de sens constitutifs des textes analysés.

Enfin, le terrain de recueil est le même que celui des sémiotiques non linguistiques.

Visées

De façon succincte, on esquissera les deux approches sémiotiques linguistiques adoptées ici : l'analyse linguistique du discours et la sémantique argumentative. Cette dernière a pour but de fournir un ou des modèles théoriques de la signification lexicale : a été signalé en 1.2.2.1. le « cercle herméneutique » par lequel Ducrot explique la démarche reprise ici, entre hypothèses internes à la langue – le modèle théorique – et hypothèses externes – l'interprétation des discours. Pour sa part, l'analyse linguistique du discours a pour but de caractériser linguistiquement les champs discursifs attachés à des champs de pratique sociale, en quelque sorte de tracer le portrait des formes linguistiques « typiques » des champs sociaux qui produisent ces discours et, au-delà, d'œuvrer à la reconnaissance de typologies et de genres de discours, ce que nous expliciterons aux chapitres 3 et 4. Dans le cas présent, les discours d'apprentissage comme objets sémiotiques étant étudiés sous l'aspect des formes énonciatives et des formes argumentatives, on esquissera le lien entre ces formes et le contexte extralinguistique, par le biais d'indicateurs linguistiques.

Statut des discours d'apprentissage

Comme on vient de le souligner, le discours est un *objet* à part entière dans le cadre de ce type de sémiotique. Dans le cas précis, le fait de mobiliser la théorie de l'énonciation entraîne une analyse de « l'appareil formel de l'énonciation » (Benveniste 1970 : 13), c'est-à-dire le repérage des « caractères linguistiques de l'énonciation » déterminé par « la relation du locuteur à la langue », notamment des formes énonciatives (*je, tu, etc.*). Par ailleurs, le fait de mobiliser la théorie de l'argumentation dans la langue entraîne une analyse des mécanismes discursifs – lexèmes ou syntagmes en co-texte –, constitutifs de l'objet discours, qui orientent la construction du sens de ceux-ci (Anscombe Ducrot 1988).

Dans le cas de ces sémiotiques, le discours-objet est analysé non comme étant « transparent », comme donnant accès à un contenu, mais dans son « opacité », en examinant les formes qu'emploient les locuteurs, considérées comme des indices d'actes argumentatifs. Le contenu des discours – le *dit* – passe au second plan, et ce sont les formes linguistiques, en tant qu'indices d'actes de langage, de *dire*s, qui sont au centre de la recherche.

Ainsi nous avons affaire à deux catégories de sémiotiques attachées aux mêmes objets, à des discours – dans notre cas particulier des discours d'apprentissage –, qui, dans une perspective pragmatique au sens large, c'est-à-dire tournée vers l'étude de l'action qu'elle soit pratique ou linguistique, focalisent de façon pour ainsi dire complémentaire sur ceux-ci. Nous allons tenter de préciser en première approche comment vont être envisagés les discours d'apprentissage dans la double démarche qu'on a choisi d'effectuer à leur égard.

1.2.5. DES OBJETS SÉMIOTIQUES À L'INTERFACE DE DEUX SÉMIOTIQUES : DES « SIGNES » D'ACTES DE LA PRATIQUE ET DES « SIGNES » D'ACTES DE LANGAGE SUR LA PRATIQUE

Rappelons brièvement que :

1. les discours d'apprentissage (1, *types* de discours d'analyse de pratique ; 2, *transcriptions* d'entretien sur le processus d'apprentissage et 3, *écrits* métadidactiques) sont considérés comme des « signes » en tant que *manifestations sémiotiques* ;
2. une première de leurs caractéristiques est de constituer la manifestation sémiotique verbale d'actes d'une pratique professionnelle ou formative en situation de formation (discours 1 et discours 2), dont ils sont une représentation ;
3. dans ce cas de discours – « signes » d'actes de la pratique, les discours d'apprentissage sont des *représentations publiques* renvoyant aux *représentations mentales incorporées* de la pratique ;
4. la seconde des caractéristiques des discours d'apprentissage est de constituer un ensemble complexe de manifestations sémiotiques linguistiques d'actes de langage attachés aux contenus représentationnels qu'on vient d'évoquer (discours (2) et (3)).

Le présent travail cherche donc à articuler deux approches sémiotiques et non à réduire l'une à l'autre, puisque notre proposition est de décrire les contraintes linguistiques du dire afin d'expliquer l'efficacité du dire sur le dit. Une des façons d'y parvenir est d'emprunter à Searle (1972 : 67-72) son analyse des actes illocutionnaires dans les *propositions* – unité composée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal : $F(p)$, en examinant les deux composantes de cette formulation : F et p .

1.2.5.1. Articuler l'étude du *dit* et du *dire* : $F(p)$

Pour Searle, les actes de langage recouvrent des actes d'énonciation (énoncer des mots), des actes propositionnels (référer et prédiquer) et des actes illocutionnaires (affirmer, poser un question, ordonner, promettre, etc.), l'accomplissement même de ces derniers permettant l'accomplissement des actes d'énonciation et des actes propositionnels (*op. cit.* : 61). Ainsi, « lorsqu'on exprime une proposition, on l'exprime toujours à l'intérieur d'un acte illocutionnaire » (*op.cit.* : 68). Comme tout discours est un ensemble complexe de propositions, l'énonciation de ces propositions revient à effectuer de nombreux actes illocutionnaires. En outre, pour effectuer des actes de langage, on énonce certaines expressions qui obéissent à certaines règles, parce que, dans la *langue*, il existe des règles du type : dire ceci revient à effectuer tel acte de langage (*op. cit.* : 76). Par suite, Searle veut distinguer l'*acte illocutionnaire* et son *contenu propositionnel*, et il établit une distinction entre deux éléments de la structure syntaxique de la phrase : le *marqueur propositionnel* et le *marqueur de force illocutionnaire* (*id.* : 72) ; ce dernier « indique la façon dont il faut considérer la proposition [...] ou encore quel est l'acte illocutionnaire accompli par le locuteur lorsqu'il énonce la phrase ». Et comme « une même proposition peut appartenir à différents types d'actes illocutionnaires, nous pouvons séparer l'analyse de la proposition de celles des types d'actes illocutionnaires » (*op. cit.* : 69).

Pour Searle, les actes illocutionnaires seraient de forme générale :

$F(p)$, où « la variable F prend ses valeurs parmi les procédés marqueurs de force illocutionnaire, p représentant des expressions qui expriment des propositions ». Et dans le cas de propositions simples, sujet-prédicat, la formule peut s'écrire :

$F(R P)$, où R représente l'expression référentielle et P l'expression prédicative (*op. cit.* : 70).

Cette formulation nous permet de reprendre sous une autre présentation notre approche des discours d'apprentissage. Les discours d'apprentissage sont analysables, en tant qu'objets

sémiotiques, à la fois du point de vue du contenu ou sens représentationnel ou dénotatif, c'est-à-dire référentiel et prédicatif à propos d'une pratique, et du point de vue du sens pragmatique, c'est-à-dire du point de vue des instructions associées à la force illocutionnaire. Constitués d'énoncés comportant des propositions, leur faculté d'exprimer à la fois des contenus représentationnels et des instructions peut être repérée d'une part par l'analyse thématique des contenus et d'autre part par l'analyse des formes linguistiques marquant l'accomplissement d'un acte de langage. Au-delà, en adoptant le point de vue de Searle, l'expression d'un contenu représentationnel s'effectue toujours à l'intérieur d'un acte de langage. Lier les deux analyses sémiotiques, non linguistique et linguistique, dans l'étude des discours d'apprentissage semble d'une part accomplir le programme de Searle, mais aussi, d'autre part, permettre de progresser dans la recherche des faits linguistiques qui font que le *dire* rend le *dit* efficace ; qui font que la réalisation d'un acte de langage à propos de sa pratique rend le contenu représentatif efficace pour le locuteur. À cet égard, nous aurons donc à préciser non seulement les faits linguistiques mais aussi en quoi consiste l'efficacité du dire.

Enfin, on se contentera à ce stade de signaler que le contenu représentationnel – référentiel et prédicatif – permet aux locuteurs des discours d'effectuer des *désignations*, voire des *dénominations* (Kleiber 1984 : 77), c'est-à-dire de mettre en rapport des mots avec des choses que ces mots dénotent (cf. chapitre 4). On pourra donc considérer que ces opérations linguistiques de désignation ou de dénomination sont effectuées, une fois encore, à l'intérieur d'actes de langage. Or, dans le cas des discours d'apprentissage, (1) (2) ou (3), l'efficacité du dit, c'est-à-dire de la désignation ou de la dénomination, est peut-être précisément à voir dans le fait que le lien référentiel s'effectue à l'intérieur d'un acte de langage. Décrire les réalisations linguistiques des actes de langage dans les discours d'apprentissage serait ainsi un moyen de décrire les conditions de réalisation des actes de référence, c'est-à-dire *les conditions linguistiques imposées par l'interaction verbale susceptible de « formater » linguistiquement la production, voire la prise de conscience, du contenu des discours sur les pratiques*. La réalisation linguistique de la force illocutionnaire des discours est une des conditions constitutives de l'efficacité du contenu de ces discours.

1.2.5.2. Chronologie des travaux réalisés dans les deux approches et introduction thématique à leur présentation.

Les deux types de sémiotiques mobilisées dans ces deux démarches ont donné lieu à des travaux qui se sont déroulés pratiquement en parallèle depuis 1998, et dont la chronologie sera récapitulée dans les deux tableaux ci-après (la thèse ayant été soutenue en février 2001). Ce récapitulatif comprend la totalité des travaux sans distinction et les numéros renvoient aux publications et travaux tels qu'ils apparaissent dans la liste jointe au présent mémoire ; leur intitulé n'a donc pas été indiqué *in extenso* dans ce tableau ; on les trouvera dans la liste.

TABLEAU 3

Dates	Approche Sciences de l'éducation 1 ouvrage et 7 travaux depuis la thèse dont 4 ACL	Approche Sciences du langage. 33 publications et travaux dont 28 depuis la thèse et 12 ACL
1998		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 18 : Actes « Récits de pratique en formation », in Leray Bouchard <i>Les Cahiers de sociolinguistique. Histoire de vie et dynamiques langagières</i>, n° 5. • Publ. n° 19 : Actes « Discours à propos du travail » in Lazar, coll. « Langage et travail », INRP-CNAM.
1999		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 25 : C.D. Rom Actes « Subjectivité et polyphonie argumentative » in Actes du Colloque international de l'AECSE juin 1999
2000		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 30 : Actes « Quelques apports de la linguistique pour décrire les sujets apprenants », in Actes de la Biennale internationale, Éducation avril 2000. • Publ. n° 43 : Article « "Apprendre", de la machine à la cuisine. Un essai d'application du modèle SPA » in <i>Les cahiers du GRASP</i>
Fév. 2001		Soutenance de thèse
2001		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 5 : Contribution ouvrage collectif « Discours de sujets sur leur activité », in Barbier, <i>Action et identité</i>, INRP • Publ. n° 34 : Actes « Valeurs et polyphonie dans un modèle sémantique » in Galatanu <i>Coll. interdisciplinaire Les Valeurs MSH</i>. • Publ. n° 42 : « Les stéréotypes en linguistique » in <i>Les cahiers du GRASP</i>
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 33 : « Analyses de pratiques de l'enseignement du FLE », in <i>Bulletin de l'A.L.E.S.</i>, juin 2002. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 29 : Actes « Activité métacognitive langagière et stéréotypes d'apprentissage » in <i>Biennale intern. Education, juillet 2002</i> • Publ. n° 39 : Actes « Analyse du discours, analyse sémantique et activité métacognitive » in <i>Journée Applications et implications en Sciences du langage</i>.
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Publication n° 24 : C.D. Rom Actes « L'exercice de conceptualisation » in <i>Coll.intern. La discussion en éducation et formation. Montpellier 2003</i>. • Publication n° 31: Affiche « Metadiscourses in teaching and learning a foreign langage » in Coll. Intern. Sienne <i>Evaluation in academic discourses</i> • Publ. n° 32 : Actes « Activités métacognitives en FLE » in <i>Coll. Construction des connaissances et langage</i>, (avril 2003). • Publ. n° 4 : « L'évaluation dynamique » in Le programme Européen DYNAMO 	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 2 : Thèse publiée. • Publ. n° 38 : « Structure du lexique et problèmes de modification sémantique : le modèle SPA » in <i>Coll. Association for French Language Studies</i>, Sept. 2003. • Publ. n° 37 : communication conjointe Galatanu Pescheux, « L'inscription de l'interaction discursive dans la langue » in <i>XXI^e coll.intern.</i>, Albi, non publiée.

TABLEAU 4

Dates	Approche en sciences de l'éducation	Approche en sciences du langage.
2004		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 27 : Actes « Construction du sens et modèle argumentatif de la signification lexicale » in <i>Congrès international. Études françaises La Rioja</i>, mai 2002. • Publ. n° 28 : Actes « La sémantique des possibles argumentatifs : pour une sémantique hétérogène », in <i>Congrès intern. Linguistique française</i>, Grenade, nov.2003. • Pub. n° 41 note de lecture in <i>Cahiers de praxématique</i> n° 42
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 16 : Actes « Développement d'un habitus réflexif en formation » in Castelloti et al. <i>Colloque international Le FLE/S. Des paysages didactiques en contexte.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 26 : Affiche « La typologie des discours et des genres : le cas de la focalisation anaphorique » in Coll. Intern. <i>Corpus en lettres et sciences sociales. Des documents numériques à l'interprétation</i>, Albi juillet 2006.
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 1 : Ouvrage <i>Analyse de pratique enseignante en FLE/S</i> • Publ. n°9 : Article « Théorie et pratique en formation initiale d'enseignant de FLE/S » in <i>Le Français dans le monde</i> (numéro spécial). 	<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 36 : « La non-prise en charge par focalisation anaphorique », in Coll. intern.b <i>La notion de prise en charge en linguistique</i>, Anvers • Publ.n° 10 : Article dans la revue <i>TEXTO</i>, revue en ligne : « Le feuilletton de l'anaphorisation ». • Publ. n° 15 : Actes « Le "réductionniste" et le "complexe" dans un discours définitoire en didactique du FLE » in Coll.Intern. <i>Perspectives interlinguistiques du discours académique Turku, Finlande</i> • Publ. n° 14 : Actes « Stéréotypes sémantiques et stéréotypages discursifs dans des entretiens définitoires », in Coll. Intern. <i>Stéréotypes et stéréotypages fonctionnement ordinaires et mise en scène. Juin 2006</i> • Publ. n° 17 : « Sémantique du stéréotype et FLE/S » in AISL-ALES, Journées jeunes chercheurs
2008		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 8 : « analyser sa pratique » in <i>Soins cadres</i> n° 68 • Publ. n° 13 : « Le temps simulé de la polyphonie » in XXVIII^e Colloque Albi.

TABEAU 4 (suite)

<p>A paraître</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Publ. n° 3 : « Analyse du discours des communautés européennes sur l'éducation et la formation » in <i>Analyse de l'identité discursive européenne</i>. • Publ. n° 11 « De la lexiculture au potentiel argumentatif », in Acte Colloque Int. GRAMM-R/CERCI SAD. • Publ. n° 12 : « La focalisation anaphorique » in Congrès international CILPR • Publ. n° 6 : Conférence invitée « Exercice de conceptualisation », in conférence inter. Bilingue. Évaluation des compétences ; Turku, Finlande.
<p>En cours</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Trav. n° 20 : « L'article défini en français », in Actes Colloque Gramm-R mars 2008-05- • Trav. n° 21 « Étiquetage sémantico-syntaxique » in Colloque CBL 22-24 mai 2008-05-28 • Trav. n° 22 : communication « Cohésion, argumentation et focalisation anaphorique » Colloque int. Cluj, Roumanie, 25-27/09/08 • Trav. n° 23 « Lorsque l'anaphore est argumentative » in VIII^e congrès intern. Linguistique française Oviedo 09/08. • Trav. n° 35 « Pour une typologie des focalisations anaphoriques » XV^e Séminaire Constanta août 2008.

Ces travaux seront présentés dans les deux chapitres qui vont suivre. Le premier chapitre est consacré à des réflexions sur les discours d'apprentissage en formation d'adulte, et particulièrement d'enseignants de FLE/S (chapitre 2) et le suivant aux travaux réalisés en linguistique.

Il est nécessaire de présenter en premier lieu les travaux en didactique, puisque nous cherchons à décrire *les conditions linguistiques imposées par l'interaction verbale susceptibles de « formater » linguistiquement la production, voire la prise de conscience, du contenu des discours sur les pratiques* : la production, ainsi que la prise de conscience du contenu étant ce que les sciences de l'éducation considèrent comme efficace pour les acteurs, il convient d'explicitier dans un premier temps le corps de réflexion de ces disciplines afin de s'attacher ensuite à décrire les aspects formels linguistiques susceptibles d'expliquer cette efficacité, de décrire en quoi le *dire* est une condition de l'efficacité du *dit*.

Cela permettra en outre d'expliquer les différences méthodologiques entre les deux approches adoptées ici : la première, au chapitre 2, est une *démarche de réduction théorique* des concepts et corps de connaissances sur les processus d'apprentissage en didactique et dans ses domaines associés (Discours d'apprentissage 1 et 2), tandis que la seconde, au chapitre 3, est une *démarche empirique* de recueil et d'analyse de corpus de discours (Discours d'apprentissage 2 et 3). En effet, compte tenu de notre objectif visant des descriptions linguistiques, dans le champ des sémiotiques non linguistiques, la question n'est pas d'apporter de nouveaux savoirs sur le processus d'apprentissage ; elle est plutôt de proposer une sorte d'état de l'art sur les connaissances portant sur le processus d'apprentissage, autrement dit sur ce que l'on peut dire aujourd'hui, dans les analyses didactiques, sur les *représentations mentales incorporées* à l'apprentissage et sur les *dispositifs favorisant* leur verbalisation. Ces savoirs disciplinaires impliquent la reconnaissance des formes de ce processus et de l'efficacité de sa verbalisation. Ce chapitre ne constituera donc pas une démonstration mais une présentation de ce qui constitue l'arrière-plan des actes de langage qui permettent la production de ces savoirs. Compte tenu de notre objectif dans ces lignes, et comme

cette « réduction théorique » ou présentation d'arrière-plan a été développée dans l'ouvrage cité dans le tableau chronologique ci-dessus et paru en juin 2007 (Pescheux 2007a), nous en reprenons de larges extraits.

La seconde partie consistera à décrire et à expliquer en sémantique argumentative les actes de langage et de construire/comprendre le sens discursif : les formes linguistiques de l'acte de langage dans les représentations publiques de l'apprentissage.

On reformulera les deux démarches, et les discours d'apprentissage seront successivement considérés comme :

- des « signes » *dénotatifs de la pratique*, au chapitre 2 ; la démarche s'attachera à décrire le monde spécifique auquel ils réfèrent et la fonction que remplit l'expression de ce monde pour le sujet social, comme l'envisagent nombre de sciences sociales ; ce faisant, nous ferons nôtre le point de vue didactique ; on considèrera alors les discours sur le versant de leur « transparence » vis-à-vis de ce monde ;
- des signes *explicatifs de la pratique*, au chapitre 3 ; on indiquera comment une certaine prise en compte des formes linguistiques permet soit aux sciences sociales, soit aux sciences du langage d'expliquer ce monde dénoté en l'éclairant par des interprétations de ces formes linguistiques ; dans cette approche, les discours deviennent moins « transparents », parce qu'on se livre à un examen de leurs formes linguistiques en rapport avec le sujet parlant et le lieu social de production ;
- des signes *descriptifs de l'énonciation* sur la pratique, toujours au chapitre 3 ; ils seront alors analysés comme les produits d'actes de langage, plus particulièrement d'énonciation et d'argumentation, à propos d'une pratique ; ce point de vue considèrera alors les discours dans leur « opacité », c'est-à-dire pour le matériau linguistique en rapport avec l'accomplissement d'actes de langage.

2. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME SIGNE D'ACTES D'UNE PRATIQUE, L'APPRENTISSAGE : LE SENS DES DISCOURS COMME REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE

2.1. INTRODUCTION

Les discours d'apprentissage comme « signes » d'actes de la pratique sont envisagés dans le cadre des sciences de l'éducation comme l'un des moyens d'accéder à des contenus de sens représentant les actes de cette pratique. Il s'agit de ce que nous avons présenté en 1.2 – comme le sens « représentationnel » des discours, en considérant dans ce cas que le discours comme objet du monde était « transparent » par rapport à l'objet « apprentissage ».

Dans ce cadre, c'est la production et l'analyse de ces discours par les sciences de l'éducation qui permet de dresser un « portrait » des actes de la pratique. Ce chapitre va donc proposer une présentation de ces contenus de sens en inscrivant celle-ci dans différentes disciplines mobilisées par les sciences de l'éducation. C'est la nature de cette présentation que nous détaillerons maintenant, puis, à sa suite, les définitions retenues pour « actes », « pratique », « apprentissage », enfin, le plan du chapitre.

L'arrière-plan de cette présentation, qui la justifie, est l'existence d'importants dispositifs d'ingénierie de formation que je propose de qualifier d'« ingénierie de la verbalisation des pratiques ». Mais tout d'abord, en quoi consiste ce chapitre ?

2.1.1. UNE RÉDUCTION THÉORIQUE

Comme annoncé au chapitre précédent, la présentation qui suit est une réduction théorique de recherches en sciences de l'éducation attachées à décrire les pratiques sociales, notamment les pratiques d'apprentissage en formation d'adultes. Il s'agit ainsi de recherches qui s'intéressent le plus souvent aussi au dispositif de recueil des verbalisations à propos des pratiques, c'est-à-dire aux dispositifs d'analyse de pratique. Cette présentation est une réduction parce qu'elle ne vise ni l'exhaustivité, ni la production de connaissances nouvelles de nature empirique sur le processus d'apprentissage et qu'elle tente seulement de *structurer des connaissances d'origine pluridisciplinaire* autour de la verbalisation du processus d'apprentissage.

Cette réduction a fait l'objet d'un ouvrage, un « mémento » dans lequel sont formulés les raisons qui ont présidé à ce type de rédaction, et dont est tiré le présent chapitre (Pescheux 2007a). En écartant autant que possible la visée formative de cet ouvrage en didactique du FLE/S, ne seront repris ici que les éléments concernant la notion de représentation mentale incorporée et certaines réflexions sur les dispositifs de verbalisation. On effectue ainsi un déplacement par rapport à l'ouvrage. Comme les discours d'apprentissage sont au cœur de la présente réflexion, se concentrer sur des connaissances à propos du processus d'apprentissage en sciences de l'éducation correspond à un choix délibéré d'appréhender ces connaissances comme des *définissantes* ou des *descriptions* discursives des représentations mentales, propres à ces disciplines et constituant l'arrière-plan social et sémantique de ces discours d'apprentissage.

Un regard sur les « signes-discours » d'« actes de la pratique »

Cette structuration théorique des connaissances en sciences de l'éducation sur la verbalisation d'actes de la pratique d'apprentissage passe par la conceptualisation de l'« objet » du discours d'apprentissage : l'*acte* d'apprentissage dont parle le discours.

Cette structuration théorique peut être résumée en six points :

1. elle considère les *actes* de la pratique dont parle le discours d'apprentissage uniquement comme *représentations mentales incorporées aux actes*, et elle constitue cette représentation mentale incorporée comme *réfèrent* du discours sur l'acte ;
2. il s'agit de décrire ces représentations mentales incorporées au moyen des concepts spécifiques utilisés par certains champs de recherche dont elles sont l'objet ;
3. cette démarche considère le discours comme une *représentation publique*, en tant que « signe » de ces représentations ;
4. elle considère les « signes »-discours d'apprentissage, comme « transparents » au regard de l'acte d'énonciation, dans le cadre de sémiotiques non linguistiques : hors la mise en discours, la pratique peut être considérée comme « encapsulée » dans les représentations mentales de l'acteur – et par conséquent inaccessibles à la conscience (Delannoy Passegand,1992) ;
5. le *sens* des discours d'apprentissage est considéré comme un ensemble de descriptions/narrations/commentaires/actualisations/mobilisations des représentations mentales incorporées ; ainsi, les discours d'apprentissage font l'objet d'interprétations visant leur *contenu de sens* ; celui-ci est vu d'une part comme *descriptif* des représentations mentales (autrement dit, lorsque nous décrivons les représentations mentales incorporées aux actes, il s'agira de fait du contenu des discours sur ces représentations mentales, et tout particulièrement du contenu décrivant le processus d'apprentissage) ; d'autre part, la verbalisation de ce contenu est *efficace* car la connaissance de ce contenu produit des effets sociaux et psychologiques et parce que cette verbalisation peut être organisée ;
6. en conséquence, cette démarche théorique prend en considération les dispositifs de verbalisation et en *promeut* l'efficacité au regard de la « prise de conscience » des locuteurs ; la structuration théorique se double d'une posture pour ainsi dire « militante », ce qui est explicable du point de vue de la formation.

Ce dernier point mérite d'être développé.

But de la réduction théorique

Il s'agit ici de rapporter un discours en sciences de l'éducation, militant en faveur de la production de discours d'apprentissage : si l'on souhaite ultérieurement, au troisième chapitre, développer l'analyse linguistique de ces discours, il nous faut adosser ou justifier celle-ci sur la reconnaissance, dans le champ des pratiques sociales et du point de vue de ces pratiques sociales, de leur fonction de *désignation* des processus d'apprentissage, qui autrement resteraient « encapsulés ».

Ainsi, les productions discursives qui résultent par exemple de l'analyse de pratique en formation d'enseignants de langue sont considérées en sciences de l'éducation comme *constitutives* de leurs compétences et de leur identité professionnelle. Pour ces disciplines, elles ne s'identifient ni aux unes, ni aux autres, mais elles en sont à la fois un des outils, l'une des expressions et l'un des constituants (cf. Pharo Quéré 1990 : 8). Comme il n'y a de compétences que dites, les discours sont considérés comme une partie des compétences et de l'identité des sujets, d'où l'intérêt de promouvoir les dispositifs de verbalisation (Barbier 1996b).

2.1.2. DÉFINITIONS : DES « ACTES » DE LA « PRATIQUE » D' « APPRENTISSAGE »

Les objets des discours que nous étudions ici, ce à propos de quoi sont produits les discours d'apprentissage sont des *actes* s'inscrivant dans des *pratiques* d'apprentissage. Les définitions suivantes sont en partie tirées de Pescheux (2007a : 22-28) et permettent de cerner la façon dont nous considérons ici les deux notions, avec les sciences de l'éducation.

2.1.2.1. « Apprentissage »

Défini de façon générique comme *processus individuel d'acquisition de connaissances accompagné de modifications durables du comportement d'un sujet humain grâce au travail ou à l'expérience*, l'apprentissage est toujours envisagé ici comme un processus et non comme un résultat observable, attaché à un sujet adulte en formation. En tant que processus cognitif non observable directement, il trouve son origine dans l'*action* ou la *pratique* de ce sujet dans son environnement – ce qui sera développé en 2.2. ci-après – et il est constitué par un ensemble d'actes et un certain déroulement. L'apprentissage fait l'objet de discours divers, dont les discours définis en 1.1.2. Parmi ceux qui nous occupent dans le présent chapitre, les discours (1) et (2) ont trait à un apprentissage qui se situe dans un espace social (la formation) présentant deux fonctions assez imbriquées : une fonction de diffusion de connaissances et de savoirs, par exemple dans le cas de filière FLE à l'Université et une fonction de mobilisation de ces connaissances et savoirs (cf. Barbier 1996b, 1.1.2.1.). Ainsi, les représentations mentales des actes d'apprentissage dont nous parlerons dans ce chapitre sont formées dans cet espace social.

2.1.2.2. Définition de *pratique* (pratique/action/activité)

Dans le domaine de la formation des adultes Barbier (1996c : 31) définit la pratique comme « un processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain », et peut s'accompagner de « fonctions de mise en représentation de ces actions ». Mais il constate aussi que si l'on interroge un groupe de professionnels sur la définition qu'ils donnent de la notion de *pratique*, elle est définie tantôt comme la mise en œuvre d'une *intention*, tantôt comme un algorithme d'opérations à *suivre* pour obtenir un résultat, tantôt comme une *accoutumance* (Barbier 1996b : 31). On peut constater avec Barbier que « la notion dans son usage courant semble davantage privilégier des phénomènes d'accompagnement des pratiques plutôt que ce qui ferait la spécificité des pratiques elles-mêmes », autrement dit, lorsqu'on tente de définir la notion de *pratique*, l'accent est mis sur des *représentations mentales* attachées à la pratique.

Au-delà, la notion de *pratique*, en tant que processus de transformation de la réalité pour un opérateur, est investie avec son double, *théorie*, de débats séculaires. Ne sera retenue ici que la position de Schön (1996 : 204), affirmant que la pratique professionnelle est à la fois un processus de *résolution* de problème et un processus de *construction* de problème parce que, pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit dégager le sens d'une situation qui semblait n'en avoir aucun. Or, ce en quoi consiste la construction du problème ou la construction du sens du problème n'est pas technique, c'est, pour Schön, une précondition pour l'emploi de techniques. Pour l'auteur, il y a un « savoir caché dans l'agir professionnel », savoir que le praticien doit précisément penser et reconstruire. Or, ce savoir « caché dans l'agir » a pour propriété d'être incorporé aux gestes – Schön reprend ici l'idée de Piaget selon laquelle l'action est un savoir *autonome*, idée qui sera présentée plus loin, et de ne se révéler à la conscience que de façon fugace.

Cette *pratique*, cet *agir professionnel* relève d'une théorie de l'action, en tant que fait humain doté de propriétés telles que : « signification, réflexivité, intentionnalité, moralité, liberté »

(Pharo Quéré, 1990 : 7). Cette théorie met aujourd'hui en évidence « la place de l'interprétation dans la structuration de l'action » et tout particulièrement « comment les actions et leurs descriptions acquièrent leur validité intersubjective, et comment cette validation est partie intégrante de la coordination de l'action » (*id.* : 8). En d'autres termes, les représentations mentales ou le savoir caché, lorsqu'ils font l'objet de descriptions, ont partie liée avec la pratique elle-même, en tant qu'action. On notera qu'à cet égard nous utiliserons souvent « action » comme parasynonyme de « pratique ».

Par ailleurs, on relèvera que la pratique, en tant que désignation générique recouvrant *intention, algorithme et accoutumance* des actions d'un individu donné, s'applique à la transformation d'une réalité en une autre. Par exemple l'apprentissage consiste à acquérir entre autres des connaissances. Cette transformation de la réalité assigne aux actes d'une pratique donnée un caractère distinctif par rapport à la notion de « tâche ».

Les pratiques d'apprentissage dont les discours sont les « signes » ne sont pas des « tâches », mais bien des « activités » au sens de la psychologie du travail. Leplat (1997 : 4-6) distingue une réalité dynamique à trois facettes, l'*agent*, la *tâche* et l'*activité*, qui sont liées par des interactions complexes : « l'activité dépend de l'agent et de la tâche, et plus précisément du couplage de ceux-ci. Mais l'activité modifie aussi l'agent, la tâche et leurs relations [...], trois composantes qui se codéterminent de manière dynamique ». Cette interdépendance entre l'activité propre à l'agent et la tâche donnée par l'environnement est celle qui lie le caractère *prescriptif* de la tâche et la *réalité* de l'activité. La tâche est communément définie comme « un but à atteindre dans des conditions déterminées » et l'auteur note que la tâche peut avoir plusieurs buts, éventuellement conflictuels, et que les buts peuvent être plus ou moins explicitement et opérationnellement définis. Quant aux *conditions*, elles sont à entendre de manière très générale comme tout ce qui contribue à moduler l'activité de l'agent – ou « qui est censé la moduler quand on ne peut le démontrer ». Ces conditions externes sont d'ordre physique, technique, organisationnel, social, économique, etc. Cet ensemble de visées et de conditions externe à l'agent fournit une sorte de cadre prescriptif pour l'activité, prescription dont s'écarte nécessairement l'activité, inscrite dans la réalité. Les actes de la pratique d'apprentissage que représentent les discours d'apprentissage relèvent donc d'une activité et non d'une tâche.

On considérera que la pratique d'apprentissage, pour un adulte en formation, constitue comme toute pratique un processus de transformation concernant sa personne, et cette pratique d'apprentissage implique diverses représentations mentales telles que : intention, suivi de règles, mise en œuvre de routines, etc., bref un ensemble de « savoirs cachés » directement attachés à ce processus d'auto-transformation, et dont la description peut devenir constitutive de la pratique. Par conséquent, de cette conception de la pratique/action, et du positionnement dans une sémiotique non linguistique découlent plusieurs conséquences : le fait de considérer d'une part les verbalisations comme l'une des voies d'accès privilégiées – avec l'observation directe – aux « savoirs cachés », et de considérer d'autre part que la parole est « transparente » ou essentiellement représentationnelle ; le fait ensuite de considérer la verbalisation comme constructrice de la pratique.

2.1.2.3. Définition de acte

Même si l'exercice qui consiste à proposer une définition d'une notion aussi vaste est délicat, il est difficile de ne pas cerner cette notion, puisqu'elle est l'un des points communs à nos deux approches sémiotiques : « Le discours lui-même est un acte, une suite organisée d'actes cognitifs » (Greimas, Courtès 1993 : 5). Les auteurs rappellent que « dans la tradition philosophique qui remonte à la scolastique, on entend par acte “ce qui fait être” : l'agir est alors identifié au “faire-être” et correspond au passage de la potentialité à l'existence. » En outre, « l'agir présuppose l'existence

d'un sujet et s'identifie avec la modalité du "faire" produisant un état (ou un changement d'état) formulé comme la jonction d'un objet avec le sujet [...] ; l'agir correspond donc partiellement à la performance et présuppose une compétence modale, considérée comme la potentialité du faire. C'est pourquoi l'acte se définira comme le passage de la compétence à la performance. » Ce passage de la compétence à la performance est ce qui permettrait donc, en étudiant des actes, de prélever de l'information sur les compétences des sujets, et c'est ce qui autorise les sémiotiques non linguistiques à valoriser les discours sur la pratique en ce qu'ils sont une autre performance, linguistique et intentionnelle, à propos de l'acte (*aboutness* de Searle 1985).

2.1.3. PLAN

Afin d'adosser la présentation des actes de la pratique dans les discours sur des réalisations pratiques, on commencera par évoquer l'« ingénierie » de verbalisation des pratiques professionnelles, c'est-à-dire les dispositifs existants dans le champ social de la formation professionnelle (2.2.). Puis, successivement, seront abordés d'une part, des *représentations mentales incorporées* (2.3.), c'est-à-dire ce qui est entendu par « actes » et « pratique » d'apprentissage dans le contenu des discours : on précisera en quoi les « actes » de la pratique sont pris ici comme représentations mentales incorporées, puis sera développé leur potentiel à devenir des représentations publiques. Ensuite, la structuration théorique annoncée s'attachera aux discours d'apprentissage, en tant que représentations publiques de l'apprentissage (2.4.) : dans le domaine philosophique, en sociologie compréhensive, dans les analyses du travail, enfin dans les sciences de l'éducation en formation d'adulte et en sciences du langage en formation d'enseignant de FLE/S, on examinera comment est décrit le processus de verbalisation qui les produit ; dans le dernier paragraphe (2.5.), les discours d'apprentissage seront envisagés du point de vue de leurs effets : constructions identitaires, construction de compétences, enfin explicitation de « savoir d'action ». Ces derniers, étant définis comme des énoncés, nous permettront d'opérer la transition avec l'étude des discours d'apprentissage du point de vue de l'approche sémiotique linguistique, au troisième chapitre.

Dans cette partie, le contenu de sens des discours d'apprentissage sera largement évoqué du point de vue des sémiotiques didactiques, dans le but de montrer la valeur de ce *dit* pour la (trans) formation des individus. La valeur de ce dit sera pour ainsi dire confirmée lorsque, d'un point de vue de la sémiotique linguistique, on sera capable de préciser les modalités du *dire* qui renvoient à ces contenus, en tant que cet acte constitue un cadre énonciatif contraignant la prise de conscience professionnelle et identitaire.

2.2. LES DISCOURS, PRODUITS DE DISPOSITIFS FORMATIFS

Évoquer des dispositifs formatifs renvoie au fait que nos discours se produisent dans des espaces sociaux qui ont pour fonction principale de *mobiliser* et/ou *communiquer* et diffuser des savoirs : soit l'espace du travail – dans le cas où les apprenants se forment en situation de travail, par exemple sur leur propre lieu de travail ou en stage – soit l'espace du « maître d'œuvre » de la formation (Barbier *et al.* 1996 : 31) – dans le cas où la formation est « décontextualisée » des situations de travail, ce qui est le cas par exemple en formation initiale d'enseignant de FLE/S à l'université (discours 1), dans le cas d'infirmiers en Institut de formation de cadres de santé, enfin d'ingénieurs en électronique en École supérieure d'électronique (discours 2).

Sans approfondir ni discuter les différences entre « dispositif », « démarche », « outils » formatifs, hors de notre projet, on entendra ici par *dispositif formatif* un ensemble d'actions, processus, démarches ou moyens/outils articulés spécifiques et repérables (Barbier *et al.* : 25, 255) visant l'acquisition de savoirs et de compétences (ces deux derniers termes seront pris pour l'instant

dans leur sens usuels, et seront précisés en 2.3.3.2.) et impliquant la verbalisation des pratiques d'apprentissage. On entendra par *démarche* une attitude, une manière de raisonner ou d'appréhender un objet, par exemple l'apprentissage, et impliquant également une verbalisation ; enfin on entendra par *outils* formatifs, un moyen ou un instrument mis au service soit d'un dispositif soit d'une démarche formative, et impliquant une verbalisation.

Ainsi, dans tous les cas, on insistera sur le fait que chacun d'entre eux comporte une phase de production de discours. Par ailleurs, les réalisations que nous allons énumérer en guise d'illustration ne sont pas propres à la formation d'adulte, mais sont communes aux sciences humaines étudiant l'activité humaine (sociologie, ergonomie, psychologie du travail, linguistique, etc.), et ces illustrations seront focalisées en partie sur la formation en didactique du FLE/S.

Enfin, qu'il s'agisse de dispositifs, de démarches ou d'outils, il est impossible d'aborder les moyens de recueil des discours sans dire qu'ils ne sont nullement « transparents » vis-à-vis des actes de la pratique. Sans entrer dans un développement d'ordre épistémologique, ces moyens obéissent à des cadres théoriques et méthodologiques propres à chaque discipline qui les utilisent et qui orientent la façon d'appréhender les actes des pratiques étudiées ainsi que le contenu des discours recueillis (cf. Quivy et Van Campenhout (1988), Blanchet (1991), Ghiglione et Matalon (1985), Ghiglione, Matalon et Bacri (1985), Kaufmann (1996)).

Cette « opacité » des moyens de recueil de discours explique la raison pour laquelle il s'agit ici non de se livrer à un inventaire, mais de souligner quelques-unes des *conditions concrètes* de production des discours d'apprentissage, conditions qui sont constitutives de l'acte de *dire*, et qui constituent l'arrière-plan de ce qui est *dit* dans les discours d'apprentissage. Nous tâcherons d'y renvoyer au troisième chapitre, en évoquant type et genres discursifs.

2.2.1. DES DISPOSITIFS

Pour classer les nombreuses réalisations en formation d'adulte, Barbier (1996c : 34) relève cinq d'entre elles, mobilisant des productions de discours *descriptifs* :

1. « l'auto-analyse du travail ou des pratiques [...] cette activité prend, selon les cas, la forme d'une explicitation ou d'une description, d'une analyse au sens strict ou d'une évaluation. Elle suppose des opérations mentales et des opérations de communication non pas seulement au sein de l'action, mais sur l'action elle-même et l'action située [...] ;
2. la formation-action [...] suppose notamment une activité de formalisation individuelle et/ou collective de la perception de la situation d'action (*setting*) et de l'évolution possible de cette action (*solving*) [...] ;
3. l'écriture sur les pratiques professionnelles, qui [...] ajoute une dimension de communication en différé [...] et qui renforce donc les phénomènes d'exposition de soi et leurs enjeux [...] ;
4. l'ingénierie des pratiques ou la production d'outils personnalisés, qui [permet aux individus] de participer au processus de définition ou de redéfinition des objectifs et des moyens de leur action (individuelle ou collective) et à son évaluation ;
5. la recherche-formation ou la recherche-action qui se propose de faire produire des savoirs par les acteurs mêmes qui sont censés les détenir et les mobiliser »

Par exemple, le projet DYNAMO (Dynamiques territoriales et mobilité des compétences) ayant des retombées évaluatives d'actions de type 2 – formations-action – et 4 – ingénierie des pratiques, initié par le Bureau de la formation des adultes du ministère français de l'Éducation nationale, impliquant le réseau des Greta (comprenant 294 groupements d'établissements réalisant

de la formation continue pour adultes), piloté par le CR2I (Centre d'initiative pour l'international) et le CIEP, a impliqué plus de 30 entreprises françaises, 17 partenaires transnationaux, et a été accompagné par le CNAM-CRF (Pescheux 2003b).

2.2.2. DES OUTILS

Autoconfrontation

On ne mentionnera ici que brièvement l'observation, pour autant qu'elle soit le point de départ d'une autoconfrontation ou d'une autoconfrontation croisée, donnant lieu, dans ces deux cas, à la production de discours : les *observations* filmées restituent leurs résultats aux opérateurs ; des explicitations, consistant à décrire et à commenter ses propres actions en voyant le film les concernant (Boucheix, Chanteclair 1999 : 122) procèdent d'une démarche d'*autoconfrontation*. Dans certains cas, le sujet travaille avec le chercheur pour sélectionner la séquence étudiée et l'enregistrement de cette séquence est le point de départ de l'interprétation qui va suivre, et il fait l'objet d'une validation avec l'opérateur (Clot 1993 : 98).

Entretiens

Les *entretiens* sont les outils privilégiés de production de discours, notamment en formation, et ils visent « à l'explicitation des phénomènes observés et à l'expression des connaissances propres des opérateurs sur la situation » (Teiger, 1993 : 85). Cet outil de formation s'est particulièrement développé depuis les années 1970, accompagnant la mise en place de nouvelles formes de formations (Barbier 1996c : 10 ; Barbier, Boru, Berton 1996) liées particulièrement au monde de l'entreprise. En particulier, au regard de la précision des thématiques produites par les discours, on signalera une forme d'entretien orienté principalement sur l'action : « *l'entretien d'explicitation* » développé par P. Vermersch. L'explicitation doit permettre une « position de parole incarnée », dans laquelle l'analysant retrouve le contact avec les perceptions liées à l'expérience vécue, et vise à obtenir une « granularité » ou une finesse de description adéquate aux besoins de l'analyse (Vermersch : 1994, 1997). Parmi les discours d'apprentissage faisant l'objet du présent travail, constitués en corpus, les discours (2), ont été recueillis lors d'entretiens de ce type.

L'analyse de pratique

Pour sa part, elle est plutôt une combinaison d'outils :

« En tant qu'outil de formation elle consiste, à travers des *observations* et des *verbalisations* produisant des discours de praticiens sur leur activité, recueillis par des moyens matériels (vidéo, magnéto, grilles, etc.) et humains, à expliciter l'activité professionnelle réalisée par un praticien d'un secteur donné. Dans ce cas, elle est mise en œuvre avec l'aide d'un formateur ou un chercheur. En tant qu'*objet de formation*, l'analyse de pratique constitue un ensemble de techniques enseignées par des formateurs et chercheurs à des praticiens et vise à faciliter soit la formation des praticiens, soit la recherche. » (Pescheux 2007a : 88.)

Parmi les discours d'apprentissage faisant l'objet du présent travail, les discours de type (1), c'est-à-dire pratiquement tout discours oral ou écrit produit par un enseignant de FLE/S en formation initiale, à propos d'une observation ou d'une de ses interventions en cours, procède de cette combinatoire d'outil qu'est l'analyse de pratique, notamment dans les dossiers ou les mémoires en Masters FLE/S à l'université. Pour chaque outil, la « productivité » et la thématique des discours dépend de l'interaction entre le praticien en formation et le formateur utilisant cette technique. Pour illustrer dispositifs, démarches et outils formatifs et, au-delà, commencer à aborder *comment* est organisée la production de discours sur l'apprentissage, on évoquera des réalisations en formation d'enseignants de langue.

2.2.3. UNE ILLUSTRATION : LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FLE/S

Comme cela a déjà été signalé (cf. *supra*) les moyens de recueil de discours ne sont pas transparents vis-à-vis des actes qui font l'objet des discours et, entre autres, des actes d'apprentissage. L'outil d'analyse de pratique utilisé en formation d'enseignant de FLE/S n'échappe pas à la règle, et il présente surtout la spécificité d'être un outil d'apprentissage des actes enseignants et non un moyen direct d'accéder au processus d'apprentissage de ces enseignants. Les discours qui en résulteront n'ont donc pas pour objet direct le processus cognitif des enseignants en train de se former, mais les comportements observables et les conduites enseignantes à partir desquelles le sujet produira un discours comportant, *entre autres*, des informations sur son processus d'apprentissage (en analyse de pratique, on ne demande pas toujours explicitement : « comment apprenez-vous », ce qui est le cas des discours (2)). Autrement dit, en analysant sa pratique, l'enseignant de FLE/S en formation produira des discours dont le contenu *à la fois* représente et décrit ses actes d'enseignement *et* exprime les représentations mentales incorporées aux actes décrits. Comme on l'a souligné en 1.1.2.3., il s'agit bien de discours d'apprentissage, mais représentant les actes d'apprentissage au travers des pratiques professionnelles. L'analyse de pratique enseignante en FLE/S tente de contribuer à « jeter les bases d'une méthodologie d'ensemble (et non d'éléments méthodologiques) reposant sur des principes constructivistes et sur le travail de l'énonciation » (Portine 1992 : 56), en précisant que *principes constructivistes* et *travail de l'énonciation* s'adressent tant à l'enseignant qu'à l'apprenant.

Par conséquent, l'analyse de pratique en formation d'enseignant de FLE/S se présente sous diverses formes en induisant un double cadre thématique au contenu des discours : un découpage temporel des actes analysés et un découpage catégoriel. En précisant par des exemples ce cadrage thématique, nous voulons mettre en lumière comment et à quel degré le moyen de recueil, en tant qu'institution langagière, guide les productions discursives et consiste en un véritable protocole discursif. Il s'agit de décrire une des *trames discursives et sociales* sur laquelle prend place ensuite le discours d'apprentissage de l'individu, qui nous conduira à établir des liens entre formes linguistiques et genres discursifs au troisième chapitre. Pour l'heure, ces découpages temporels et catégoriels de l'activité enseignante sont proposés aux enseignants en formation dans la perspective d'initier des habitudes « réflexives » sur la pratique enseignante. Celles-ci ne sont pas spontanées ni même faciles, notamment parce que, comme dans toute pratique sociale, des routines peuvent s'installer, comme le signale Flament-Boistrancourt pour l'enseignement du FLE/S (2001 : 79). À propos de la double contrainte qu'imposent certains enseignants à leur apprenants – à la fois une injonction de liberté et un guidage de l'activité –, on rejoindra l'auteur qui demande si « un peu de réflexivité, une confrontation positive de l'enseignant à une transcription de sa propre parole » ne vaudrait pas « maint discours théorique ». Cependant, on ajoutera que, quoi qu'il en soit des routines pédagogiques, la mise en représentation des pratiques, elle-même, est problématique : ce que nous préciserons tout à l'heure.

Analyse de pratique et découpage temporel des actes enseignants

D'une façon générale, on trouvera sous diverses formes une structuration du temps pédagogique dans le contenu théorique des unités d'enseignements universitaires en *didactique* en Master FLE, qui se traduisent soit dans des exercices d'analyse de pratique accompagnant les stages, soit dans des dossiers, soit dans des mémoires : Galatanu (1996b : 103) distingue la communication didactique et la communication péri-didactique¹, puis la programmation pré-pédagogique, constituée

¹La première : - échanges qui visent explicitement la transmission, la compréhension, et l'appropriation des savoirs, c'est-à-dire tous les échanges qui concernent l'acte d'enseignement ou, comme on disait autrefois : l'instruction.. La seconde : tous les autres échanges dans l'unité spatio-temporelle d'enseignement ou de formation.

de la programmation didactique (préparation et élaboration des contenus d'enseignement) et de la programmation méthodologique (préparation des tâches et activités, élaboration des méthodes, stratégies et procédés d'enseignement), autrement dit les choix de modalité de réalisation de l'acte d'enseigner. Cela est décliné en formation d'enseignants de FLE/S avec des variantes dans les recommandations : une phase *pré-active* de planification qui sert d'aide-mémoire, de mode d'emploi ou de guide, avec pour fonction principale de s'adapter aux particularités de chaque situation de classe ; une phase *inter-active*, autre forme de planification qui peut se faire entre deux leçons ou entre deux moments de la classe en fonction de ce qui vient de se passer ; elle relève du court terme et de l'immédiateté ; une phase *post-active* permet d'établir un bilan sur lequel l'enseignant s'appuiera pour sa planification pré-active suivante (Dargirolles, 1999 : 144). On trouve d'autres découpages, par exemple le *pré-méthodique*, qui est une thésaurisation de matériaux et des informations nécessaires à l'émergence ultérieure de la méthode ; le *méthodique*, construction de la méthode proprement dite ; le *post-méthodique*, mise en œuvre et adaptation de la méthode dans une classe et par un enseignant donné (Galisson, 1982 : 45).

Cette thématique temporelle, enseignée aux futurs enseignants, a non seulement une fonction structurante pour l'activité des enseignants débutants, mais aussi une fonction révélatrice de leurs choix pédagogiques explicites ou implicites par la mise en relation du *prévu* et du *réel* ; par conséquent, les prises de conscience de ces choix font partie des représentations mentales incorporées à leurs apprentissage et, au-delà, de leur processus de conceptualisation enseignante (Pescheux 2007a : 136). Le découpage temporel de l'analyse de pratique peut préciser les étapes de la phase post-active – sachant qu'elle prépare déjà la future phase pré-active –, en approfondissant, selon Galisson, Puren, (2000 : 121, 122) les phases suivantes et résumées, que nous avons commentées par ailleurs.

1. Observation : première approche en vue d'appivoiser l'objet d'étude.
2. Formulation : démarche d'écriture propre à transformer les interrogations du chercheur en un libellé de sujet.
3. Contextualisation : une étape ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs qui le déterminent.
4. Problématisation : processus désignant le passage d'un produit empirique (le problème) à un produit conceptualisé.
5. Investigation : mise en œuvre de méthodes d'approfondissement de l'analyse.
6. Conceptualisation-théorisation : la conceptualisation élabore les concepts et c'est avec des concepts que la théorisation élabore une théorie.
7. Intervention : réponse aux questions posées, mise en actes, sur le terrain, des propositions élaborées au cours des phases précédentes.
8. Validation : démarche permettant de vérifier sur le terrain si les actions suggérées ont produit les (des) effets ou les (des) résultats attendus.

Ici, l'analyse de la pratique enseignante ne décrit pas explicitement le processus d'apprentissage de l'enseignant en formation ; par contre, elle en pose des jalons par rapport à une exigence de réalisation future. Elle contraint ainsi l'explicitation de choix d'action et, partant, contribue à formaliser verbalement les *événements réflexifs* du processus d'apprentissage des actes enseignants dans une diachronie (Pescheux 2007a : 234).

Analyse de pratique et découpage catégoriel des actes enseignants

On détaillera dans le cas du FLE les enjeux institutionnels de ce découpage ci-après. Discourir sur sa pratique enseignante peut se révéler périlleux parce que des choix doivent être opérés, par exemple par l'apprentissage de *catégories* d'observations c'est-à-dire d'objets d'observation à décrire. Ce découpage peut être plus ou moins fin, avec des catégories comme les théories

linguistiques, les objectifs, les situations, les matériaux, l'évaluation, les pratiques (Galissou et Puren 2000 : 51), catégories qui trouvent une variante dans une « démarche fonctionnelle » que Moirand propose aux enseignants :

« Il s'agit, devant une situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle on se trouve impliqué en tant que participant (apprenant d'un côté et matériaux, enseignant, institution de l'autre étant les quatre "acteurs" en présence), de décrire et d'analyser les différents paramètres de cette situation. À *qui, où et quand on va enseigner, ce que l'on va enseigner, pourquoi, comment, quand et où l'on va l'enseigner* » (Moirand, 1990 : 44.)

Poursuivant ce découpage, il a été conçu un couple d'outils issus de la didactique générale et plus particulièrement des formations d'enseignants aux méthodes de « remédiation cognitive » (Moal 1990), qui formule en deux volets les décisions qu'un enseignant peut avoir à prendre dans sa pratique : « grilles de préparation didactique » et « grille de préparation méthodologique » (Pescheux 2007a : 141-143). Il s'agit pour nous de doter l'enseignant en formation, comme dans les sciences sociales dont on a évoqué les outils, de grilles d'auto-observation « fermées », sans « séquentialité » entre les deux volets. Le but est avant tout d'inventorier les points clefs de la programmation et de l'observation d'une pratique dans son ensemble afin de créer un *habitus* réflexif orienté vers ces points. Pour ce faire, des mémentos spécifiques à chaque catégorie d'observation et d'analyse sont proposés, renvoyant presque systématiquement aux autres catégories, contraignant ainsi la réflexion à tenir compte de plusieurs catégories d'ensembles. Ces deux grilles ont été reprises dans Pescheux 2007d (111, 112). Le premier tableau (tableau n° 4) déroule l'ensemble des étapes qu'il est demandé de parcourir au moment de la programmation didactique et méthodologique. Le second tableau (tableau n° 5) est le résumé d'une de ces étapes, comportant des suggestions guidant la réflexion des étudiants, et surtout leur auto-questionnement didactique.

TABLEAU N° 4

Préparation Didactique

Étape n° 1 = type d'institution où se déroule votre cours

Étape n° 2 = type de public auquel s'adresse votre cours

Étape n° 3 = langue maternelle du public et niveaux en L1, L2 et autre(s) langue(s).

Étape n° 4 = support matériel de la tâche

Étape n° 5 = type de tâche/activité (oral, écrit, etc.) dans les grandes lignes

Étape n° 6 = connaissances délivrées (générales ou spécifiques)

Étape n° 7 = compétences mobilisées (communicatives)

Étape n° 8 = finalités, objectifs généraux et opérationnels de la tâche : *VOIR TABLEAU n° 5* ci après

Étape n° 9 = prérequis de l'apprenant pour la tâche

Préparation méthodologique = déroulement prévu

Étape n° 10 = consignes et actes enseignants

Étape n° 11 = déroulement de la tâche pour l'apprenant, difficultés rencontrées et réponses envisagées

Étape n° 12 = matériel et installation à prévoir

Pescheux 2007a : 142-143

TABLEAU N° 5

À l'étape 8 – finalités et objectifs opérationnels de la tâche – : voici quelques-unes des recommandations adressées aux étudiants dans la préparation de leur dossier :

« Vous indiquez ici ce à quoi doit aboutir, pour l'apprenant, l'accomplissement de la tâche que vous avez choisie. La notion d'objectif a été largement définie dans des ouvrages en didactique générale et en didactique des langues. On peut distinguer les notions suivantes :

- « finalités »
- « intention pédagogique »,
- « but »,
- « objectif général »
- « objectif spécifique »
- « objectif opérationnel »

En particulier, vous lirez Hameline 1979, *Les Objectifs pédagogiques*, Éditions ESF, p. 97-100, et vous pourrez utilement, chez vous, faire les exercices des p. 101-105. D'après cette lecture, vous veillerez : d'une part, à distinguer les différents niveaux dans votre réponse ; d'autre part, pour les objectifs, à les exprimer en termes de capacités des apprenants : « au terme de la tâche, l'apprenant doit être capable de... ».

Vous analyserez votre support (Étape 4) et la tâche (Étape 5) en explicitant quels sont les comportements observables et formulés dans des termes non équivoques, qui sont les indices de l'atteinte des objectifs par l'apprenant.

Ceci, en fonction de votre public (Étape 2), de ses prérequis (Étape 9), va avoir des conséquences sur toute la préparation méthodologique (Étapes 10, 11, 12)

Pescheux 2007a : 166-171

Comme on peut le constater d'après cet exemple, ces grilles constituent un système en ce sens que chaque élément interagit avec les autres. En outre, complémentirement à l'analyse des actes enseignants en *diachronie*, au moyen du découpage temporel déjà évoqué, ces catégories sont ouvertes aussi à l'analyse en *synchronie* de pratiques différentes d'un même enseignant ou d'enseignants différents. La catégorisation proposée par les grilles permet de nommer des démarches de pensées potentielles, et j'ai précisé qu'ainsi les outils proposés trouvent leur valeur non dans leur utilisation en tant que planification et contrôle de l'action mais dès lors qu'il y a confrontation des conceptualisations suggérées avec d'autres conceptualisations, y compris celles d'un même enseignant. D'une certaine façon, le protocole de formalisation des pratiques enseignantes est un protocole piagétien puisque comparaisons et conceptualisations, qui procèdent de la succession de conflits cognitifs, sont une partie non négligeable du processus d'apprentissage des enseignants. Dans ce domaine, induire des catégories d'analyse revient à induire un acte d'apprentissage, *i. e.* des représentations mentales incorporées à l'apprentissage du métier enseignant.

Cette évocation succincte des dispositifs, démarches et outils de recueil de discours d'apprentissage, notamment en didactique du FLE/S permet de vérifier que, quoi qu'il en soit des représentations mentales incorporées à cet acte, les instruments de la verbalisation structurent le contenu des discours en fonction à la fois des cadres théoriques de référence des disciplines, comme par exemple en FLE/S, et en fonction des objectifs, par exemple, formatifs. Qu'il s'agisse d'entretiens ou d'analyse de pratique au moyen de grilles, tant les catégories de questionnement que l'ensemble des lexèmes utilisés pour guider la verbalisation instaurent un réseau sémantique dans lequel le locuteur doit inscrire sa réponse : « objectifs »/ « consignes »/« compétences », etc. La construction discursive du sens des discours d'apprentissage à partir de ses représentations mentales s'élabore dans ces incitations à expliciter la pratique.

C'est le fait que la mise en discours est une *élaboration* que nous allons à présent développer, toujours dans le cadre de cette « réduction théorique » que nous effectuons afin de souligner l'importance formative accordée par les sciences de l'éducation à la production de discours dans et sur l'apprentissage.

2.3. DES REPRÉSENTATIONS MENTALES DE L'APPRENTISSAGE

Comme on vient de l'évoquer, en restant dans le cadre d'une sémiotique inscrite en didactique, il ne s'agit pas ici de traiter les actes de la pratique d'apprentissage comme des comportements observables dont les discours d'apprentissage seraient la description, mais comme des/les représentations mentales du sujet *dans* l'acte (« en cours d'action », ou « incorporées » à la perception de l'action ; Schön 1996 : 208). S'ils renvoient d'une façon générale non seulement aux comportements mais aux représentations dans l'acte, dans la présente approche, les discours d'apprentissage ne sont étudiés que comme des « signes » des représentations mentales liées à l'apprentissage.

Il est sans doute impossible à l'heure actuelle de distinguer ces représentations mentales incorporées de celles qui sont générées par la mise en discours sur l'acte. L'objectif n'étant pas de distinguer les deux types de représentations mentales (à supposer qu'on puisse le faire au plan cognitif et *a fortiori* au plan linguistique), les représentations mentales seront décrites par trois caractéristiques qui concernent leur mise en discours (Pescheux 2007a : 29-45) : ces représentations mentales sont des configurations neuronales, liée à la conscience (2.2.1.) ; elles sont au fondement de la prise de conscience (2.2.2.) ; enfin, elles sont génératrices de pratique (2.2.3.).

2.3.1. REPRÉSENTATIONS MENTALES ET CONSCIENCE : UNE BIOGRAPHIE NEURONALE D'ACTES

Varela a proposé (1989) un schéma représentatif de la nébuleuse des sciences cognitives, inspirant les sciences de l'éducation, sur lequel il distingue plusieurs étapes dans l'évolution des recherches, et, en particulier à propos de la *conscience*, il note que : « jusqu'à récemment, les discussions au sujet de la conscience au sein des sciences cognitives étaient généralement considérées comme marginales, si ce n'est comme carrément déplacées » (Varela *et al.* 1993 : 9 ; voir aussi Andler (1992). Cela le conduit à rappeler trois présupposés du *cognitivism* :

« Selon le premier, nous habitons un monde doué de propriétés particulières, telles que la longueur, la couleur, le mouvement, le son, etc. Le second veut que nous “prélevions” ou “reconstituions” ces propriétés en les représentant en nous. Le troisième pose l'existence d'un nous subjectif séparé qui effectue ces activités. Ces trois présupposés constituent un parti pris tacite et non questionné. » (Varela *et al. id.* : 34,35).

Ce recadrage s'attaque entre autres à une certaine conception de la notion de *représentation* comme un « prélèvement de propriétés » dans un monde « prédonné ». Or, en fait, la connaissance des individus sur leur propre cognition renvoie pour lui à la notion d'*enaction* : « Nous proposons le terme d'*enaction* pour souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » (*ibid.* : 35.) L'idée que la cognition (la faculté de connaître) n'est pas séparée du monde à connaître, que ce monde n'est pas prédonné ni séparé d'elle, l'idée d'une cognition en tant que *processus* (« avènement conjoint ») et en tant que *produit* d'une histoire, où un monde et l'esprit du sujet se sont rencontrés sera reprise par exemple par les travaux de Damasio (2002).

À propos de la conscience, à partir de l'étude de lésions cérébrales, la neurobiologie cherche à découvrir « comment, parallèlement au fait d'engendrer des configurations mentales d'un objet,

le cerveau engendre aussi *un sentiment de soi dans l'acte de connaître* » (Damasio, 2002 : 23). Ce que vise le chercheur, c'est une « anatomie de la conscience », au sens où il s'agit de localiser dans les réseaux neuronaux où et comment se font les « configurations neuronales », substrat des « images » représentant tout objet connaissable (y compris le fonctionnement cognitif du sujet, y compris le « sentiment de soi »), c'est-à-dire en fait « la clé qui nous ouvre les portes d'une vie soumise à examen » (*ibid.* : 14). Selon Damasio (*ibid.* : 34), la conscience se définit comme l'élaboration d'une connaissance relative à deux faits :

1. « l'organisme est impliqué dans la mise en relation avec un objet quelconque,
2. l'objet qui se trouve dans la relation est la cause d'un changement dans l'organisme ».

Par suite, il semble que l'activité mentale soit essentiellement fondée sur les images, ou « représentations », et ces images constituent la *conscience*. Celle-ci n'est pas monolithique, elle serait constituée (à nouveau je souligne) d'une part par la conscience-noyau qui « dote l'organisme d'un *sentiment de soi* relativement à un moment, maintenant, et relativement à un lieu, ici. La portée de la conscience-noyau est le ici et maintenant ». D'autre part, à l'inverse, « l'espèce complexe de conscience que j'appelle conscience-étendue [...] dote l'organisme d'un *sentiment élaboré de soi – une identité et une personne, vous ou moi, rien de moins* ». À ces deux sortes de conscience correspondent deux sortes de *Soi*, selon Damasio (*ibid.* : 29-32) : « le sentiment de soi qui émerge dans la conscience noyau est le *Soi central*, une entité transitoire, sans cesse recréée pour chacun des objets avec lesquels le cerveau interagit ». Nous aurions donc, avec le *Soi central*, la source d'information, issue de l'ici-et-maintenant des actions et des pratiques en relation avec l'environnement, sur laquelle la deuxième sorte de *Soi* se bâtit, qui a trait à l'idée d'identité et correspond « à une collection non transitoire de faits et de manières d'être uniques qui caractérisent une personne [...] le *Soi-autobiographique* », qui désigne « *le compte-rendu organisé des principaux aspects biographiques d'un organisme* »

C'est d'une certaine façon cette biographie neuronale que les sciences de l'éducation cherchent à reconstituer, lorsqu'elles conçoivent des dispositifs de verbalisation sur la pratique (Vermersch 1995, 1997). C'est ainsi que se pose la question de l'accès à cette conscience, abordée par Piaget.

2.3.2. DES REPRÉSENTATIONS MENTALES EN PUISSANCE DE CONCEPTUALISATION

L'un des principaux résultats des recherches de Piaget (1974a : 275) est de montrer que « l'action à elle seule constitue un savoir autonome », ce que Vermersch paraphrasera en soulignant que l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et contient par construction une part de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue (Vermersch 1994 : 18).

Mais selon Piaget l'*action* est « un pouvoir déjà considérable », où « pouvoir » est à comprendre pratiquement dans son sens premier, puisque la chose qui est « en puissance » n'est autre que la prise de conscience qui tire son origine de l'action. En effet, souligne Piaget à propos de l'action – « savoir autonome », « s'il ne s'agit que d'un « savoir-faire » et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial » (Piaget 1974a : 275). C'est d'ailleurs ce décalage entre « réussir » et « comprendre » que les sciences de l'éducation tentent soit de révéler, soit de combler, par la verbalisation des pratiques dans les discours d'apprentissage. Pour faire le lien avec l'approche précédente, la mise en discours serait une façon d'activer des configurations neuronales

en relation avec la biographie neuronale du sujet, avec le « Soi autobiographique » selon Damasio. Cette conscience autobiographique présenterait en outre une autre caractéristique, sa capacité à générer des pratiques.

2.3.3. DES REPRÉSENTATIONS MENTALES GÉNÉRATRICES DE PRATIQUE

Les pratiques d'apprentissage mentionnées dans les discours relèvent peu ou prou, comme toute pratique, d'un *habitus*. Or, selon les sciences de l'éducation, en tant qu'elles se font l'écho des sciences sociales, la verbalisation des pratiques permettrait d'approcher celui-ci. *L'habitus* (Bourdieu dans Leplat 1997 : 144) en tant que « système de dispositions durables et transposables » présente deux caractéristiques : les dispositions qui le constituent sont « collectivement orchestrées sans être le produit de l'organisation d'un chef d'orchestre » (Accardo, 1997 : 115). Ainsi, une des particularités de *l'habitus* est son indépendance par rapport au contexte d'une action donnée.

D'une certaine façon, sur le plan des représentations sociales, on retrouve là un autre aspect de *l'autonomie de l'action*, comme cela vient d'être évoqué pour Piaget. Par ailleurs, ce système de dispositions exerce sur les sujets « une pédagogie multiforme ayant pour effet de leur faire acquérir les savoirs indispensables à une insertion correcte dans les rapports sociaux constitutifs du champ considéré » (*ibid.*), et dans le champ de la formation, cette « pédagogie multiforme » est constituée de l'expérience d'apprenants, des savoirs disciplinaires enseignés, et des modèles pédagogiques. Le produit de cette pédagogie est *l'habitus*, qui génère la pratique d'apprentissage.

C'est cette « inculcation » sociale que la verbalisation des pratiques cherche aussi à repérer, par exemple en étudiant les invariants dans des situations d'apprentissage données. Ainsi, tout en mobilisant la « biographie neuronale » d'un sujet, tout en favorisant la « compréhension conceptualisée » – selon Piaget – des pratiques d'apprentissage, les discours d'apprentissage pourraient aussi représenter des aspects de *l'habitus* propre à un sujet en formation.

2.3.4. DE REPRÉSENTATIONS MENTALES EN REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES

À partir de cette étape, les conceptions des représentations mentales liées à l'apprentissage sont telles que, en théorie du moins, elles impliquent la possibilité d'exprimer verbalement ces représentations : « abstraction réfléchissante », « métacognition », en tant qu'activités *réflexives*, puis « images opératives » et « schèmes d'action », en tant que régulations mentales de la pratique, sont définies dans tous les cas à partir d'expérimentations doublées de dialogues ou d'entretiens exploratoires ; enfin, « médiation » et « schéma d'action conjointe », comme dispositifs de recueil de verbalisation, s'ancrent tous deux dans une conception qui fait du mot l'articulation entre l'action du sujet et ses concepts sur l'action.

2.3.4.1. Des représentations mentales réfléchissantes ou réfléchies

Piaget et l'« abstraction réfléchie »

Selon Piaget, si l'on se place du point de vue de l'action matérielle pour passer à la pensée en tant qu'intériorisation des actes, « la prise de conscience procède de la périphérie au centre » Au cours de ce processus, le « réfléchissement » de l'action s'opère par abstractions successives, par « paliers », que Piaget décrit en deux phases : l'abstraction empirique et l'abstraction réfléchissante. *L'abstraction empirique* s'attache aux « observables sur l'action en tant que processus matériel », mais dans le cas de *l'abstraction réfléchissante*, il estime qu'elle peut devenir consciente « notamment quand le sujet compare deux démarches qu'il a effectuées et cherche ce qu'elles ont en commun ». Dans ce cas, on parlera même d'*abstraction réfléchie* « ce participe passé indiquant le résultat du

processus «réfléchissant» » (Piaget 1974a : 274). La formation de cette abstraction réfléchie « montre assez qu'il s'agit une fois de plus d'abstractions à partir du palier précédent, mais composées et enrichies selon des combinaisons non réalisées jusque-là (*ibid.* : 278) ». Un des cas d'abstraction réfléchie concerne le réfléchissement d'opérations mentales : l'activité métacognitive.

Flavell et la « métacognition »

Flavell (in Noël *et al.* 1995) la définit ainsi :

« La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits, ou de ce qui est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret. »

Noël, Romainville et Wolfs constatent un engouement pour cette activité dans le champ de l'éducation, qui vise à explorer la « boîte noire » qu'est le cerveau. Cet engouement est aussi lié, selon eux, aux changements observés dans les pratiques éducatives et dans les objectifs qu'elles poursuivent, et notamment l'intérêt accordé aux pratiques d'autoévaluation. Ce processus « réfléchissant » est donc revendiqué comme outil d'éducation. La métacognition comme « connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs » n'est autre qu'un processus d'*abstraction réfléchi-sante* tel que défini par Piaget, mais qui prend pour objet le fonctionnement mental lui-même et non le contenu des connaissances. Deux raisons sont susceptibles d'expliquer cet engouement. Le fait, d'une part, que ce réfléchissement spécifique sur les opérations mentales présenterait des aspects de *transversalité* par rapport aux différentes activités d'un sujet : quel que soit le contexte ou l'activité, ce réfléchissement est présent et le fait de développer la capacité du sujet à exercer ce processus serait de nature à faciliter tout type d'apprentissage. Développer une habitude de réflexion sur ses processus d'apprentissage peut rendre celui-ci plus efficace. D'autre part, et par voie de conséquence, cette transversalité peut permettre des *transferts* des savoir-faire acquis par un sujet dans un contexte d'apprentissage donné à un autre contexte d'apprentissage (Audy 1993, Sternberg 1985, Delannoy Passegand 1992). Ces hypothèses de recherche sont largement sujettes à des débats en sciences de l'éducation et ont été discutées antérieurement (Pescheux 2003a).

Pour conclure, développer chez des adultes en formation la systématisation d'une réflexion sur leurs propres représentations mentales liées à l'apprentissage serait de nature à favoriser celui-ci. Dans cette optique, la verbalisation des pratiques d'apprentissage est un outil privilégié, et le discours un moyen de développer ce réfléchissement.

2.3.4.2. Représentations mentales, régulation de la pratique et « introspection parlée »

Dans ces conceptions, les représentations mentales incorporées à la pratique ont une fonction de régulation et sont conscientisables, notamment par des « introspections parlées ».

Ochanine et l'image opérative

En ergonomie et en psychologie du travail, Ochanine (1978 : 63) spécifie que celui qui agit forme des « images » pendant son action. L'image est définie comme « un certain complexe informationnel rapporté à un objet. Il existe des possibilités de voir un même objet de différentes manières », et l'auteur considère qu'il y a deux fonctions de l'image : la fonction cognitive et la fonction opérative. Dans la fonction cognitive « l'image sert de connaissance, elle nous permet de refléter le monde tel qu'il est ». Pour la seconde fonction, « il y a des images opératives qui, elles, accomplissent une fonction régulatrice » qu'Ochanine décrit ainsi : « Celui qui agit ne reflète pas

pendant l'action un objet dans toute la complexité de ses propriétés, de ses attributions. Il actualise de son acquis informationnel les seules informations qui sont pertinentes, qui correspondent à l'objectif de l'action donnée (surtout pour un opérateur soumis à des contraintes de temps). » Par conséquent, les deux caractéristiques de cette image sont d'une part d'être « laconique » et, d'autre part, cette image opère une « déformation fonctionnelle », « l'image est une réplique déformée de l'objet », utile dans les situations de travail qui demandent une action rapide, et accordent peu de droit à l'erreur.

Pour identifier cette « image opérative », Ochanine et les chercheurs de l'Institut de psychologie de Moscou ont, d'une part, mis au point des expérimentations qui permettent d'« examiner » l'image opérative de manière externe, soit par l'enregistrement et l'analyse des conditions de l'action de l'opérateur humain, soit par des « introspections parlées » à propos de celles-ci, c'est-à-dire les expressions verbales des sujets. Proche de ces conceptions, Vergnaud développe la notion de schème d'action, issue des travaux de Piaget.

Vergnaud, le « schème » et des « théorèmes en acte ».

Pour Vergnaud, « c'est par l'action que commence la pensée », avec la *conceptualisation*, c'est-à-dire « la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire, rien ne serait possible sans conceptualisation » (Vergnaud, 1996 : 275). Mais cette conceptualisation, intrinsèque à toute action, il peut être important de l'explicitier : « La conceptualisation sous-jacente à l'action ne se suffit pas toujours à elle-même, elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique. » (*ibid.*) Cette conceptualisation est ce qui permet de *régler* une action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, à un moment donné, c'est-à-dire de ce que Piaget a appelé un *schème*.

Vergnaud définit le schème notamment par les trois traits suivants (1996 : 283-285):

- le schème est « une totalité dynamique fonctionnelle » c'est-à-dire « une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable » ;
- le schème est « une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » ; ainsi, le schème concerne-t-il une classe de situations, et celle-ci peut être identifiée et caractérisée, au moins partiellement.

Un schème est formé de plusieurs catégories d'éléments, et notamment des invariants opératoires. Les invariants opératoires consistent en des « concepts-en-acte » et en des « théorèmes en acte » qui permettent de *sélectionner et interpréter l'information pertinente* dans une situation et de la traiter. L'exemple de l'entraînement des sportifs de haut niveau mène l'auteur à souligner que l'apprentissage d'un savoir-faire efficace s'accompagne du regard des entraîneurs, des enregistrements vidéo, des commentaires critiques, ainsi que des prises de conscience après coup des sportifs. L'hypothèse est qu'il faut *mettre en scène* et analyser les occasions de cette adaptation qu'est l'acquisition de connaissance (Vergnaud, 1996 : 277). On relèvera avec intérêt que les verbalisations, notamment, sont considérées par Vergnaud, en didactique des disciplines et en didactique professionnelle, comme des mises en scène du processus d'apprentissage, à côté des enregistrements vidéo et des commentaires critiques. Cette idée de mise en scène est déclinée également dans le domaine de la sémiotique linguistique, avec la notion d'énonciation et la notion de polyphonie (cf. chapitre 3). Sans effectuer un rapprochement entre des concepts de disciplines bien séparées, l'idée en commun est néanmoins celle d'une présentation verbale, par un sujet à un tiers, des représentations mentales incorporées à ses actes d'apprentissage.

Qu'il s'agisse d'*image opérative* ou de *schèmes d'action*, dans le cas spécifique qui nous occupe, la mise en discours des représentations accompagnant l'acte d'apprentissage est une des conditions pour permettre aux sujets apprenants ou aux chercheurs de comprendre leur pratique. En fait, cette mise en discours ou cette mise en scène, si l'on veut, est, selon Vygotski et Bruner, favorisée d'une part par la nature du langage humain et d'autre part par le système d'interaction de tutelle qui s'instaure dans une relation expert-novice.

2.3.4.3. Représentations mentales et mise en mots

Vygotski, la médiation, les mots

Dans la psychologie de Vygotski, l'*activité pratique* humaine, conçue comme un lien entre le monde externe et la conscience (Moro, Rodriguez, Schneuwly, dans Rivière, 1990 : 8) implique une composante de transformation du milieu à l'aide d'instruments, une *médiation* : « L'emploi d'outils et de moyens représente, à la fois, le développement d'un système de régulation de la conduite réflexe (tout en ne se confondant pas avec elle) et l'unité essentielle de construction de la conscience. » Et parmi les outils de la « régulation de la conduite réflexe », le langage humain, né du besoin de communiquer dans le processus de travail, et tout particulièrement le mot, représente une généralisation cachée : « Tout mot déjà généralise, et sous l'angle psychologique la signification du mot est avant tout généralisation. » (Vygostki, 1985 : 38, 39.) Ainsi, par la communication, se construit un processus de généralisation à partir de la pratique sociale, une médiation verbale entre le sujet et ses représentations mentales incorporées, dès lors qu'il y a une verbalisation à propos de sa pratique. Or cette verbalisation elle-même présente des caractéristiques qui vont *contraindre* l'accès aux représentations mentales par le discours.

Bruner et le « schéma d'action conjointe »

Dans ses recherches sur le développement de l'enfant qui ont inspiré de nombreux courants pédagogiques ainsi que la formation d'enseignants, Bruner s'attache à démontrer l'importance de l'interaction sociale mère-enfant dans l'acquisition du langage. Selon lui, « le langage est le prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé » (Bruner 1983 : 211). En particulier, « le développement du langage chez les humains n'évolue pas seulement dans le sens d'un affranchissement par rapport au contexte et à l'action qui l'accompagne » (Bruner *op. cit.* : 71). On retrouve ici l'idée vygostkienne de médiation-affranchissement du contexte par la parole. Le développement du langage aboutit aussi à une situation dans laquelle l'utilisateur peut détourner son attention de son environnement immédiat pour la faire porter sur ce qui est dit plutôt que sur ce qui se fait et se voit : « le langage devient ainsi un instrument puissant parce qu'il appelle sélectivement l'attention sur les traits de l'environnement représentés ».

Or, l'attention étant « une routine d'extraction de caractéristiques » (Bruner *op. cit.* : 214), routine dans laquelle il y a va-et-vient constant entre les caractéristiques sélectionnées de la situation et la totalité des éléments de la situation en cause, l'interaction au moyen du langage est doublement un moyen de détacher l'attention de l'action elle-même : premièrement par la présence d'un tiers, deuxièmement par l'emploi du langage afin d'accompagner l'action.

Concernant ce deuxième point et le rôle du langage, Bruner (1983 : 287) insiste sur l'importance de cet outil qui « permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non » ; c'est une forme de conscience qu'on appelle « réflexion » depuis Platon. Le langage est privilégié parce qu'il permet non seulement la prise de conscience, mais aussi la communication et les relations sociales. En particulier, les processus d'apprentissage assistés entre enfants ou entre enfants et adultes relèvent d'un *processus de tutelle*. Cette *tutelle* est l'ensemble des moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui

est moins adulte ou spécialiste que lui : « C'est le type ordinaire de la situation de tutorat dans laquelle l'un des membres "connaît la réponse", et l'autre ne la connaît pas, qui ressemble plutôt aux "travaux pratiques" dans lesquels le moniteur seul « sait comment faire. » (Bruner, 1983 : 261.) Ainsi, cette situation de tutorat se retrouve dans les dispositifs de formation d'adultes et notamment d'enseignants, avec des formateurs qui accompagnent la verbalisation des pratiques, et tout particulièrement la verbalisation des processus d'apprentissage. Interaction de tutelle et interaction langagière constituent ainsi selon Bruner un « étayage » constitutif du processus d'apprentissage.

Afin de résumer cette première étape de construction théorique autour des actes de la pratique auxquels renvoient les discours d'apprentissage, on relèvera les deux points suivants, du point de vue des sciences de l'éducation : d'une part, la possibilité d'accéder à ces représentations mentales incorporées, d'autre part, leur prise de conscience par un sujet comme effet de la verbalisation. Ainsi, considérer les actes de la pratique sous l'aspect des représentations mentales qui y sont incorporées permet d'envisager l'existence d'une *biographie neuronale*. Ce savoir autonome, s'il prend les aspects d'un *habitus*, d'*images opératives* ou de *schèmes* d'action, peut alors être envisagé comme un potentiel de connaissance auquel l'interaction langagière donnerait accès. Par suite, la « mise à jour » de ces représentations mentales incorporées contribue à la prise de conscience de l'auteur d'un discours sur sa pratique.

Ce sont les modalités de la prise de conscience pour un sujet (dispositif pratique et effets de la production de discours) qui seront maintenant examinées, à partir de l'étude des *discours d'apprentissage comme représentations publiques* des actes de la pratique. Nous passons donc des représentations mentales-référent des discours d'apprentissage, de ces représentations mentales que décrivent les *contenus* des discours (au nom de leur fonction représentative), à ces discours eux-mêmes, comme représentations publiques.

2.4. DES REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES DE L'APPRENTISSAGE : LES PRODUITS D'UN PROCESSUS DE VERBALISATION

La production de discours d'apprentissage (ayant pour objet des représentations mentales incorporées à l'apprentissage) est décrite par bien des disciplines comme un *procès* de mise en représentation (publique). Traiter des discours d'apprentissage comme « signes » d'actes de la pratique, dans le cas de sémiotiques didactiques, oblige donc, si on les considère comme le produit d'une verbalisation, de prendre en considération les caractéristiques de cette activité, tout simplement parce qu'elles sont constitutives du produit, du discours lui-même : il s'agit d'un *processus*, d'une élaboration au moyen de la parole (2.4.) ; enfin, on reconnaît à ce processus de verbalisation la capacité de produire certains *effets* sur ceux qui s'y engagent, dans la mesure où l'on s'intéresse aux contenus des discours d'apprentissage, et notamment à la production de « savoirs d'action » (2.5.).

2.4.1. LES DISCOURS SONT ISSUS D'UN PROCÈS DE MISE EN REPRÉSENTATION : DE LA MIMÈSIS À LA CONCEPTUALISATION

Trois démarches peuvent être relevées, qui tentent de cerner l'activité qui consiste pour un sujet à rapporter et analyser sa pratique verbalement: une démarche philosophique, avec la *mimèsis*, chez Ricoeur (2.3.1.1.) ; une démarche sociologique, avec la sociosémantique en sociologie compréhensive (Pharo, Quéré) (2.3.1.2.) ; une démarche « éducative », avec les « théories du cas particulier », rencontrées en sociologie de la formation (Schön ; Barbier) et en didactique du FLE/S (Galisson, Puren), (2.3.1.3.).

Dans chacun de ces cas, il est question de mettre en lumière le fait que la production de discours, ou de « signes », sur la pratique est une élaboration verbale créatrice de sens pour le locuteur et son partenaire, à la fois rétrospective et anticipatrice, et non un simple compte-rendu d'activité. On rappellera que, pour nous, la reconnaissance par les sémiotiques didactiques du fait *créateur* de la parole du seul point de vue du sens, c'est-à-dire du *dit*, constitue l'un des deux axes de la recherche, l'autre étant la reconnaissance, dans le champ complémentaire des sémiotiques linguistiques, d'actes de langage, de *dire*s, c'est-à-dire de manifestations intentionnelles d'interagir avec le partenaire par les formes linguistiques, dans l'élaboration même de ces sens.

2.4.1.1. Le récit comme « agencement de fait », une *mimèsis*

Pour Ricoeur (1983 : 113), « l'action est en quête de récit » et, en l'occurrence, « nous n'avons pas d'accès aux drames temporels de l'existence en dehors des histoires racontées à leur sujet par d'autres ou par nous-mêmes ». Les discours d'apprentissage ressortissent ici d'une *historiographie*, qui vise des événements qui ont effectivement eu lieu et non de *récit de fiction* (*op. cit.* : 123), et constituent un « moyen privilégié par lequel nous re-configurons notre expérience temporelle » (*op. cit.* 13). Élaborer des discours d'apprentissage consiste, dans cette optique, à effectuer une mesure du temps : « au nom de quoi préférer le bon droit du passé et du futur à être en quelque façon ? Encore une fois, au nom de ce que nous disons et faisons à leur propos. Or, que disons-nous et que faisons-nous à cet égard ? Nous racontons des choses que nous tenons pour vraies » (*op. cit.* : 25). En définitive, et le point nous importe ici, « ce que l'on mesure, ce ne sont pas les choses futures ou passées, mais leur attente et leur souvenir » (*op. cit.*: 40). Alors, que faut-il attendre d'un discours d'apprentissage ? Précisément, pour Ricoeur, après Aristote, un « agencement des faits » par une « activité mimétique » (*op. cit.* : 59).

La notion d'*action* trouve là une nouvelle définition : pour le philosophe, il ne faut pas hésiter à comprendre l'action comme le corrélat de l'activité mimétique régie par l'agencement des faits : « l'action est le “construit” de la construction en quoi consiste l'activité mimétique » (*op. cit.* : 60). Une des conséquences de cet agencement des faits est que « l'intrigue doit être typique » parce que l'intelligibilité du récit porte sur « la connexion en tant que telle établie entre des événements, bref, sur l'acte judiciaire de « prendre ensemble ». Penser un lien de causalité, même entre des événements singuliers, c'est déjà universaliser ». Or, cette généralité provient de l'ordonnance des faits dans leur mise en intrigue. De plus, composer l'intrigue, c'est faire surgir « l'intelligible de l'accidentel, l'universel du singulier, le nécessaire ou le vraisemblable de l'épisodique » (*op. cit.* : 69-70). Le programme de Ricoeur dans la première partie de « Temps et Récit » se décline en trois *mimèsis*, qui suivent « le destin d'un temps *préfiguré* à un temps *refiguré* par la médiation d'un temps *configuré* » (*op. cit.* : 87).

Le discours d'apprentissage comme récit de l'apprentissage élabore ainsi une première *mimèsis*, qui demande au narrateur de témoigner d'une compétence particulière, une « pré-compréhension de l'action », par la saisie de la « sémantique de l'action », c'est-à-dire du réseau conceptuel autour de l'action : buts, motifs, agents responsables, qui représentent une compréhension de ce qu'est une action, une familiarité avec ces différents termes (qui fait quoi, pourquoi, etc.). C'est une aptitude à reconnaître « les médiations symboliques de l'action » (*op. cit.* : 88), parce que celle-ci est déjà articulée dans des signes, des règles, des normes : « Elle est dès lors toujours *symboliquement médiatisée*. » Et en l'occurrence, le symbolisme n'est pas dans l'esprit, n'est pas une opération psychologique destinée à guider l'action, mais « une signification incorporée à l'action et déchiffrable sur elle par les autres acteurs du jeu social ».

Ainsi, le discours d'apprentissage, en tant que récit, lorsqu'il saisit la sémantique de l'action, est porteur d'une *appréciation*, d'une évaluation sociale, c'est-à-dire d'une préférence

morale, avec des degrés de valeur attribués tant aux actions qu'aux agents eux-mêmes. Par la seconde *mimèsis*, le discours d'apprentissage comme récit transforme les événements en une histoire, élaborant une *configuration* à partir d'une succession d'événements, une thématique ; cette élaboration est un acte réflexif, et l'intrigue entière peut se traduire en une « pensée » qui n'est autre que son thème (*op. cit.* : 105). Enfin, par la troisième *mimèsis*, le discours d'apprentissage comme texte est « un ensemble d'instructions que le lecteur individuel ou le public exécutent de façon passive ou créatrice. Le texte ne devient œuvre que dans l'interaction entre texte et récepteur » (*op. cit.* : 117), et l'événement complet, « c'est non seulement que quelqu'un prenne la parole et s'adresse à un interlocuteur, c'est aussi qu'il ambitionne de porter au langage et de partager avec autrui une expérience nouvelle ».

On voit ainsi que, loin de se contenter de mobiliser la seule fonction représentative du langage, les discours d'apprentissage, s'ils procèdent d'une historiographie de l'apprentissage d'un sujet donné, ont pour fonction intrinsèque d'élaborer/configurer un contenu ou une thématique, un *dit*, constitué par des informations résultant du repérage par le narrateur des « médiations symboliques de son action ». Ces « médiations symboliques de l'action » apparaissant dans le contenu du sens de ses discours, sont déchiffrables par les autres acteurs du jeu social dans lequel s'insère le narrateur. Ce jeu social lié à de telles médiations symboliques sera l'arrière-plan des types et des genres de discours.

Pour l'heure, l'étude du jeu social qui porte le récit relève de la sociologie et, concernant les « médiations symboliques de l'action », d'une sociosémantique.

2.4.1.2. Entre discours et fait social : une sociosémantique

Au sein du courant de la sociologie compréhensive, la *sociosémantique* s'attache au « rapport de l'action à ses descriptions » ou encore au « rapport du faire et du dire » (Pharo, Quéré, 1990 : 8, 10) et questionne « le statut de l'action comme réalité observable ». Ce type de sociologie tente de développer la notion de *sémantique de l'action*. En fait, l'action comporte une objectivité particulière, d'ordre sémantique ou conceptuel. Ce type de sociologie ferait du *fait social*, non pas une chose, mais un fait sémantique : ce fait sémantique s'apparente à l'origine à une action porteuse de sens, et cela lui confère le statut intrinsèque de métalangage, propre à tout langage descriptif : « l'action n'est jamais un « fait brut » ; elle incorpore toujours de la pensée, et c'est cela qui rend problématique sa description » (Pharo, 1990 : 269, 270). Ainsi, le discours qui prend comme objet l'apprentissage prélève dans la pratique d'apprentissage d'un sujet donné des faits déjà sémantisés. Comment la sociosémantique rend-elle compte de cette élaboration de sens au moyen du discours, à partir de *faits sémantiques* ?

Activité, sens subjectif et typification : le discours comme élaboration seconde

Au fondement de la sociologie compréhensive, Max Weber définit la sociologie comme la science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale « et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets » (Weber 1921 dans Pharo 1993 : 18). L'activité est un comportement humain « quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif ». La question qui se pose alors est celle du *sens*, ce sens étant placé dans le cadre de l'intersubjectivité humaine. Il a deux acceptions : soit le sens réellement visé par les agents, soit une « typification » conceptuellement construite par l'agent à propos de l'action, en d'autres termes, la typification est une catégorisation de l'action et non une simple description. Nous avons donc affaire à l'activité d'apprentissage à des objets de discours qui sont des faits sémantiques notamment parce qu'ils sont typifiés par l'« agent » : cette typification est constitutive de l'activité d'apprentissage.

Nous pourrions donc ajouter que ce à quoi réfèrent les discours, ce ne sont pas « simplement » des représentations mentales incorporées, comme envisagé précédemment, mais des faits sémantiques, constitués par typification. Ainsi, l'élaboration de discours sur l'activité d'apprentissage serait une nouvelle élaboration de sens, et cette élaboration seconde a pour caractéristique de s'effectuer dans le cadre d'interactions entre le sujet et un interlocuteur, interactions guidées non seulement par un objectif de connaissance de l'activité d'apprentissage mais aussi par un « système de conventions déontiques » (Goffman dans Pharo 1993 : 148). Dans la perspective de la sociosémantique, en se conformant à ce système de conventions déontiques, le sujet qui verbalise sa pratique d'apprentissage effectue au moins trois « activités ».

Le discours comme découverte d'intention, comme appropriation, comme jugement

Selon Quéré (1990 : 106-108), le praticien découvre son *intention* en même temps qu'il verbalise sa pratique : la subjectivité de l'acteur n'accède à elle-même qu'en ayant recours à des médiations sociales, des symboles, des concepts. Si l'on reprend le projet de sociologie compréhensive de Weber, qui consistait à mettre à jour les finalités de l'action, le sociologue pourra considérer alors « comme intentionnel tout comportement qui sera décrit comme guidé par de la pensée ou des états mentaux » (Conein 1990 : 313) et il fera appel à la notion d'« aboutness » de Searle (1984 : 15) : « Une action n'est pas ce qu'on a fait, sans plus. Une action est ce qu'on a fait en le voulant, soit en le voulant absolument, soit parce qu'on la croyait le moyen d'un but qu'on voulait ». L'action est un *nœud d'attitudes intentionnelles* qui ne peuvent épouser l'action réellement faite, et dans le discours sur l'action, son caractère intentionnel est configuré dans des explications et des justifications qui rationalisent l'action « sous une description » (Quéré, 1990 : 87).

En outre, Quéré (*ibid.* : 105) traite les explications, les descriptions et les justifications du discours, résultant d'une « intervention » sociologique, c'est-à-dire d'une enquête, « comme une activité d'*appropriation* et d'articulation d'un sens accompli ou d'une intention incarnée dans l'espace public ».

Enfin, articulant deux dimensions, individuelle et collective, le discours est le lieu d'une justification et en même temps d'une identification de l'activité qu'il prend pour objet, deux opérations qui procèdent d'un *jugement* (Thévenot 1990 : 40). Pour le sociologue, il faut « l'arrêt d'un jugement délimitant les contours d'une action, identifiant ce qu'il advient », et il signale que pour développer une « théorie de l'action », une tâche prioritaire est d'étudier « l'opération consistant à sélectionner ce qui importe aux dépens de ce qui n'est pas significatif » (*ibid.* : 46).

À ces descriptions du processus de verbalisation en sociosémantique vont s'ajouter des précisions issues du champ de pratique de l'éducation et de la formation, mettant spécifiquement en lumière une des principales difficultés de cette élaboration : si effectivement il y va du repérage d'une sémantique de l'action, d'une typification, d'un jugement et d'une appropriation, quel en est le point de départ ? Devant la diversité et des pratiques et de leurs constituants, peut-on et doit-on théoriser à partir de cas particuliers ?

2.4.1.3. Une « nouvelle épistémologie de la pratique » en sciences de l'éducation

La production de discours sur la pratique, si elle semble aujourd'hui aller de soi dans tous les champs sociaux visant la professionnalisation de leurs pratiques par la formation, relève de l'élaboration discursive d'une « théorie du cas particulier », autrement dit d'une démarche qui tente d'extraire des régularités à partir de l'analyse de la singularité des pratiques professionnelles, en fait, d'un nouveau regard sur le couple théorie/pratique (Barbier Galatanu 2004 : 12) : « réflexivité », « mentalisation », « conceptualisation » de ou sur la pratique, ces démarches *éducatives* qui utilisent, notamment, le discours, sont des procès de mise en représentation d'actes de la pratique.

Un « praticien réflexif » vers la « théorie du cas particulier » : former des praticiens

Schön, auteur du *Praticien réflexif* (1994 : 40 ; 1996 : 201) décrit ce en quoi consiste la pratique réflexive, afin de professionnaliser les praticiens : réfléchir *en cours* d'action et *sur* l'action. Le discours d'apprentissage est, pour sa part, le produit d'une réflexion *sur* l'action. Selon Schön (1996 : 207 ; 208), « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. ». *Chercheur dans un contexte de pratique*, le sujet qui verbalise sa pratique exprime en fait la façon dont il résout mais aussi et surtout comment il construit le problème. Dans le cas de l'acte d'apprentissage, le discours est le produit d'une démarche de théorisation à partir de cas particuliers.

Une « mentalisation » des actes de la pratique en formation permanente

Champ d'application de cette épistémologie nouvelle, la formation d'adulte, spécialisée « dans la production de nouvelles capacités ou de nouvelles dispositions transférables dans d'autres champs » (Barbier 1996c : 44), a vu se développer de nouveaux modes d'organisation du travail (démarche de qualité, démarche de projet, collectifs de travail), le plus souvent fondés sur une activité individuelle ou collective « de mentalisation, de formalisation des processus productifs par ceux-là mêmes qui les réalisent » (Barbier 1996b : 2), et ce, sous forme discursive. Cette mise en mot prend la forme d'une « objectivation intrinsèque » propre au praticien et d'une « objectivation extrinsèque » opérée par un chercheur (Tochon 1996 : 267). La production de discours en formation s'inscrit donc dans un procès d'objectivation non seulement des représentations mentales incorporées au processus d'apprentissage (dans le cas qui nous occupe), mais aussi, comme on le voit en sociologie, des éléments de sa « maîtrise symbolique de la pratique » (Accardo 1997 : 115). Au rang des éléments de cette maîtrise symbolique, ce que la « mentalisation » de la pratique au moyen du discours effectue, c'est la constitution de « concepts pragmatiques », à propos de l'apprentissage par exemple.

Une élaboration de concepts pragmatiques en didactique professionnelle

Se situant à l'intersection et dans l'héritage de deux courants théoriques – la psychologie cognitive ergonomique d'une part, la didactique (notamment la didactique des mathématiques, à qui elle emprunte la notion de *schème* et *d'invariant opératoire* (cf. 2.2.4.2.)) d'autre part, la didactique professionnelle étudie les représentations que l'acteur se fait de la situation : « les *invariants opératoires* qui structurent l'activité deviennent des *concepts pragmatiques* au niveau de la représentation » (Samurçay, Pastré, 1995 : 14). Ce concept pragmatique serait ainsi, par le discours, une représentation « publique » de la représentation mentale qu'est l'invariant opératoire, et décrirait l'ensemble des *situations* où un concept donné trouve sens, l'ensemble des informations *invariantes* sur l'environnement qui rendent le concept opératoire, et l'ensemble des *signifiants* dans lesquels ce concept peut s'exprimer (Vergnaud, 1991). On s'efforcera d'illustrer ces trois éléments en didactique du FLE/S.

Une démarche de conceptualisation en didactique du FLE/S : de l'applicationnisme à l'implicationnisme

Le champ de la didactique du FLE/S est une illustration-type des conceptions éducatives qui voient dans la production de discours à partir de la pratique un procès de mise en représentation susceptible de professionnaliser les enseignants.

- Un objet « particulier » : langue-objet et interlangue

La didactique des langues partage avec la Recherche en Acquisition des langues (Py, 2000 : 397 ; 399) un objet, la langue-cible qui, pour la didactique, est un objet d'enseignement et d'apprentissage,

dans la perspective des questions que sa description pose au processus cognitif et culturel des apprenants. Parmi ces questions, vient celle de l'évolution (interlangue) de cet objet, la langue-qui-s'apprend, sous l'effet de la *pratique enseignante* de la langue-qui-s'enseigne (Pescheux 2007a : 105). Malgré l'existence de travaux en matière de pédagogie de l'erreur depuis 1980, on peut s'interroger sur la mise en œuvre de ce type de pédagogie en classe (Flament-Boistrancourt 2001 : 85), qui pourtant lie évaluation formative des apprenants et auto-évaluation formative des enseignants (Pescheux 2007b).

- « Ancienne/nouvelle épistémologie » en FLE/S : applicationnisme/implicationnisme.

La didactique du FLE/S est une chambre d'écho très contemporaine de l'opposition dénoncée par Schön (cf. *supra*) entre théorie et pratique, autrement dit entre « applicationnisme » et « implicationnisme ». Selon Galisson et Puren (2000 : 120 ; voir aussi Besse, 1986 : 12, 13),

« L'applicationnisme en didactique repose sur une épistémologie réductionniste : l'enseignement et l'apprentissage des langues pourraient être définis scientifiquement à partir de la description du fonctionnement de la langue telle que nous la fournirait la linguistique et la sociolinguistique, et des mécanismes mentaux d'apprentissage de la langue tels que nous les fournirait la psycholinguistique. Dans ce qu'on a appelé la "linguistique appliquée", la théorie informe directement la pratique, celle-ci étant conçue comme une simple application voire une dégradation de la théorie. »

Pour sa part, l'implicationnisme, forgé à partir du concept de *linguistique impliquée*, par opposition à la *linguistique appliquée*, recouvre une démarche qui se fonde :

« sur une épistémologie pragmatique où l'on s'intéresse moins à la théorie comme *produit* qu'au *processus constant de théorisation*, et où l'on considère qu'une théorisation interne à la didactique est possible directement à partir des données empiriques fournies par *l'observation des pratiques* d'enseignement et d'apprentissage ; sur une épistémologie complexe adaptée à la complexité fondamentale de son objet, à savoir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture.» (Galisson, Puren 2000 : 76, 77 ; Galisson 1986 ; 1982.)

Ainsi, la production de discours en formation d'enseignants de FLE/S procède largement d'une démarche implicationniste, qui n'est autre que l'élaboration d'une *théorie du cas particulier* propre à l'enseignement des langues.

- Un besoin de « théorie du cas particulier » dans le champ de la didactique du FLE/S

Le point de départ spécifique au FLE/S dans l'élaboration discursive à partir de la pratique enseignante est un matériau particulièrement composite : se trouvent imbriqués des produits ou objets linguistiques, c'est-à-dire les productions linguistiques des apprenants et des processus générateurs de ces objets, les actes d'enseignement. Le discours d'apprentissage d'un enseignant est donc « gagé » non seulement sur les observables de sa propre pratique mais aussi sur les observables des actes ou des performances d'une autre pratique interagissant avec la sienne. L'élaboration d'une *théorie du cas particulier* repose, en didactique du FLE/S, sur les questions suivantes (Besse 1986 : 15, 16) :

- la progression d'enseignement a-t-elle une incidence ou non sur les erreurs des apprenants, sur leurs interlangues successives ?
- en quoi le fait de traduire ou non, de donner des explications grammaticales ou non, d'utiliser des documents authentiques ou non, change-t-il ou non le discours de la classe ?
- pourquoi les explications grammaticales ne suffisent-elles pas à assurer une maîtrise aisée de la L2, et pourquoi néanmoins de nombreux étudiants ne peuvent-ils s'en passer bien qu'il soit un fait d'expérience qu'on peut acquérir une L2 sans y avoir recours ?
- des erreurs sont provoquées par des processus analogiques « naturels » d'appropriation de la L2, mais il en est d'autres qui le sont par les exercices mêmes que l'enseignant fait pratiquer ; lesquels et pourquoi ?

Former des enseignants de langue revient donc en partie à leur permettre d'acquérir ces questionnements, à les rendre explicites et, par conséquent, au moyen de cette « pédagogie interrogative » (Galisson, 1982 : 34) ou « recherche questionnante » (Portine 1998 : 73), à susciter la production de discours en réponse à ces interrogations. Dans les dispositifs de formation des enseignants de FLE/S à l'université, ces interrogations guident la production de discours thématissant la singularité des pratiques à partir du repérage de régularités dans les pratiques, c'est-à-dire visent l'élaboration discursive de « concepts pragmatiques » (Samurçay Pastré *op. cit.*).

- Des régularités aux concepts pragmatiques ; un rapport entre règle et régularité
« Ce qui se livre dans l'observation des pratiques, ce ne sont pas des règles mais bien des régularités ». Laks (1996 : 126) souligne d'emblée que la régularité elle-même est de l'ordre de l'observé, non de l'observable. L'« *extraction des régularités* » suppose une conceptualisation de la part de l'enseignant : « la régularité n'appartient pas aux pratiques elles-mêmes, mais est reconstruite *ex-post* par l'observateur qui tente d'en rendre raison » (Laks, *ibid.*). On peut expliquer des régularités par des règles et l'on peut constituer des règles à partir de régularités opératoires, mais leur lien n'est certainement pas exclusivement celui de cause à conséquence. Ainsi, la production de discours, prenant pour objet les cas particuliers de la pratique enseignante pour en élaborer la théorie, structure des régularités et, en effectuant le classement, effectue une généralisation de ces régularités sous la forme de concepts. Cette opération de conceptualisation enseignante forge des *concepts didactiques* (Galisson Puren 2000 : 117) qui, dans le domaine de la didactique professionnelle, fourniraient une partie des éléments de *concepts pragmatiques* : par exemple un concept (de second degré, pour les auteurs) regroupe d'autres concepts, telle l'« intégration didactique », définie comme le fait de faire réaliser un certain nombre d'activités didactiques (sélection, distribution, présentation, explication, exercisation, évaluation) à partir d'un « support de base » (un écrit littéraire). Dans cette optique, le discours d'apprentissage d'un enseignant sur sa pratique est créateur de *concepts*, au même titre que pour tout praticien verbalisant son activité. Il est intéressant ici de signaler, sans s'y attarder maintenant, que cette création de concept – « intégration didactique », etc. – est également une opération de dénomination (cf. chapitre 4).

2.4.1.4. Illustration

La structuration théorique de l'activité de mise en discours qui vient d'être tentée ici peut s'illustrer par une étude de cas relative à la formation des enseignants de FLE/S, sur la pluralité des « configurations » effectuées par ceux-ci à partir de leur pratique de stage en Master 1. Cette étude concerne la production de discours d'apprentissage de type (1) – discours d'apprentissage en formation. L'étude de cas tentait de répondre à la question suivante (Pescheux 2006a) : face à la diversité des contextes d'enseignement, ne serait-ce qu'au sein du seul domaine du Français Langue Seconde (FLS), est-il possible, et comment, de développer une « théorie du cas particulier » ? La réponse apportée visait à montrer que l'insertion de l'analyse de pratique en formation initiale était à l'origine d'un processus de conceptualisation enseignante ; par cette démarche d'analyse, l'enseignant en formation développe « sa capacité à tenter de repérer *ce qui ne change pas malgré la diversité des situations* (type de public, salle, type de support, type d'évaluation, etc.), et *ce qui change dans des circonstances semblables* (même type de public, même salle, même support, même type d'évaluation) » (*ibid.* : 207). En effet, l'activité enseignante met en lumière un certain nombre de contraintes auxquelles elle est soumise, liées à la pluralité des éléments qu'elle mobilise :

« W. Doyle (1986) a mis en évidence le fait que l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la *multidimensionnalité*, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements, la *simultanéité* de ces événements et actions, *l'immédiateté*, car l'action n'attend pas, *l'imprévisibilité* de ce qui peut survenir, *la visibilité*, qui souligne la

dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un *modus vivendi*. » (Lang, 1999 : 169.)

L'étude réalisée repose sur une synthèse de mémoires de Maîtrise FLE effectués entre 1998 et 2001 dans des classes d'accueil de collèges, des centres sociaux, des associations de bénévoles pour l'insertion dans la région nantaise ; l'enseignement est à proprement parler du FLS dans tous les cas, mais un premier comparatif prenant en compte les types d'institution, les profils des enseignants (FLE ou non, titulaires ou bénévoles permanents), le type d'enseignement (cours de soutien ou alphabétisation), les horaires, les supports (types de manuels), la demande institutionnelle des stagiaires, montre la grande diversité des conditions d'exercice de l'enseignement de la langue (*ibid.* : 204, 205).

Quant à l'analyse des élaborations effectuées par les stagiaires enseignants, elle montre d'une part les différentes « préfigurations » opérées par cinq enseignantes, d'autre part, leur « configuration » des situations vécues en ayant recours à des notions théoriques ; abstraction faite du profil des institutions d'accueil des stages, le tableau ci-après ne reproduit que deux des cas que nous allons commenter à la lumière des concepts sociosémantiques et didactiques qui ont été évoqués aux paragraphes précédents :

TABLEAU 6 : Configurer la pratique en situation d'enseignement du FLS

	Élaboration d'une problématique	Constat et compréhension de la situation Analyse de pratique et pratique réflexive
Sarah	Le professeur principal donne une leçon, puis fait des exercices d'application « Ne convient pas » : selon Sarah, <i>écouter</i> pour comprendre et apprendre une règle préétablie ne permet pas de réfléchir au fonctionnement de la langue. D'où : <i>Comment mettre place un cours de grammaire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • problème de fixation d'objectifs propres aux Classes d'Accueil: FLS ?/ FLE ?/ FLM ? • problème de motivation • problème d'attention <ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité du public et scolarisation différente en L1 => s'appuyer sur <i>erreurs</i> et les <i>interlangues</i> • Prise en compte de la <i>grammaire intériorisée</i> • Pratique d'une <i>grammaire inductive</i> et <i>explicite</i> <p>Référents théoriques : Besse, Gaonac'h</p>
Céline	Manque d'assiduité des apprenants => sentiment d'« <i>improvisation</i> » continue, d'où confrontation entre objectifs généraux et opérationnels au sein d'un cours	<p>S'agit-il vraiment d'improvisation ? Analyse plutôt en terme de prise de décision « à chaud ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnement sur un début de « routinisation » des actes pédagogiques à partir d'une base de données toujours disponible • Identification du type de « planification » appliqué dans la réalité, pendant le stage <p>Référent théorique : Tochon</p>

Pescheux 2006a : 210, 211

On précisera que, si ces deux exemples sont issus de deux contextes forts différents (une classe d'accueil de collègue, et un groupement de retraités pour demandeurs d'asiles), elles ont pour point commun, par exemple, la difficulté pour les apprenants de se « couler » dans les règles de l'institution (horaires, assiduité, écoute, etc.), même au collège. Il n'en reste pas moins que la « pré-compréhension » de l'action ou « préfiguration » (cf. Ricoeur *supra*), c'est-à-dire le

repérage d'éléments d'une sémantique de l'action propre à un enseignant donné est très sensiblement différente d'un enseignant à l'autre, ce qui n'est pas surprenant. Néanmoins, ce qui est repéré est « dès toujours symboliquement médiatisé » (Ricoeur, *op. cit.* : 88), qu'il s'agisse du problème qui consiste à faire un cours de grammaire comme chez Sarah, ou à gérer l'assiduité des apprenants comme chez Céline : la « typification » de la pratique en situation par l'enseignant en formation consiste à relever les « médiations symboliques » de son action, c'est-à-dire plus simplement, ce qui importe pour lui mais qui est déjà cependant « déchiffrable par les autres acteurs du jeu social » en FLE : cela est lié à la difficulté spécifique et reconnue de l'enseignement de la grammaire française et aux mystères de l'improvisation. Pour l'enseignant en formation, cette capacité à repérer les *médiations symboliques* de son action est probablement, entre autres, une façon de repérer les discours sur *cette* action enseignante tenus par la profession.

Par ailleurs, ce sont ces discours attachés à une action professionnelle donnée qui permettront d'attester l'existence d'un type ou d'un genre discursif. Ainsi, le fait de pouvoir repérer et réemployer tout ou partie de ces discours dans son propre discours d'apprentissage fait partie de la démarche d'analyse de pratique en formation d'enseignant. Poursuivant l'analyse des deux démarches de conceptualisation enseignante ci-dessus, les deux processus de théorisation procèdent bien de l'élaboration d'une « théorie du cas particulier » : dans le premier cas, la difficulté d'attirer l'attention d'apprenants hétérogènes pour Sarah lui fait choisir de s'intéresser à la grammaire inductive et à l'interlangue ; dans le second, la difficulté d'improviser pour Céline lui fait choisir de discuter la relation entre routine, planification et décision. Nous sommes bien en présence d'une partie de la démarche de conceptualisation enseignante évoquée en 2.3.1.2. (Galisson Puren : observation, formulation, contextualisation, investigation, conceptualisation – théorisation).

En résumé, nous avons cherché à définir au plan théorique ce que les sciences de l'éducation notamment, mais, d'une façon générale les sémiotiques extralinguistiques ici évoquées, considèrent comme un procès de mise en représentation d'actes de la pratique : la production de discours sur l'apprentissage. Les discours d'apprentissage sont des « signes » d'actes de la pratique parce que, selon cette optique, leur capacité à représenter résulte d'un processus de « transformation » des actes de la pratique, considérés sous leur aspect de représentations mentales incorporées ; ce processus de transformation de ces représentations présente les caractères suivants :

- la mise en récit est un *agencement de faits*, reposant sur une compréhension de la *sémantique de l'action* de la part du praticien, issue peut-être de ses représentations mentales incorporées ;
- la mise en discours est une élaboration seconde, une *typification*, par rapport à la sémantique intrinsèque à l'action ;
- décrire l'action est à fois une découverte des *intentions* de l'action, une *appropriation* et un *jugement* pour le praticien ;
- la mise en discours sur la pratique est constitutive d'une *théorie du cas particulier* pour le praticien ;
- le discours lui-même est le produit d'une *conceptualisation* qui, dans l'exemple particulier de la formation des enseignants en didactique du FLE/S, élabore des *concepts pragmatiques* propres à cette didactique, des *concepts didactiques*.

Qu'en est-il maintenant des *effets* de ces processus de verbalisation, selon le contenu des discours produits ?

2.5. DES DISCOURS ET DES EFFETS : IDENTITÉ, COMPÉTENCES, PROFESSIONNALISATION

Au terme de cette tentative de structurer les conceptions de certaines sciences sociales sur les discours d'apprentissage, et en particulier les sciences de l'éducation, on pourra dresser le constat qu'en formation d'adulte, d'une façon générale les dispositifs, les démarches et les outils, adossés aux concepts philosophiques et sociosémantiques évoqués, sont destinés à produire deux types d'effets, indissolublement liés (je souligne) : « Toutes ces interventions éducatives ont un point commun : elles peuvent être caractérisées comme l'ouverture d'espaces spécifiquement conçus et organisés autour d'une double intention de *production de biens ou de services* (ou de transformation de l'environnement physique et/ou social) et le *développement des compétences* investies dans cette même production. » (Barbier, 1996c : 3.) En effet :

« L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme outil direct de production de compétence, alors que traditionnellement dans les systèmes d'enseignement et de formation, les transformations identitaires souhaitées sont considérées comme devant être obtenues pour l'essentiel soit par mise à disposition -- appropriation de savoirs extérieurs, soit par mise en exercice des savoirs appropriés »

Nous rejoindrons l'auteur qui estime que cela repose sur l'hypothèse selon laquelle « il est possible de transformer de manière conjointe l'acteur et l'action, l'opérateur et l'opération, le praticien et la pratique, le travailleur et le travail ». Ainsi, la formation d'adulte, lieu de production des discours d'apprentissage n° 1 et 2, a deux types de fonctions (communication/ diffusion des savoirs en vue de leur appropriation et mobilisation des connaissances ou des savoirs), qu'il s'agisse des filières de formation initiale universitaire d'enseignant de FLE (discours 1) ou de formation d'infirmiers ou d'ingénieurs (discours 2). La verbalisation des pratiques d'apprentissage consiste effectivement à transformer conjointement l'acteur et l'action, puisque la prise de conscience apportée par la verbalisation est à la fois un moyen pour l'acteur de développer ses compétences et pour l'institution de transformer ou de faire évoluer les prestations de ses acteurs.

Ce double effet est spécifique de démarches de professionnalisation, notamment des enseignants. On se rapportera à cet égard aux travaux de Lang (1999) sur la professionnalisation des enseignants dans le secondaire en France. La notion de *professionnalisation* est définie par l'auteur, en suivant Bourdoncle, comme processus de constitution d'une professionnalité, c'est-à-dire qu'elle « vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail » (Lang 1999 : 29). Quant à la notion de *professionnalité*, elle peut se définir comme l'ensemble des compétences correspondant à un exercice professionnel et comme la caractéristique de l'exercice d'un métier donné, « renvoyant à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, dans Lang, 1999 : 26). Cette insistance des définitions sur la rationalisation de l'activité spécifique à un secteur donné correspond bien à l'émergence de *référentiels de compétences*. Ceux-ci esquissent une image nouvelle de la professionnalité enseignante, en rupture avec les définitions qu'en donnait l'institution jusqu'aux années 1970 :

« Enseigner est une *pratique* qui ne se réduit pas à la maîtrise de contenus disciplinaires, dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire ; cette pratique ne va pas de soi [...] ; il existe des savoirs et des savoirs-faire spécifiques, adaptés aux missions nouvelles de l'appareil éducatif ; ces savoirs sont centrés sur l'efficacité professionnelle ; cette efficacité relève de la responsabilité et de la prise de décision des acteurs engagés dans l'action [...] Dans cette perspective, certains référentiels insistent fortement sur le développement d'attitudes réflexives, sur les capacités à analyser, évaluer, et

réguler les pratiques professionnelles, en fonction des publics et du contexte, mais aussi sur la position éthique nécessaire à l'exercice professionnel » (Lang, 1999 : 151, 152.)

Dans le cas de la formation des enseignants de FLE/S, le développement d'attitudes réflexives est explicitement au programme de certains Master (IRFFLE « Ingénierie des formations » à Nantes ; Master « Expertise, conception et organisation en didactique du FLE/S », cohabilitation UJM-université de Bourgogne) : en particulier, l'accent est mis sur le fait que la professionnalisation se bâtit souvent sur la prise en compte de séquences didactiques réelles de durée très limitée, mais porteuses d'informations multiples liant la progression des apprenants à l'acquisition d'un répertoire pédagogique varié de la part de l'enseignant (Pescheux 2007d).

Ainsi, pour un adulte, enseignant, infirmier ou ingénieur, se professionnaliser consiste entre autres à s'engager dans des formations dont l'influence se traduit selon deux axes : d'une part l'axe des attentes institutionnelles, d'autre part l'axe des dispositifs et des outils formatifs. Les attentes institutionnelles concernent la production des deux types d'effets évoqués : transformation du service rendu par l'acteur et transformation de l'acteur ; les dispositifs et outils, notamment de verbalisation des pratiques, constituant le cadre langagier de ces transformations. Quels sont alors les effets attendus de la verbalisation des pratiques sur le praticien ? Autrement dit, que sont censés produire les discours d'apprentissage dans le cadre des sciences de l'éducation en formation d'adulte ?

On distinguera, en théorie, trois types d'effets : des effets identitaires ; des effets en terme de compétences ; des effets en terme de savoirs. On discutera la "productivité" de ces effets au travers d'études réalisées sur les discours d'apprentissage d'enseignants de FLE/S. Enfin, à partir de cette discussion, on considérera que la notion de *savoirs d'action* permet de désigner des discours ou des séquences discursives représentant en partie explicitement des représentations mentales incorporées. Cela constituera le point de départ du troisième chapitre.

2.5.1. EFFETS IDENTITAIRES DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE

Parmi les formes d'évolution individuelle provoquées par des processus de verbalisation en formation, certaines concernent l'identité des apprenants, définie comme « une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'être sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu immédiat dominant la relation qu'ils entretiennent » (Barbier 1996a : 12). Et en tant que « construction mentale », celle-ci est un ensemble de composantes « représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) », ces composantes étant le produit d'une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (Barbier *op. cit.* : 20). Pour l'auteur, « tout se passe en effet comme si ces expériences ou actions antérieures laissaient un certain nombre de traces, de sédiments qui contribuent à la formation des identités ».

Il s'agit bien ici de contenus de discours : dire que l'identité est constituée par les représentations issues de la mémoire de travail ou de la mémoire profonde – les composantes « opératoires » et « affectives » –, consiste à désigner certains contenus de sens des discours au moyen de cette dénomination. En cela, les discours d'apprentissage sont bien considérés d'une part comme des « signes », d'autre part, comme les « signes » – « traces » de l'*identité* du locuteur-praticien conçue comme *représentation, compétence, affects*.

2.5.2. PRODUCTION DE *COMPÉTENCES* PAR LES DISCOURS D'APPRENTISSAGE

Les compétences se définissent comme « des constructions représentationnelles et discursives, inférées pour le présent à partir d'actions situées et parvenues à leurs fins, attribuées à des sujets individuels et/ou collectifs, souvent décrites en termes de combinaisons de ressources préexistantes » (Barbier, Galatanu, 2004 : 67). Les auteurs précisent bien que les compétences n'ont pas le caractère d'entités psychologiques et sociales sur lesquelles il serait possible d'élaborer des constructions représentationnelles et discursives parce qu'elles sont *elles-mêmes* des constructions représentationnelles et discursives produites dans le cadre d'interactions entre acteurs sociaux : « Il n'existe pas de compétence qui ne soit dite, représentée ou communiquée par les acteurs à propos d'autres acteurs ou d'eux-mêmes » (*ibid.* : 68). Ainsi, les compétences d'apprentissage sont *un construit* des discours d'apprentissage que nous étudions, une interprétation du contenu de ces discours ; comme déjà souligné en sociosémantique, les discours sont une élaboration seconde, une élaboration discursive à propos de représentations mentales incorporées, et en sont en partie la « configuration ». Cependant, les deux auteurs signalent que ces compétences, ces constructions représentationnelles, font fréquemment l'objet d'un « processus de naturalisation » aussi bien dans le discours savant que dans le discours social. Autrement dit, dès qu'un discours est produit par un sujet à propos d'une action qu'il a accomplie, les représentations que ce discours comporte sont considérées le plus souvent comme « naturelles », comme déjà là, alors que ces représentations sont le produit de la mise en discours par le sujet. Cela étant, l'effet de *naturalisation* des compétences énoncées dans une analyse de pratique est précisément un des buts et un des moyens de la formation, qui tente d'« objectiver » ces compétences pour les transformer.

2.5.3. PRODUCTION DE SAVOIRS

Les discours d'apprentissage, en tant que représentatifs d'acte d'apprentissage, produisent comme tout discours des « savoirs » au sens général que l'on définira ainsi, avec Barbier, Galatanu, (2004 : 41, 42) : « [...] des énoncés propositionnels associés de façon relativement stable à des représentations ou des systèmes de représentations sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle se situant dans le registre de la validité épistémique (vrai/faux), pragmatique (efficace/inefficace), et considérés comme susceptibles d'être investis dans des activités de pensée, de communication, ou de transformation de l'environnement. ».

Cette définition est pour nous essentielle dans le présent travail et, tout en renvoyant aux deux ouvrages des auteurs (Barbier 1996a et Barbier Galatanu 2004), on insistera sur plusieurs éléments de cette définition.

Les savoirs en général sont des *énoncés*, écrits ou oraux, « conservables, cumulables, appropriables par des acteurs divers à des moments divers » et ils peuvent donner lieu à communication-transmission (Barbier, Galatanu *ibid.*). Dans le cas des discours d'apprentissage (discours 1 et discours 2), les savoirs-énoncés sont produits par les apprenants ; ils seraient non seulement associés à leurs propres représentations sur leur apprentissage et, vraisemblablement, ils seraient aussi le résultat de la conservation, de l'accumulation et de l'appropriation par les locuteurs de savoirs *sur* l'apprentissage, antérieurs à l'énonciation.

Les savoirs en général sont assortis par ailleurs d'une qualification sociale et d'un contrôle social : « Il est difficile de procéder à la désignation d'un savoir comme savoir sans désigner ou suggérer en même temps l'espace social dans lequel il est reconnu comme tel. » (Barbier Galatanu, *op. cit.* : 44.) Les savoirs énoncés par exemple par les enseignants en formation en FLE/S dans leurs dossiers ou leur mémoires (discours 1) sont considérés par leurs évaluateurs comme des savoirs professionnels ou professionnalisant, puisqu'il s'agit d'espaces sociaux

(la formation d'adulte) ayant pour fonction principale la transmission et la mobilisation de savoirs. Les énoncés et surtout les représentations qui leur sont associées sont enfin considérés « comme susceptibles d'être investis dans plusieurs formes d'activités à dominantes différentes » (*ibid.*). En sciences de l'éducation, produire des discours sur l'apprentissage est un processus permettant l'élaboration d'une *théorie du cas particulier* à visée généralisante. Cette recherche de généralisation vise elle-même à trouver d'autres applications que celle qui l'a vu naître dans tel ou tel acte d'apprentissage.

Deux catégories d'exemples permettant d'illustrer ces descriptions des *savoirs* vont être développées : la première emprunte à des travaux portant sur l'effet des discours (1) dans la formation des enseignants de FLE/S et sera présentée dans ce chapitre ; la seconde occupera les analyses réalisées au troisième chapitre.

En présentant les travaux réalisés en didactique du FLE/S dans cette recherche, on rappellera tout d'abord qu'ils ne relèvent pas d'une démarche empirique, mais exploratoire et démonstrative. Ces travaux sont la traduction des conceptions exposées dans ce chapitre : en commentant certains passages des mémoires et dossiers d'étudiants à propos de séquences d'enseignement, le contenu de ces discours d'apprentissage a été considéré comme un ensemble de savoirs, au sens défini plus haut. Le choix des passages qui suivent n'est pas dicté par un objectif de représentativité ni d'exhaustivité d'un thème donné, mais par l'existence d'un souci particulier, de la part des rédacteurs, de la gestion des interactions – au sens large –, avec leurs apprenants. Ce souci m'a paru témoigner d'une disposition à analyser et verbaliser leurs propres pratiques à partir des réactions des partenaires, pris comme des indices.

Deux extraits des discours étudiés illustrent le type de savoirs produits sur la pratique. Le premier extrait concerne une préparation didactique et l'analyse *a posteriori* (indiquée en italiques) d'étudiants de Master 1 de FLE/S à l'université de Nantes en 2001 dans un dossier de validation d'une UE d'Analyse de Pratique ; l'analyse fait suite à une simulation de cours avec des apprenants canadiens ayant pour support un jeu de « Qui suis-je », visant l'emploi des formes interrogatives.

TABLEAU 7

<p>« L'enseignant doit veiller au déroulement du jeu puis guider la réflexion dans la deuxième partie du cours, tout en tentant de faire oublier au maximum la relation dissymétrique propre à la situation d'enseignant [...] nous avons donc estimé que l'enseignant ne doit pas intervenir à la moindre faute qui risquerait d'inhiber l'élève dans la mise en pratique de sa compétence de communication ou encore gêner la fluidité du jeu [...] l'enseignant ne sera pas en dehors du cercle, puisque les apprenants pourraient se sentir « surveillés » et donc auraient peur de « faire des fautes », ce qui fausserait la communication [...] Il arrivera des moments où, liées au manque linguistique et communicatif, des erreurs apparaîtront ». <i>« L'enseignant devra néanmoins relever et mémoriser celles qui lui semblent essentielles, et en particulier s'il s'agit d'erreurs sur l'aspect formel de la question. Il pourra ainsi aider les apprenants à la création d'un corpus précédent l'auto-correction, et à la remédiation des problèmes rencontrés »</i></p>
--

Pescheux 2002a

Dans ce discours à propos d'un jeu « Qui suis-je », ont été mis en avant deux aspects des thèmes choisis par les étudiants dans leur apprentissage d'une séquence didactique : d'une part leur représentation d'un rôle « inhibant » de l'enseignant, d'autre part, le repérage d'une de ses fonctions par rapport au traitement de l'erreur. Les énoncés de leur discours sont bien des *savoirs* dans le sens où ils renvoient à la fois à des représentations saillantes dans leur propre expérimentation de ce jeu mais aussi de représentations faisant l'objet d'une qualification et d'un contrôle social : ces représentations, loin de tenter une « dynamisation de la faute », véritable « quête du Graal » pour l'enseignant (Portine 1992 : 52, 53), définissent sinon socialement et professionnellement, du moins

stéréotypiquement, un « professeur » dans le cas de l'« inhibition », et plus encore un enseignant garant de la correction linguistique dans le cas du traitement, pourtant nécessaire, de l'erreur.

Ce faisant, j'ai souligné que ces étudiants se privaient d'un moyen de s'autoévaluer, du fait du lien entre conceptualisation apprenante – sur l'erreur – et conceptualisation enseignante (Pescheux à par. c). On pourrait ajouter que l'évitement de correction des élèves, de la part d'enseignants en formation, est aussi souvent lié à l'évitement d'instructions formelles visant les compétences pragmatiques, comme celles impliquées dans le jeu en question. Or la compétence pragmatique en langue étrangère « ne se résume pas aux domaines habituellement étudiés par les linguistes (registres de langue, tutoiement *versus* vouvoiement) » ; on rejoindra Flament-Boistrancourt (2006), pour qui « une intervention pédagogique à visée pragmatique est toujours possible, et ce [...] dès les niveaux morphosyntaxiques de l'apprentissage ». Les étudiants cités, en verbalisant leur représentation de l'enseignement, peuvent ainsi la soumettre à discussion : éviter la correction ou pratiquer une grammaire implicite ne sont pas les seules stratégies enseignantes possibles.

Un autre extrait concerne la préparation d'une séquence de didactique de l'écrit en Master 1 de l'université Jean Monnet, en 2005-2006, par Eliza Dos Santos et Marie-Thérèse Ducreux, visant la lecture et la rédaction de petites annonces.

TABLEAU 8

<p>« Nous avons imaginé une classe virtuelle dans laquelle les difficultés et les réponses des apprenants sont présentes et prévues ainsi que les tentatives d'explication de la part de l'enseignant [...]</p> <p>Nous avons « testé » le document auprès de cinq apprenantes japonaises du Centre de Langues afin de savoir si elles connaissaient le procédé des petites annonces. Elles étaient en France depuis moins d'un mois et n'avaient jamais vu d'écrit de ce type [...]</p> <p>Le décryptage des petites annonces, en vue de dégager une espèce de matrice de production, a rapidement rendu indispensable une étape préalable de compréhension écrite. En effet, comment demander à des apprenants étrangers de rédiger une petite annonce immobilière sans avoir « déconstruit » avec eux le document déclencheur ? De plus, la réaction des étudiantes japonaises du Centre de langue qui ne connaissaient absolument pas le principe des petites annonces nous a confortées dans ce sens. C'est pourquoi, nous avons repensé la didactisation de notre document et intégré une étape de compréhension écrite mettant les apprenants en condition de produire [...]</p> <p>L'action de l'enseignant : il distribue une feuille du lexique technique à chaque apprenant. Il explique les différents termes oralement en donnant des exemples ou des informations supplémentaires à ce qui est écrit. Les termes expliqués sont : studio, F1/F1 bis, F2, F3, F4, F5, studette, caution, etc..[...]</p> <p>Difficulté éventuelle au niveau des différents types d'appartement : l'enseignant doit dire aux apprenants qu'« en France, on considère qu'il y a toujours un WC, un coin toilette et un coin cuisine et c'est pour cela qu'on ne les compte jamais dans la composition d'un appartement. [...] C'est juste du vocabulaire technique correspondant à la manière de compter le nombre de pièces en France et il faut que vous le connaissiez. »</p>
--

Pescheux 2007d : 114

Dans cet exemple, nous avons souligné que le discours présentait une sorte de scénarisation de l'activité enseignante. Les énoncés expriment des savoirs liés à des questionnements didactiques, classiques en FLE/S : l'adéquation de *documents authentiques* à un public donné apparaît dans le test du support ; la *fonctionnalité* des petites annonces pour des apprenantes étrangères en France ; la *progression* didactique ménagée en deux temps : compréhension puis production dans la séquence d'activité ; la problématique des *consignes* avec la rédaction des paroles même à employer ; enfin, l'anticipation des *difficultés* des apprenantes. Toutes ces thématiques typiques de la didactique du FLE/S ont été élaborées sous forme d'énoncé non seulement à partir de la réflexion propre aux enseignants en formation mais aussi à partir du champ social dans lequel ils effectuent leur formation : il s'agit de *savoirs* dans le sens où ils procèdent d'une appropriation, d'une conservation et d'une accumulation qui les rendent communicables.

Les savoirs spécifiques à la formation d'enseignants de FLE/S, comme les énoncés produits

dans d'autres discours, ont une autre dimension, une dimension d'évaluation de l'acte d'apprentissage, et l'on pourra alors tenter de discerner des « savoirs d'action ».

2.5.4. PRODUCTION DE SAVOIRS D'ACTION

Pour Barbier et Galatanu, les savoirs d'action (2004 : 22) sont des énoncés « relatifs à la génération de séquences actionnelles, *construites et considérées comme efficaces* par les acteurs ». Ils ne sont pas « relatifs au fonctionnement du monde mais à une transformation possible du monde », c'est-à-dire qu'ils présentent « l'association entre la représentation d'un résultat souhaité et l'organisation d'une activité dans une situation donnée (« savoirs pour ») » (*ibid.* : 23). Plus précisément encore, les savoirs d'action comme énoncés comportent des « formulation-désignations personnelles, manifestées par des marqueurs de subjectivation ». (*ibid.* : 24). Lorsque, dans l'exemple ci-dessus (les petites annonces, tableau 8), les auteurs déclarent : « *C'est pourquoi nous avons repensé la didactisation de notre document et intégré une étape de compréhension écrite mettant les apprenants en condition de produire* », l'énoncé présente des caractéristiques de *savoir d'action* en ce qu'il associe un résultat souhaité et l'organisation d'une activité de classe.

La question de l'efficacité de « séquences actionnelles » est bien présente dans un dernier extrait, tiré d'un dossier en « problématique de l'observation didactique » de Master 1. Celui-ci est l'illustration du fait qu'il est possible, peut-être de façon paradoxale, de lier l'évaluation formative de l'apprenant et l'évaluation formative de l'enseignant (Pescheux à par. c). On tente ainsi d'inverser la tendance, signalée par Flament-Boistrancourt (2001 : 80), de centration sur l'enseignant. Je citais ainsi Camille Baud :

« Il serait notamment nécessaire d'observer l'évolution des apprenants, de pouvoir discuter avec eux de leur apprentissage, de leur ressenti quant à cette méthode. [...] De plus, adopter une attitude centrée sur l'apprenant implique de nombreux éléments nécessaires au bon déroulement de l'apprentissage. Je pense ici notamment à quelque chose de particulier qui m'a réellement choquée. Dans une des séances observées, l'enseignante pousse bien les apprenants à trouver et corriger leurs erreurs par eux-mêmes, en les guidant, comme nous l'avons décrit ci-dessus, mais celle-ci ne montre aucune patience à l'encontre de ses apprenants. Si lorsqu'elle leur montre une erreur ils n'arrivent pas à la corriger, elle élève le ton, leur dit qu'ils n'ont rien compris, etc. [...] Quoiqu'il en soit, il me semble que la question de la gestion de l'erreur est inextricablement liée à celle de la valorisation que l'on donne à l'apprenant. Sans tomber dans la sur-valorisation, l'intérêt de corriger l'erreur de cette manière est également de montrer à l'apprenant qu'il est capable d'évoluer. « L'un des premiers enjeux pédagogiques [de cette méthode] est de dédramatiser les erreurs »², par conséquent, un discours décourageant pour l'apprenant me semble complètement incompatible avec cette posture » [...] « Quoiqu'il en soit, ces observations ont confirmé une des idées que je me faisais préalablement de l'enseignement : le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant plus que de lui fournir de la connaissance pure. En accord avec les théories cognitives récentes, il me semble que cette manière de corriger les erreurs est la plus favorable à l'appropriation des formes langagières par l'apprenant. Cela les pousse à formuler des hypothèses sur la langue, et en même temps, le fait de dédramatiser l'erreur fait disparaître les éventuelles appréhensions de leur part à participer à la classe. »

Ce discours à partir d'une observation de classe constitue peut-être les prémisses d'un *savoir d'action* de la part de l'étudiante, pourtant observatrice et non impliquée : *le cas particulier* dont on cherche à élaborer la théorie est celui du traitement de l'erreur ; les « régularités observées » sont celles de l'interaction entre l'enseignant observé et les apprenants, et on peut penser que son opinion est la représentation sous-jacente qui animera sa pratique ; elle a en tout cas exprimé son opinion en la discutant par rapport à une efficacité argumentée (théories cognitives récentes).

¹ H. Besse & R. Porquier, Grammaires et didactique des langues, Hatier/Didier, 1991, p. 212.

Je rajouterai à cela que ce savoir d'action en devenir permettra peut-être à l'étudiante-enseignante, lors de ses propres interventions en classe, de centrer son attention et d'évaluer l'efficacité de sa pratique en fonction des productions de ses apprenants ; ce que laisse supposer ce qui suit :

« La question de la gestion de l'erreur amène donc ici au thème plus large de la réflexivité des apprenants, de l'interactivité en classe, de l'autonomisation de l'apprentissage. En s'attachant à ce qui semble à première vue une toute petite partie de ce que l'enseignant se doit de faire, c'est-à-dire corriger les erreurs, l'on s'engage en réalité dans des considérations beaucoup plus larges sur les méthodes d'enseignement/apprentissage, et surtout sur le rôle et la posture que l'on adopte en tant qu'enseignant, la place que l'on donne à l'apprenant dans son propre processus d'acquisition d'une langue étrangère. »

En didactique du FLE/S, les savoirs d'action d'un enseignant, lorsqu'ils témoignent de recueils d'information sur les pratiques des apprenants, semblent constituer pour cet enseignant une voie d'accès à la prise de conscience de ses propres pratiques. En d'autres termes, ces savoirs d'action sont efficaces pour la formation de l'enseignant.

Si le savoir d'action est d'une certaine façon l'expression d'une *maîtrise symbolique de la pratique* (Accardo, 1997 : 164), nous envisageons cependant d'approfondir la recherche non plus seulement sur le contenu des savoirs ou des savoirs d'action, mais en exprimant notre intérêt pour l'étude et la description des discours d'analyse de pratique (Pescheux 2007a : 239). Étudier ces énoncés consisterait notamment à les considérer comme porteurs d'un « lexique d'intervention » (Barbier, Galatanu, 2004 : 31) sur l'action. Nous reprendrons cette idée au chapitre suivant, en considérant les énoncés comme les lieux de (re)construction du sens des lexèmes descriptifs de l'acte d'apprentissage.

3. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME « SIGNE-DISCOURS » D'ACTES DE LANGAGE A PROPOS DE L'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Rappel des objectifs : une double motivation

Je rappellerai la double motivation, le double objectif de cette recherche, exposée au premier chapitre.

1. Du point de vue d'un formateur ou d'un chercheur en sciences de l'éducation ou en didactique en général, il s'agit de décrire les raisons qui font que le fait de dire ou d'explicitation sa pratique favorise la prise de conscience du praticien, c'est-à-dire les raisons psychosociales de l'efficacité de ce dire. L'objectif est de *décrire et commenter* les compétences psychologiques, sociales et professionnelles auxquelles les contenus des discours donnent accès ; ce point de vue vient d'être développé. En outre, on a considéré les discours d'apprentissage comme des « savoirs d'action », c'est-à-dire comme des ensembles d'« énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles, construites et considérées comme efficaces par les acteurs » (Barbier Galatanu, 2004 : 22), et, en tant qu'ensemble d'énoncés, les discours d'apprentissage sont le produit d'une énonciation.
2. Du point de vue linguistique, je rappelle que ce travail vise à rendre plus sensible *le lien existant entre le fait de dire une pratique sociale et le dit sur cette pratique sociale*. Ainsi, c'est ce lien qu'il faut envisager pour les deux corpus que sont d'une part les discours (2) – transcriptions d'entretien d'explicitation d'apprentissage – d'autre part les discours (3) – textes métadidactiques à l'attention d'enseignants – (cf. 1.1.2.4). Or, lier l'acte de dire au discours qu'il produit consistera ici à expliciter *l'effet*, ou les effets, de l'acte sur ce qui est dit, *i. e.* sur les objets empiriques que sont les textes des discours d'apprentissage. Dans ces pages, du point de vue linguistique, l'effet de l'acte de dire sur les textes des discours tiendra aux caractéristiques *énonciatives et argumentatives* de cet acte. Dans le cas des entretiens d'explicitation (discours 2), on pourra aller jusqu'à suggérer que ces caractéristiques énonciatives et argumentatives, accompagnant les discours, contribuent à la prise de conscience du contenu représentationnel des discours par les locuteurs ; cette suggestion s'adresse aux disciplines dont on a présenté les théories d'apprentissage au précédent chapitre. Mais linguistiquement, qu'il s'agisse des discours (2) ou des discours (3) – ceux-ci étant des discours écrits –, *le lien entre l'acte de dire et son résultat sera vu comme l'effet de l'acte sur la construction de sens effectuée dans le discours*.

Trois points sont maintenant à clarifier du point de vue linguistique.

1. La nouvelle situation d'interprète des seuls discours d'apprentissage (2) : transcriptions d'entretiens d'explicitation sur l'apprentissage en formation ; (3) : textes écrits en didactique sur l'apprentissage. Cette situation conduit à revenir sur la définition du *sens* construit dans et par les discours d'apprentissage (2) et (3). Point qui sera abordé au chapitre 3.1.
2. Le point de vue linguistique adopté vis-à-vis de ces deux corpus, décliné sous deux aspects :
 - la démarche qui préside à la constitution des discours (2) et (3) en corpus ; ceci sera abordé en 3.2 ;

- le cadre théorique d'analyse de ces discours d'apprentissage, cet aspect étant lié au troisième point.
3. Le lien entre *dire* et *dit*, en référence à l'ouvrage de Ducrot (1984), a été envisagé précédemment, et notamment pour les discours (2), comme un rapport d'*effet* du premier sur le second. Cette idée, non spécifiée jusqu'ici, formule slogan plutôt que notion opératoire pour définir un objectif de recherche, est contemporaine de la thèse, même si elle n'est pas développée dans celle-ci : concernant les discours (2), j'évoquais cette idée, sans autre précision, comme « l'effet dans le propre discours de l'enquêté de l'influence qu'il exerce sur l'enquêteur pour répondre et FAIRE SAVOIR, FAIRE CROIRE quelque chose sur sa cognition ».

L'idée d'*effet* d'un acte de dire sur ce qui est dit recouvre en fait deux ensembles de réflexions bien séparées et interdépendantes, quel que soit le corpus :

- le premier ensemble de réflexions comporte une série de décisions sur le choix des *théories* explicatives de l'effet supposé des énoncés dans les discours d'apprentissage ou encore de la construction du sens discursif : on définira la notion d'effet par rapport à la théorie des actes de langage ; on verra que ces réflexions théoriques, fondées au départ sur cette théorie mais aussi sur ses descendantes *via* les travaux de Ducrot sur l'argumentation, ont eu pour conséquence que les discours ont été vus comme essentiellement contraints par des « règles constitutives » de *la langue* ; les réflexions ont ensuite évolué, non seulement bien sûr au contact des énoncés du corpus mais aussi parce que les théories argumentativistes mobilisées interprétaient elles-mêmes les énoncés en tenant compte du co(n)texte, autrement dit, en ouvrant l'interprétation à la prise en compte de « règles génériques » (conventions implicites) imputables au *genre* discursif d'appartenance, sans le dire explicitement ; ces décisions seront présentées au point 3.3, ainsi que la façon dont sera envisagée la relation entre ces « hypothèses internes » et le second ensemble de réflexions, considérées comme des « hypothèses externes », des interprétations ;
- le second ensemble de réflexions est issu du repérage de *régularités observées* dans les deux corpus : ces régularités résidant dans la présence de mécanismes désignés, au début des analyses, comme des mécanismes de « (re)construction de sens », en quelque sorte de remise en cause des mots utilisés par les locuteurs. Il sera précisé que ces « régularités » font suite à des analyses manuelles. Aucune analyse automatique de corpus n'a en effet encore été effectuée à ce jour, ce qui est critiquable et qui constituera une perspective de travail au prochain chapitre ; la présentation des différentes étapes de la recherche fera enfin l'objet des points 3.4, 3.5 et 3.6.

3.1. INTERPRÉTATION « SITUÉE » ET CONSTRUCTION DU SENS DISCURSIF

Le positionnement adopté en tant qu'interprète et analyste de deux types de discours est un arrière-plan nécessaire à l'exposé des résultats de la recherche.

3.1.1. DU « SENS »

Comme déjà évoqué et discuté en 1.2.2.1., le sens sera compris dans la définition qu'en donne Ducrot (1984 : 180). Cette définition repose sur une distinction méthodologique qui consiste à distinguer la *phrase* de l'*énoncé*, la première étant un objet théorique, une « invention » du linguiste, le second étant la manifestation particulière de la phrase. Le sens est alors la caractérisation sémantique de l'énoncé, et il appartient au domaine de l'observable, au domaine des faits, au domaine de l'interprétation.

3.1.2. DU CÔTÉ DE L'INTERPRÉTATION

3.1.2.1. Une interprétation « située »

Ayant préalablement signalé, dans le premier chapitre, la spécificité de la position interprétative vis-à-vis des trois types de discours ainsi que le statut des analyses développées dans ce travail, il s'agit de préciser la nouvelle situation d'interprétation dans laquelle se place ce chapitre par rapport au précédent. Or, on doit reconnaître que « le sens n'est ni dans l'objet (texte) ni dans le sujet (interprète) mais « dans » leur couplage au sein d'une pratique sociale » (Rastier dans Condamines 2003 : 38).

Ainsi, pour préciser quelques éléments de cette pratique sociale, pour les discours (2) – transcriptions d'entretiens d'explicitation en formation - les analyses qui vont suivre s'inscrivent dans une situation liée à une première étape : l'interprète fut aussi le *destinataire-allocutaire* de ces discours. Si, dans cette première situation, lors du recueil, j'ai effectué des interprétations *in praesentia*, l'approche linguistique des transcriptions lui succédant s'est effectuée, elle, *in absentia*, les contraintes étant différentes. Les analyses linguistiques présentent au moins deux caractéristiques : il est vraisemblable qu'elles ont été influencées par les premières impressions lors des entretiens (ce dont on a peu de chose à dire ici) ; elles se sont déroulées en situation de recherche, « outillées » par des grilles théoriques qui seront présentées plus loin. Pour ce qui concerne les discours (3) – textes didactiques – ils ont pour interprète un des *destinataires* possibles et leur analyse se déroule *in absentia*. Donc, la situation d'interprétation dans laquelle s'inscrivent les études linguistiques des deux corpus qui vont être présentées est celle dans laquelle l'analyste interprète non seulement des discours mais aussi le matériau empirique (des textes) qui en résulte en différé.

3.1.2.2. Seule l'interprétation et rien que l'interprétation

Il n'est pas inutile de s'attarder sur *l'interprétation située* qui va suivre, parce qu'elle présente la particularité de s'attacher à expliquer des mécanismes *énonciatifs* au moyen de modèles sémantiques : les travaux qui seront commentés sont à *propos* de mécanismes énonciatifs ayant trait à des situations énonciatives passées, impliquant de surcroît l'analyste-interprète-destinataire. Mais, quitte à exprimer des évidences, il faut insister sur le fait que les situations d'énonciation, source des analyses, et les situations d'interprétation ne sont pas les mêmes situations.

« Au lieu de postuler qu'il n'y a qu'une seule situation, partagée sur le mode de l'évidence par les interlocuteurs, ou par l'auteur et le lecteur, il convient de distinguer entre la situation d'interprétation et la situation d'énonciation. Elles sont relatives à des pratiques sociales et à des statuts individuels ; et les rôles énonciatifs et interprétatifs font alors la médiation entre les pratiques et les statuts sociaux qu'elles mettent en jeu. Les interprètes comme les énonciateurs doivent être socialement habilités. Qu'il y ait ou non identité spatio-temporelle des deux situations fondamentales, chacune suppose son univers de référence et ses univers d'assomption ». (Rastier, 1998 : 105.)

Or, c'est l'« univers de référence » et les « univers d'assomption » de l'analyste-interprète seul qui seront exposés dans les pages qui suivent. Il n'est pas question de prétendre décrire la réalité des univers des énonciateurs, ne fussent-ils que linguistiques, mais il est utile d'insister sur le fait qu'un seul point de vue sera présent dans les travaux : or, sans anticiper, nous verrons progressivement apparaître dans les différentes étapes de la recherche des facteurs dûs à ce que l'on appellera, sans plus de précision pour l'heure, le « contexte » et énonciatif et interprétatif, c'est-à-dire sans doute quelques éléments d'un univers de référence qui fut commun tant aux enquêtés qu'à l'enquêteur, dans le cas des discours (2), et commun aux auteurs-didacticiens et au lecteur-analyste, et ayant à voir avec un *genre* de discours (cf. 3.6.6.5.).

3.1.2.3. « Stratégies de l'interprète », « immaculée perception » et « présomptions paradigmatiques et syntagmatiques »

En insistant sur la position d'interprète, d'où procèdent toutes les analyses linguistiques qui vont suivre, loin d'envisager l'interprète comme ayant le but de « récupérer la pensée que le locuteur voulait exprimer », au moyen d'une « stratégie de l'interprète », au sens où l'entendent Moeschler et Reboul (1998b : 154, 200 ; 1998a : 20, 180), relevant d'une « pragmatique du discours », il s'agit plutôt de souligner un fait perceptif qui aura son importance dans la construction linguistique du sens des discours. Rastier insiste sur le « paradigme de la reconnaissance de formes » lié au problème de la « perception sémantique » dans l'interprétation des textes : reprenant l'expression à Kosslyn et Sussman, l'auteur souligne qu'il n'y a pas d'« immaculée perception » (Rastier 1998 : 100), parce que « la scrutation des éléments du signifiant, bien que rapide et inconsciente, obéit à des présomptions sémantiques, tant paradigmatiques que syntagmatiques » (*ibid.*, nota 4). Or l'interprétation, parce qu'elle est située, notamment par rapport à des textes, élabore un sens qui « se construit dans des parcours au sein de [ces] textes » (Rastier, 1998 : 108), c'est-à-dire notamment dans des parcours en « contexte intratextuel » (*ibid.* : 106). Nous allons voir que les théories argumentatives présentées ci-après (dont on peut dire qu'elles constituent des sémantiques plutôt paradigmatiques) qui sous-tendent nos « présomptions sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques », parce qu'elles prévoient des possibilités d'interprétation liées au contexte intratextuel, sont aussi, d'une part des sémantiques qui ambitionnent d'être syntagmatiques, d'autre part des sémantiques qui autorisent la prise en compte de « principes organisateurs du texte », ou *règles de genre*, c'est-à-dire la prise en compte du genre discursif, ce que je développerai au dernier chapitre.

3.1.3. DU CÔTÉ DE LA « CONSTRUCTION DE SENS »

3.1.3.1. « Construction de sens » (1) et (2)

L'expression *construction de sens* est souvent employée pour désigner trois façons différentes de décrire l'interaction langagière : soit comme coconstruction de sens, soit (1) comme une construction dont l'agent est le locuteur, soit (2) comme une construction dont l'agent est l'interprète destinataire. La première façon de concevoir la construction de sens n'est pas ici l'objet de la recherche. Il nous faut par contre définir ce qui est entendu dans ces lignes par construction de sens du point de vue de l'agent de cette construction. Une définition a déjà été donnée au premier chapitre : comme les discours d'apprentissage ont été considérés comme des *objets sémiotiques* pour la linguistique, il a été souligné que le discours de recherche, étant un discours interprétatif, produisait certes du *sens*, mais sous l'espèce d'une « signifiante », c'est-à-dire une interprétation outillée par les préoccupations de l'interprète (cf. 1.2.4. « interprétation et compréhension »).

3.1.3.2. « Construction de sens » (2) : la voix de l'interprète

C'est ainsi que la construction de sens qui sera *effectuée* dans ces lignes aura pour agent l'interprète, dont on a déjà précisé la situation : tous les travaux présentés sont des « constructions de sens 2 » imputables au chercheur. Cependant, ce sens (ou « signifiante ») obéit à des « présomptions sémantiques », tant paradigmatiques que syntagmatiques, et ces présomptions sont largement fonction des préoccupations de l'interprète. J'ai présenté ces dernières en rappelant ma double posture, à la fois en didactique et en linguistique. Mais dans l'interprétation linguistique, la croyance en l'efficacité de la prise de parole, soit lors d'apprentissages dans le cas des discours (2), soit dans des ouvrages didactiques dans le cas des discours (3), repose sur deux

notions, dont la première est la condition de la seconde : *l'énonciation* et *l'argumentation*. Ces deux notions seront définies lors de la présentation des théories sous-tendant l'analyse, mais, pour l'heure, *l'énonciation* sera considérée à la fois comme un « événement historique » (Ducrot 1984 : 179) et comme un « acte individuel d'utilisation » de la langue (Benveniste 1970 : 12), et pour nous son intérêt résidera dans le fait de lier des formes linguistiques à son accomplissement. Quant à *l'argumentation*, on y verra un des moyens privilégiés de faire référence à l'énonciation, parce que les procédés argumentatifs orientent les conclusions qu'un interprète est censé tirer d'une énonciation donnée, dans un « processus de sémiotisation du monde » (Galatanu 1999a : 41).

Ainsi, en tant qu'interprète, on prendra acte du « pouvoir de la parole », apte à produire des « représentations du monde et de soi, singulières » (Galatanu 1999c : 28), en étant « une voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux et aux représentations sociales, y compris sous leur forme stéréotypée » (Galatanu 2007b : 91). D'autre part, la parole procède d'une « démarche d'influence » (Galatanu 1999c : 36), elle est « une force agissante sur les pratiques sociales par les images qu'[elle] construit et propose de ces pratiques » (Galatanu 2007b : 91), notamment parce qu'à travers les discours des différents champs de pratique (média, enseignement et, plus largement, éducation, politique...), elle agit « sur les systèmes de croyance et de valeur des publics visés, pour les conforter et les consolider ou inversement pour les déconstruire et les reconstruire » (Galatanu 1999b : 41).

Ces deux conceptions – énonciative et argumentative –, conduisent ici à considérer tout énoncé, d'une part comme virtuellement *sui-référentiel*, d'autre part comme argumentatif (Galatanu 1999c : 34), ce qui sera explicité plus loin. De cela, voici les conséquences.

3.1.3.3. Un regard constituant la « construction de sens » (1)

Au plan empirique, le regard porté sur le discours lui prête deux caractéristiques, essentielles pour la suite des recherches : il est considéré d'une part comme non seulement comme (je souligne) « lieu de manifestation de mécanismes sémantico-discursifs de construction de *sens* », ce qui est un point de vue assez communément partagé, même dans les sémantiques non argumentatives, mais aussi comme lieu de « re-construction de la *signification* » (Galatanu 2007b : 91 ; 2000b ; 1999b), ce qui est moins fréquemment souligné dans les recherches, sauf à examiner le courant argumentatif ou les travaux du CERCI-SAD. Cela revient à souligner certains effets du discours pour « casser les mots de la tribu » (Carel Ducrot 1999 : 19). Cette opération de remise en cause des significations lexicales a été bien étudiée en thèse, notamment dans le champ de la presse, avec les travaux de Lezou 2001, Marchand 2002, Le Thiec 2004, Château 2005, Frugoni 2007, et, d'autre part, dans des corpus littéraires ou spécialisés, chez Dubreil 2006, Merlet 2006, Bourmallo 2007.

Par suite, du point de vue de la « construction de sens » (2), celle de l'interprète, qui est la nôtre, le *sens* des énoncés d'un discours est conçu comme le produit d'un acte discursif, cet acte discursif étant essentiellement argumentatif (Galatanu 2002a : 96). Ainsi le sens des énoncés est considéré comme (je souligne) « l'association de deux ou plusieurs représentations proposées *par un sujet parlant* dans un acte discursif » et plus précisément le sens est issu d'un acte discursif argumentatif « sous-tendu par deux opérations mentales : une opération d'association de deux (ou plusieurs) représentations du monde dans un « bloc signifiant » et une opération de sélection qui permet de poser un lien « naturel » entre ces représentations (cause-effet ; intention-moyen ; phénomène-symptôme...) » (Galatanu 1999c : 36). Dans l'optique de la construction de sens (2) de l'interprète, le sens est ainsi considéré comme « un bloc de signification naturelle », comme une « réification de significations non naturelles » des entités linguistiques (au sens de Grice), *effectué par un locuteur* dans un acte discursif qui présente le lien – argumentatif – entre ces

entités comme « naturel » : construction du sens (1) (Galatanu. 1999c : 37). On trouvera ainsi une illustration de cette « réification » de significations non naturelles dans les *définitions indirectes par focalisation anaphoriques* étudiées dans la présente recherche et présentées plus loin.

Tout ce qui précède explicite le fait que les analyses vont considérer de façon privilégiée la production d'influence par un locuteur au moyen du discours, autrement dit la construction d'un sens (1), et d'un sens argumentatif. Cette optique fait donc partie des « univers d'assomption » qui vont guider les « présomptions sémantiques » de notre interprétation (cf. Rastier *supra*). En conséquence, *les analyses présentées sont des constructions de sens (2)* (l'agent étant l'interprète), *qui instituent les discours d'apprentissage et les énoncés qui les composent, comme des constructions de sens 1* (l'agent étant le locuteur), qu'il s'agisse des discours (2) ou des discours (3). Il ne peut donc être question de confondre les intentions de sens du locuteur – à supposer qu'on y ait accès – avec ce que l'analyste présente comme le processus de construction de sens du locuteur.

3.2. RASSEMBLEMENT DE CORPUS ET ANALYSE LINGUISTIQUE DU DISCOURS

Ce paragraphe a pour but d'explicitier la démarche qui a présidé à la constitution des deux corpus (discours d'apprentissage (2) et (3)). Du point de vue linguistique, effectuer des choix de textes correspond aux premières étapes d'une analyse des discours considérés. Ainsi, se posent ici deux questions : la question du « découpage »/rassemblement des textes (3.2.1.) et la question de la visée d'analyse (3.2.2.).

3.2.1. RASSEMBLER/DÉCOUPER : UNE ESQUISSE DE LA PROBLÉMATIQUE DU *GENRE* DANS CETTE RECHERCHE

3.2.1.1. D'un champ de pratique à un champ discursif : un *a priori*

Dans ce travail, le discours est considéré comme le produit d'une énonciation, et le texte comme le matériau sous lequel se présente le discours. Le fait qu'un des univers de référence de l'analyste-interprète soit la formation des adultes, et notamment des enseignants, a été le point de départ de ce qu'on appellera par facilité « découpage », puisque cette opération ne résulte pas, on l'a signalé, du prélèvement a priori de discours dans un corpus déjà constitué, mais de la constitution d'un corpus. Cependant, ont été appliqués des « critères praxéologiques », des critères liés au champ de pratique du chercheur. Le fait de considérer le discours comme produit d'un acte d'énonciation issu d'un champ de pratique sociale permet d'envisager un lien entre champ de pratique et champ discursif (Galatanu 2007a : 126) : dans la démarche adoptée, c'est « un champ de pratique qui définit un champ discursif ». L'auteur illustre cette position par le schéma suivant, que l'on a complété en précisant la nature des champs propres aux discours (2) et (3) : ceux-ci sont repérés respectivement par (D2) et (D3).

TABLEAU 9

<p>Champ discursif <i>Discours de et sur la communication didactique ?</i></p> <p>↕</p> <p>↕</p> <p>↕</p> <p>↕</p> <p>↕</p>	<p>Genres discursifs : <i>Entretiens d'explicitation ? (D2)</i> <i>Publications métadidactiques ? (D3)</i></p>	<p>1. Actes discursifs issus d'une activité langagière: Explicitations verbales de processus d'apprentissage. (D2) Prescriptions (D3).</p>	<p>1. DISCOURS 2.</p>		<p>Matériau empirique : TEXTE : TRANSCRIPTIONS</p>
			<p>Organisation énonciative</p> <p>↔</p> <p>Contenu des énoncés</p>	<p>Distance</p> <p>Tension</p> <p>Modalisation</p> <p>Descriptif</p> <p>Narratif } ARG</p> <p>Performatif</p>	
<p>Champ de pratique <i>Formation des adultes Formation d'enseignants FLE</i></p>	<p>Lieux sociaux : <i>Institutions de formation d'adultes Édition d'ouvrages spécialisés (FLE, Communauté Européenne)</i></p>	<p>Actes de la pratique <i>Stages, formation en situation de travail, EAD, entretien d'explicitation. Information, recommandations</i></p>	<p>Les acteurs :</p> <p>Les actes :</p>	<p>Degré implication, Appartenance culturelle, identité</p> <p>Contenus</p> <p>Évaluation sociale</p>	<p>1. Faits observés</p>

D'après Galatanu 1996c : 48

Ce qu'on peut considérer comme une grille compréhensive des relations entre les actes d'une pratique sociale (*bas* du schéma) et leurs verbalisations (*haut* du schéma) autorise donc le chercheur, s'il a pu définir un champ de pratique donné – ici, la formation des adultes, avec ses institutions publiques ou privées et avec ses multiples pratiques –, à définir *a priori* un champ discursif lui correspondant en théorie. Par suite, et par l'intermédiaire de « genres », s'effectuent des actes discursifs produisant les discours que ce chercheur analyse.

L'objet de la recherche n'étant pas de décrire et de spécifier la nature des champs de pratique, on se limitera à commenter la partie haute du schéma, qui soulève nombre de questions se posant aux analystes de discours, et notamment la notion de « genre ». Délaissant pour l'instant la description du discours – encadré en haut à droite – qui sera largement abordée ultérieurement, on a tenté d'indiquer les types de *champs* discursif, *genres* et *actes* discursifs considérés par la recherche, en prenant la précaution de mettre des points d'interrogation : le champ discursif étudié serait l'ensemble des discours de et sur la communication didactique, et, à ce stade, on peut suggérer que les « genres » serait ceux d'une part d'entretiens d'explicitation (discours (2)) et d'autre part de publications métadidactiques (discours (3)). Ces deux appellations procèdent bien sûr d'un découpage *a priori*, fortement lié à des dénominations issues du champ de pratique lui-même : parler du champ des « discours de et sur la communication didactique », ou de genre « entretien d'explicitation » consiste, à ce stade, à désigner toutes sortes de discours ayant trait

aux interactions en formation ou en enseignement, et en particulier aux entretiens d'explicitation, en faisant l'hypothèse que ces derniers peuvent se constituer en « genre ».

Mais quel usage entend-on faire de la notion de « genre » ? Avant d'examiner la notion de *genre* et la façon dont la recherche l'abordera *a priori*, il sera tenté de caractériser les discours d'apprentissage au moyen de typologies existantes. Cela ne veut pas dire que les discours d'apprentissage seront effectivement, dans ces lignes, catégorisés comme suit ; il s'agit simplement d'illustrer quelques-unes des façons possibles d'étiqueter ces discours.

3.2.1.2. Les discours d'apprentissage : un certain *genre* ?

Les textes eux-mêmes des discours (2) et (3) permettraient d'esquisser une définition du *genre* « discours d'apprentissage » : les discours (2) relevant d'une typologie « universaliste », c'est-à-dire plutôt *a priori*, il s'agirait d'un genre mettant en relation des « institutions de formation et le mode discursif » de l'entretien d'explicitation (Branca-Rossof (1999 : 13). Les unités maniées par l'analyste sont plutôt « topiques » (Maingueneau (2005 : 74) et « transverses » dans le sens où les discours d'apprentissage (2) comme (3), sont des « discours didactiques » relevant de « registres de type communicationnel » (*ibid.* : 75.) Plus précisément, les discours d'apprentissage appartiendraient à un genre « institué » (Maingueneau 2004 : 180), en ce sens qu'ils se manifestent dans un champ de pratique lié à des lieux institutionnels, et, au sein de ce genre, les discours (2) auraient la caractéristique d'être un genre « routinier », parce que « les rôles joués par les partenaires sont fixés *a priori* » et que les paramètres qui les constituent résultent de la stabilisation de contraintes liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée (*ibid.*). Cependant, les discours d'apprentissage (2) ne sont pas totalement ritualisés parce que le script en est peu contraignant et laisse une part à des « variations personnelles » (*id.* : 181).

Les discours d'apprentissage (3) seraient quant à eux des discours « institués » « auctoriaux », « de mode 2 », c'est-à-dire « pour lesquels les locuteurs produisent des textes individués, mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel » (*id.* : 182), ce qui semble correspondre aux textes métadidactiques analysés. D'une façon qui rend compte de la situation professionnelle donnée et du *contenu* de l'énonciation des discours d'apprentissage, il s'agirait peu ou prou de discours de « transmission de connaissances », appartenant à la problématique de la *didacticité*, qu'il s'agisse des discours (2) ou (3), parce que l'entretien d'explicitation comme le texte didactique visent à « faire savoir » (Beacco-Moirand 1995 : 33, 39, 42, 47). Enfin, d'une façon qui rend compte du type d'interprétation de discours choisi, c'est-à-dire qui voit dans le discours des « constructions de sens » (1), les discours d'apprentissage seraient des discours « édifiants », « qui visent explicitement la préservation ou « l'acquisition » du système de valeur proposé par le discours », et ce, quels que soient les corpus (Galatanu 2003 : 88). Toutes ces dénominations constituent des étiquetages des discours d'apprentissage, critériés selon différents points de vue. A ce titre, la notion de genre est bien un « artefact », « un objet construit, par abstraction généralisante, à partir de ces objets empiriques que sont les textes, qui ne sont jamais que les représentants impurs de tel ou tel genre » (Kerbrat-Orecchioni 1997 : 170).

3.2.1.3. De l'observé au genre : régularités et règle ; « formations discursives » et « règles de formation » ; « hypothèses externes » et « hypothèses internes »

À l'instar de Ducrot à propos de la notion de modalité (1990 : 3), on pourrait comparer la notion de genre à la cabine de bateau d'*Une nuit à l'Opéra*. Maingueneau (2004) souligne assez les conséquences de l'élargissement de la notion de genre à l'ensemble des activités verbales depuis les traditions poétiques et rhétoriques. Pour sa part, Branca-Rossof (1999 : 116) signale « l'instabilité des découpages en genres ». D'une façon très surplombante, il est possible de voir

dans la notion de *genre* d'une part la désignation, le renvoi, soit à des « dispositifs de communication socio-historiquement variables » (Maingueneau 2005 : 74), soit à leur matérialisation sous forme d'ensemble de textes, d'autre part, épistémologiquement, une « ressource commune à ceux qui travaillent sur le discours » (*ibid.* : 70), c'est-à-dire un métalangage propre aux analystes qui inclut des étiquettes du type de celles qui viennent d'être présentées. Quoi qu'il en soit, dès lors que l'interprète a posé ses univers de référence et d'assomption (cf. Rastier) vis-à-vis du corpus (comme cela a été esquissé précédemment), les textes sont le point de départ de l'analyse qui peut être vue comme une *observation*. Il paraît donc essentiel d'explicitier ce que nous pensons observer dans la recherche et ce qu'en conséquence il est possible d'en retirer : autrement dit, la recherche vise-t-elle la description d'un genre qui aurait été défini *a priori*, au paragraphe précédent, comme *topique, institué, routinier, didactique, édifiant* ? Nous allons répondre par la négative.

a) Régularités et règle

Rappelant qu'il est considéré avec Laks (1996 : 126, 127) que « ce qui se livre dans l'observation des pratiques, ce ne sont pas des règles mais des régularités », on spécifiera que « la régularité est de l'ordre de l'observé et non de l'observable » et que l'observateur se livre à une « extraction des régularités », la régularité se situant du côté de l'observateur. Ce sont bien des « régularités sémantico-syntaxiques » (Condamines 2003 : 35) ou des « invariants des discours » (Beacco Moirand 1995 : 47), ou encore un « vocabulaire de formes sémantiques » (Rastier 2001) que cherchent les analystes.

Or, au nom de quoi chercher des régularités, si ce n'est à cause du fait que les pratiques observées – nos discours, en l'occurrence – ne sont pas absolument erratiques (Laks, *ibid.*). L'observateur ou l'analyste *reconnaît* que chacun des énoncés qui composent les discours, « dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue, à la façon dont Saussure, par exemple, le conçoit » (Bakhtine 1984 : 287).

Bakhtine utilise le terme de « genres » de discours pour dire que (je souligne) « nous moulons notre parole dans des *formes précises de genres*, parfois standardisées, et stéréotypées, parfois plus souples, plus plastiques et plus créatives » et ces formes « se distinguent substantiellement des formes de la langue, du point de vue de leur stabilité et de leur prescriptivité pour le locuteur ». Si ces « formes du genre » sont dans l'ensemble « plus souples, plus plastiques et plus libres que les formes de la langue », ce sont néanmoins des moules, parce que les régularités des discours – les « formes de genre » – peuvent être considérées comme des effets de la *conformation* des interlocuteurs à des situations d'énonciation données (Bakhtine *op. cit.* : 284-285).

On opère donc ici un « saut théorique » qui consiste non pas « à accorder aux comportements eux-mêmes la régularité que l'observation systématique permet de reconstruire » Laks (*op. cit.*), mais à voir dans la régularité l'*indice* de principes ou de règles, dont la régularité signifierait la mise en œuvre par ceux dont on observe les comportements.

L'étude des discours, sur le seul plan linguistique, pourra par exemple relever la récurrence – régularité – de mécanismes argumentatifs, et tenter d'imaginer quelles sont les règles linguistiques qui permettent ce genre de mécanismes (*i. e.* expliquer les régularités). Cela n'est bien sûr pas un exemple au hasard, c'est ce que la présente recherche s'emploiera à effectuer. Au passage, un écueil, souvent signalé : parvenant à décrire les régularités, voire « la loi descriptive de la régularité », il n'y aurait qu'un pas à franchir pour croire que cette loi soit équivalente aux « principes qui génèrent cette réalité », autrement dit pour passer « du modèle de la réalité à la réalité du modèle » (Laks, *op. cit.* : 126 ; 129). Dans le cas présent, l'écueil consisterait à voir, dans les règles linguistiques imaginées pour expliquer les régularités, les principes mêmes générant la réalité.

Nous examinerons bientôt comment il est envisagé de se prémunir contre cet écueil. Mais, pour l'heure, ces « principes générateurs de réalité », que sont-ils, si ce n'est un ensemble de « règles de formation discursives », un ensemble de *règles de genre* ? Le rapport entre « régularités » et « règles » se retrouve ainsi entre « formations discursives » et « règles de formation ».

b) « Formations discursives » et « règles de formation »

Dans la *reconnaissance* de combinaisons plus ou moins récurrentes dans les énoncés d'un discours, on pourra voir son appartenance à ce que Foucault appelle une « formation discursive ». Dans le cas des discours étudiés, on peut envisager le champ des discours d'apprentissage comme esquissant une « histoire à pente faible » (Foucault 1969 : 10).

D'une part, pour les discours (2), il s'agirait de l'histoire de l'apprentissage d'individus en formation ; à l'instar des documents historiques, « le document n'est pas l'heureux instrument d'une histoire qui serait en elle-même et de plein droit mémoire ; l'histoire, c'est une certaine manière pour une société de donner statut et élaboration à une masse documentaire dont elle ne se sépare pas » (*id.* : 14). *L'histoire* serait ici le discours sur l'histoire de l'apprentissage d'un ou plusieurs individus, la *société* serait limitée à ces individus en formation, et la *masse documentaire* ne serait autre que l'ensemble de leurs discours d'apprentissage et des discours d'apprentissage comme définis au chapitre 1. Pour le sujet parlant de son apprentissage, peut-être comme pour une société, « l'histoire, c'est ce qui transforme les documents en monuments » (*id.* : 15). En réalité, il s'agit d'un ensemble assez vaste d'individus en formation professionnelle, dont on peut imaginer esquisser l'« histoire à pente faible ».

De même les discours (3) s'inscrivent dans la masse documentaire des textes métadidactiques dont on pourrait tracer l'histoire tant en didactique du FLE que dans les textes des Communautés européennes.

Foucault définit alors la notion de « formation discursive » (je souligne) :

« Dans le cas où on pourrait décrire, entre un certain nombre d'énoncés, un [...] système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les *types d'énonciation*, les *concepts*, les choix *thématiques*, on pourrait définir une *régularité* (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une **formation discursive** » (Foucault 1969 : 53).

Dans la production discursive de la formation permanente et de la didactique se rencontrent : des « types d'énonciation » contraints tels les entretiens d'analyse de pratique, des ouvrages théoriques, avec des formes linguistiques probablement liées à ces types d'énonciation ; des « concepts », faisant l'objet de discours (tels celui de *métacognition*, de *professionnalisation*, de *compétences*, de *didactologie*, etc.) ; des « thèmes » concernant les processus d'acquisition de connaissances ou de compétences et l'autoformation des enseignants. Tous ces traits des discours d'apprentissage sont reconnaissables notamment par leur régularité d'apparition. Les discours d'apprentissage (2) et (3) pourront alors être considérés comme *des formations discursives*.

Pour autant, on peut remarquer que la définition de Foucault n'envisage pas d'étiquetage a priori. Tout ce qui peut en être dit réside dans le fait que les « éléments » constitutifs des discours d'apprentissage sont *contraints* : « On appellera *règles de formation* les conditions auxquelles sont soumis les éléments de cette répartition (objets, modalités d'énonciation, concepts, choix thématiques). Les règles de formation sont des conditions d'existence (mais aussi de coexistence, de maintien, de modification et de disparition) dans une répartition discursive donnée. » (Foucault *op. cit.* : 53.) Les *conditions* d'existence des formations discursives « discours d'apprentissage » sont les conditions sociales, communicatives et linguistiques où les formations apparaissent. Et ces conditions sociales et communicatives constituent les contraintes de l'utilisation du langage.

Ainsi, par les rapports entre *régularité* et *règles*, *formations discursives* et *règles de formation*, la notion de *genre* peut se définir de deux façons : d'une part, un système de contraintes attachées à la production de discours dans une situation donnée, parmi lesquelles les contraintes psycho-sociales et linguistiques sont centrales ; d'autre part, des ensembles de réalisations de ce système de contrainte en discours, sous forme de textes (les contraintes se traduisant alors dans leur réalisation discursive). Selon Kerbrat-Orecchioni (1997 : 170), un genre n'est autre qu'« une constellation de propriétés spécifiques » ; elle les appelle des « typologèmes » [...] « qui relèvent d'axes distinctifs hétérogènes (syntaxiques, sémantiques, rhétoriques, pragmatiques, extralinguistiques, etc. ». La notion de *genre* a un caractère résolument « biface » : correspondance entre des fonctionnements linguistiques et des pratiques socialement signifiantes (Branca-Rossof 1999 : 116).

Au regard de l'observation ou de l'analyse des textes produits par les pratiques sociales, on se rapprochera de la définition (je souligne) qu'en donne Rastier (1989 : 37) : « Un genre est un système de prescription positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la *génération* d'un texte que son *interprétation* ». Il ajoute : « elles ne relèvent pas du système fonctionnel de la *langue*, mais d'*autres* normes sociales », ce qui semble ainsi les scinder en deux ensembles bien distincts, *langue* et *normes sociales*. On peut questionner le fait qu'il soit possible de séparer les deux systèmes, et l'auteur lui-même (1989 : 49) inclut dans le « système de prescriptions » des systèmes tels qu'un (ou des) sociolectes propres à une pratique sociale, par exemple les discours (3), ainsi que l'idiolecte propre à chaque locuteur, par exemple les discours (2). A la différence de Rastier, dans cette recherche, l'extension de la notion de genre comme système de prescriptions réglant un texte sera élargie, en intégrant tant les « autres normes sociales » (parmi lesquelles les sociolectes et les idiolectes) que le système de la langue lui-même.

Du côté de l'interprétation, le « système de prescriptions positives ou négatives » organise la reconnaissance de régularité ou de « formations discursives » ; du côté de la génération d'un texte, le système de prescription ordonne la conformation du locuteur à ses règles. Du côté de l'interprète, seules les régularités sont accessibles, qui se traduisent en interprétations des discours d'apprentissage et ici, dans cette recherche, en construction de sens de type (2) ; celles-ci sont des hypothèses issues du matériau empirique. Quant au « système de prescription », ce que nous avons appelé avec Laks les « principes générateurs de réalité », ou avec Foucault les « règles de formation », il n'est pas accessible, et l'interprète lui substitue, ou plutôt le « simule » sous la forme d'autres types d'hypothèses, issues de son univers théorique de référence.

Les premières hypothèses sont interprétatives et commentent les régularités d'une formation discursive (*i. e.* les « fonctionnement linguistiques » de Branca Rossof, ce qui est « observé »), ce commentaire étant une face « externe » du genre ; les secondes sont des hypothèses concernant la face « interne » du genre, c'est-à-dire le « système de prescriptions positives ou négatives » et de « licences » de Rastier. On rappellera que dans le cadre de notre recherche, les hypothèses sur le « système de prescription » se limitent à ne voir en lui qu'une de ses parties, celle uniquement qui consiste en la « génération d'un texte », et ce, sous un aspect argumentatif. Ne prenant en compte dans ce système de prescription, *a priori*, que le système linguistique, on aura ainsi affaire avec, d'une part, des hypothèses dites « externes » – au système, à la langue – et, d'autre part, des hypothèses dites « internes » au système.

c) « Hypothèses externes » et « hypothèses internes » : avant le genre, expliquer des mécanismes discursifs.

Dans la thèse (Pescheux 2003a : 31-39), j'ai déjà développé le rapport très particulier qu'entretiennent ces deux types d'hypothèses dans la démarche adoptée ici (Ducrot 1980a : chapitre 1 ;

Ducrot 1984 : chapitre III ; Anscombe et Ducrot, 1988 : chapitre 2). Succinctement, en l'abordant sous un autre angle, cette démarche considère que les faits, pour la sémantique linguistique, ce sont les sens des énoncés (Ducrot 1980a : 32). Autrement dit, l'interprétation – *i. e.* le sens construit, celui que donne notre construction de sens de type (2) – est une partie du donné (Ducrot, *id.* : 19).

Cette interprétation « exprime une succession de choix faits par le sujet interprétant », une attribution de sens par l'interprète. Or, attribuer un sens à un énoncé, « c'est entreprendre une démarche explicative, c'est chercher pourquoi cet énoncé a été produit », et le sens n'est donné que « dans un processus destiné à rendre compte des énoncés entendus » (*id.* : 22). Ainsi, observation – *i. e.* hypothèses externes – et explication – *i. e.* hypothèses internes – ne sont pas dissociables : « la théorie qui amène à observer un fait en le caractérisant comme tel est précisément celle qui permet d'expliquer qu'il soit tel ou tel » (*id.* : 28). Le seul moyen alors pour une recherche scientifique « incapable de justifier ses hypothèses externes indépendamment de ses hypothèses internes » (*id.* 30), comme la sémantique linguistique, est de mettre en évidence les relations existant entre les unes et les autres, sous la forme de « conditionnelles » du type : « si l'on admet telle hypothèse interne, on doit admettre telle hypothèse externe » ; « si l'on admet tel modèle, on doit voir les phénomènes langagiers de telle façon » (Ducrot 1980a : 30). Galatanu exprime la même intention (2002a : 96) : « Etudier ces mécanismes discursifs signifie d'abord décrire le sens que le sujet interprétant peut attribuer aux énoncés-occurrences » et en définir la nature « pour construire ensuite des significations des entités linguistiques mobilisées dans ces énoncés, susceptibles de rendre compte de leur emploi avec ce sens ».

Le projet qui occupe donc les analyses, ce n'est ni de catégoriser les discours d'apprentissage (2) et (3) dans tel ou tel genre, ni de caractériser un genre *a priori* regroupant les discours d'apprentissage, mais d'expliquer des interprétations discursives suscitées par des mécanismes discursifs observés dans ces corpus, au moyen d'une théorie linguistique donnée. On peut donc voir ici une mise à l'écart, tout du moins au début de la recherche, de la préoccupation de l'assignation de ces discours d'apprentissage à un genre. Ce qui conduit à définir, si cela doit être fait, le genre discursif, en tant que ce système de prescription lié à des normes sociales *a posteriori*, comme « praxéologique et évolutif, comme les pratiques humaines elles-mêmes » (Galatanu 2007a : 126), et à envisager une caractérisation de celui-ci « à partir des résultats de l'analyse linguistique du texte selon une matrice d'analyse [...] englobant l'étude des mécanismes de construction du sens des énoncés et, *ipso facto* de construction des significations des entités linguistiques (lexèmes, syntagmes et phrases) » (*ibid.*). Cela revient pratiquement à circonscrire le type d'analyse du discours auquel se livrera la recherche.

Pour récapituler ce qui précède, les discours d'apprentissage (2) et (3), s'ils sont ici considérés sur l'arrière-plan du champ de pratique sociale où ils sont produits, s'ils sont ainsi reconnus comme des « formations discursives » (de par les régularités qui les parcourent), générées par des règles de formation, sont aussi, et avant tout, pris comme des objets permettant de montrer deux points : a) le fait qu'« une théorie linguistique apparaît non seulement comme l'explication des interprétations discursives » ; b) le fait que la théorie linguistique apparaît « tout autant, et en vertu de la même démarche, comme une source d'interprétations » (Ducrot 1980a : 32). Pour finir, provisoirement, sur la question de l'assignation des discours d'apprentissage à un genre, la notion la plus susceptible de relier ces discours à un genre en tant que système de prescription nous paraît être la notion d'*interdiscours* chez Maingueneau (1991 : 28) et d'*intertexte* dans un sens étroit, chez Rastier (1998 : 107).

3.2.2. L'ANALYSE DU DISCOURS ET L'ANALYSE LINGUISTIQUE DU DISCOURS

Compte tenu de ce qui précède, l'analyse de ces discours ne peut être qu'une *analyse linguistique du discours*, et se démarquer ainsi du courant de l'Analyse du discours défini en 1995 par Maingueneau.

3.2.2.1. Analyse du discours

Poursuivant une définition du type d'analyse du discours, définition par la négative, on dira ceci, en paraphrasant Maingueneau (1995 : 5) : l'analyse du discours ne consistera *pas* à « ne [partir] d'un lieu que pour considérer quel(s) genre(s) de discours lui sont associés » et à prendre en compte « l'intrication d'un mode d'énonciation et d'un lieu social déterminés ».

L'analyse se contentera, pour l'heure, de penser les énonciations *indépendamment* des lieux qui les rendent possibles et qu'elles rendent possibles (Maingueneau *ibid.*), même si, répétons-le, le fait que ces discours sont issus d'un champ de pratique sociale n'est jamais perdu de vue dans la recherche. Nous verrons que si le lieu social n'est pas un objet, même périphérique, de la recherche, le système de prescriptions négatives ou positives et de licences, en tant qu'elles « règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation » (Rastier, 1989) peut, lui, se retrouver au cœur de celle-ci.

Malgré les protestations de l'Analyse du Discours en France de ne pas « envisager un corpus en tant qu'il a été produit par tel sujet » (Maingueneau, 1995 : 6), certaines expressions semblent montrer que la tentation de lier l'énonciation et un sujet parlant dans un ancrage social est forte. Je la souligne, parce que cette tentation se traduit concrètement dans la première étape des travaux de recherche, ce qui sera exposé plus loin. En particulier, en Analyse du Discours, l'étude des « traces verbales d'une démarche qui relèverait de la transmission de connaissances » (Beacco, Moirand 1995 : 33) relève d'une problématique dite de la « didacticité », qui intéresse le champ de pratique auquel sont rattachés nos discours d'apprentissage. Or, cette problématique se définirait par (je souligne) « les manifestations d'une *intention* réelle, simulée, voire inconsciente, d'apporter à l'autre des savoirs nouveaux » (*ibid.*) ; même si les auteurs y voient une définition heuristique, elle inclut la notion psychologique d'intention du sujet parlant, de l'être social. Plus loin, à propos du fonctionnement discursif de l'appréciation définie comme « l'inscription de l'énonciateur dans son texte » (nous reviendrons sur cette perspective énonciative), les auteurs estiment que, dans des communications de recherche, par exemple, « l'expression de l'appréciation exprime moins la position du chercheur en tant qu'individu que comme membre d'une communauté » (*id.* : 37).

Même s'il est précisé que le fait d'être membre d'une communauté revient à dire qu'il y a une « autorité énonciative de ses représentants archétypiques », donc une *représentation*, il n'en reste pas moins qu'exprimée ainsi, l'analyse de la didacticité ne se contente pas de décrire un fonctionnement discursif, mais se tourne vers les sujets parlants/être sociaux. On aura compris que ce n'est pas l'optique de cette recherche, et ces commentaires ne sont pas des critiques, mais un moyen de distinguer ce qui occupe l'analyse linguistique du discours.

3.2.2.2. Analyse linguistique du discours (ALD)

Les analyses présentées ici – *i. e.* constructions de sens (2) d'un interprète – considèrent de façon privilégiée la production d'influence par un locuteur au moyen du discours, et instituent donc les discours d'apprentissage (et les énoncés qui les composent) comme des constructions de sens (1), l'agent étant le locuteur. Ces analyses interprétatives s'attacheront à l'observation de régularités portant sur des mécanismes linguistiques discursifs en mobilisant des hypothèses internes sémantiques (linguistiques) de nature énonciative et argumentative, qui seront abordées plus loin ;

elles sont une des problématiques du CERCISAD portant sur « l'étude des mécanismes discursifs qui expliquent le cinétisme de la signification lexicale et la reconstruction des système de valeur ». Il s'agit donc de tenir, au début de la recherche, un lien entre des interprétations argumentatives des discours et une théorie sémantique au moyen de l'analyse de textes, autrement dire de « rendre explicite la relation entre modèles de phrases et lecture d'énoncés » (Ducrot 1980a : 32).

Plus précisément, ce que Galatanu propose (1999a et b ; 2000a ; 2007a), c'est d'une part de s'intéresser aux « mécanismes langagiers qui habilitent le discours à être un terrain privilégié d'influence d'autrui, de présentation de soi, de constructions identitaires, de présentation ou de reconstruction d'un système de valeurs » ; d'autre part, c'est de raisonner un modèle sémantique tel que sa représentation de la signification lexicale soit conçue comme « holistique, associative et encyclopédique » (2007b : 93) en tenant compte de son « potentiel discursif (argumentatif) » (*id.*).

L'auteur envisage l'éventuelle portée sociologique dans une deuxième étape, « celle du repérage des modalités linguistiques récurrentes que tel ou tel discours met à l'œuvre pour exercer ses fonctions interpersonnelles et son « pouvoir » social » (Galatanu 1999a : 42). Dans notre cadre de recherche, cela pourrait essentiellement concerner les discours (2). Mais, même dans leur cas, il est intéressant d'examiner un des exemples donnés à cet égard :

« On peut faire, par exemple, une hypothèse praxéologique, issue justement des recherches linguistiques sur différents corpus de discours, qui seraient que les différentes formes de pratique traitent de manière spécifique, justement par les discours qu'elles produisent, les systèmes de valeurs, les inscrivant dans des logiques de *préservation, restauration, de promotion ou de déconstruction-reconstruction* des valeurs dominantes d'une culture. » (*Id.* : 45)

Cette hypothèse fait, dans le cas présent, allusion à des travaux de 1998 établissant un lien entre des formes linguistiques (modalisations) et des stratégies identitaires en sciences sociales : on retrouve ici peut-être la tentation déjà évoquée de passer d'une interprétation linguistique argumentative à l'interprétation de sujets sociaux ; du moins y-a-t-il un glissement possible des descriptions de stratégies discursives, relevant du domaine linguistique vers la dénomination de stratégies sociales, au nom de ces descriptions. On voit que le pari linguistique est difficile à tenir dans l'analyse de discours de type (2). Néanmoins, malgré des glissements qui seront indiqués le moment venu, il paraît utile ici de maintenir une idée essentielle.

L'idée est celle-ci : parvenir à expliquer des stratégies discursives par une théorie sémantique adéquate est probablement un des moyens de rendre compte de ce « système de prescriptions positives et négatives ou de licences » qu'est le genre des discours d'apprentissage – non de le décrire, on l'aura compris. On pourra considérer que l'explication adéquate, par le modèle théorique, de stratégies discursives repérées par l'interprétation est l'indice que le modèle est un bon candidat pour représenter une partie de ces prescriptions. C'est donc malgré tout une façon de prendre en compte la possibilité de relier les discours d'apprentissage (ou tout discours, d'ailleurs) à un genre, dans la définition retenue.

C'est probablement une des raisons qui amène Galatanu (2008) à placer désormais, outre l'interface entre analyse linguistique du discours (en quelque sorte, les *hypothèses externes* dans notre terminologie) et analyse sémantique (les *hypothèses internes*), une autre interface avec la sémantique textuelle, pour laquelle la notion de genre est cruciale. Cette idée sera développée dans le dernier chapitre.

3.3. L'« EFFET » DU DIRE SUR LE DIT DES DISCOURS

Comme souligné en introduction à ce chapitre, la notion d'« effet » comme lien entre un acte d'énonciation et son produit reste à définir. Il faut donc préciser l'utilisation qui sera faite de la notion d'énonciation, en en signalant les caractéristiques *sémiotiques* qui justifient de s'intéresser à ses effets dans les discours d'apprentissage (3.3.1.). Ensuite, afin de présenter les interprétations réalisées en analyse linguistique du discours sur les deux corpus, il faut rappeler à grands traits les hypothèses internes que nous faisons découler de ces caractéristiques sémiotiques, c'est-à-dire le cadre théorique d'analyse linguistique au moyen duquel les discours seront examinés (3.3.2.).

3.3.1. ÉNONCIATION ET EFFETS SÉMIOTIQUES

Les traits définitoires de la notion d'énonciation employée ici sont au nombre de trois : l'énonciation est un acte ; l'énonciation est « une activité sémiotique signifiante » ; l'énonciation produit des signes représentationnels et réflexifs. Ces trois traits vont permettre de préciser en quoi l'énonciation est la cause de certaines caractéristiques des signes qu'elle produit, c'est-à-dire en quoi elle a des effets. Certains de ces effets faisant ensuite l'objet de la recherche.

3.3.1.1. Un acte de langage : des règles, un sujet parlant, une articulation paradigmatique-syntagmatique

Kerbrat-Orecchioni a relevé le « glissement sémantique » qui peut amener à définir l'énonciation par son produit, l'« énoncé » (1997 : 29), mais il est clair que cette définition ne peut convenir ici. Plus justement, le point de départ des théories adoptées dans cette recherche est à trouver dans Searle : « Parler une langue, c'est réaliser des actes de langage. » (Searle 1972 : 52.) L'acte d'énonciation est un acte de langage, au même titre que l'acte illocutionnaire (*ibid.* : 61), et l'idée selon laquelle « une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action » est partie intégrante de la présente recherche.

Encore des règles

Dans ce cadre est faite « l'hypothèse du langage compris comme comportement intentionnel régi par des règles » (*id.* : 48), et dans la notion d'*acte* attachée à l'énonciation on relèvera ainsi qu'il est accompli par l'énoncé d'expressions qui obéissent à des « règles constitutives » de la langue (*ibid.* : 72). On rappellera que la question du lien entre ces règles constitutives et le « système de prescription positives ou négatives, et de licences, qui règlent la génération et l'interprétation d'un texte » tel que nous l'avons défini d'après Rastier (cf. 3.2.1.3.b) reste ouverte. Ces « règles constitutives » envisagées ici seront précisées plus loin.

Un sujet parlant

En tant qu'acte, l'énonciation est liée à un *sujet* parlant, ce que souligne Kerbrat Orecchioni : les définitions de l'énonciation privilégient le locuteur dans le « mécanisme d'engendrement » du discours, « au lieu d'englober la totalité du processus communicationnel » (1997 : 30). Ainsi chez Benveniste, l'énonciation est un « acte individuel d'utilisation », une « mise en fonctionnement de la langue » et « ego » a toujours une position de transcendance à l'égard du « tu » », allocutaire. (1958 : 260). Chez Anscombe et Ducrot (1988 : 36), l'énonciation est « l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle ». Ainsi, l'utilisation de la notion d'énonciation en tant qu'*acte* nous permet de justifier le fait de constituer les discours d'apprentissage comme lieux de construction de sens de type 1 (cf. 3.1.3.3.), ce qui est peut être considéré comme une réduction de l'interprétation des énoncés. Mais cette réduction présente, entre autres, un avantage.

Paradigmatique et syntagmatique

L'idée, issue de Benveniste, d'une énonciation comme « instance de médiation » (Greimas Courtès 1993 : 126) entre « virtualités de la langue » et énoncés-discours, permet d'imaginer « comment le système social qu'est la langue peut être pris en charge par une instance individuelle », et en particulier de penser l'articulation « entre la *langue*, conçue généralement comme une *paradigmatique*, et la *parole* – déjà interprétée par Hjelmslev comme une *syntagmatique* ». Comme la construction de sens 1 est ce que l'étude des discours cherche à étudier, c'est bien à travers l'étude des enchaînements syntagmatiques des énoncés, produits par l'énonciateur, qu'elle sera abordée ; et c'est aussi parce que cette étude repose sur des hypothèses relatives à la structure de la langue, c'est-à-dire des considérations paradigmatiques, qu'elle rend possible les interprétations des énoncés.

3.3.1.2. L'énonciation est « une activité sémiotique signifiante »

En tant qu'acte de langage, l'énonciation est une *activité sémiotique signifiante*, un « faire gestuel signifiant », qui s'inscrit dans le paradigme d'autres gestes comparables (chanter, siffler, balbutier, se taire), et elle occupe ce qu'on peut considérer comme une des « positions syntagmatiques » dans la stratégie de communication « prendre la parole », « donner la parole », etc. (Greimas Courtès 1993 : 5, 6). Pour la sémiotique linguistique, en tant qu'acte de langage, au-delà d'un « faire-savoir », d'un « faire-être » la signification, l'énonciation peut être vue comme un « faire-faire » et comme faisant partie d'une « sémiotique de la manipulation ». En tant qu'activité sémiotique, l'énonciation consiste entre autres à influencer le partenaire, ne serait-ce que pour faire reconnaître une intention d'informer celui-ci : dans l'approche de la « signification non naturelle » de Grice (1957), en partie reprise par Searle (1972 : 90), le premier considère que signifier quelque chose au moyen de X, c'est dire (je souligne) que le locuteur L a eu l'intention, en énonçant X, de produire un *effet* sur l'auditeur A grâce à la *reconnaissance* par A de cette intention. Paraphrasé par Sperber et Wilson (1989 : 49), cela prête deux intentions au locuteur L : une *intention informative* (produire un effet) et une *intention communicative* (faire reconnaître l'intention informative). S'ajoute à cette description le fait que la reconnaissance de l'intention informative du locuteur par l'auditeur est liée à la connaissance que l'auditeur a des règles gouvernant la phrase X (ou T, chez Searle, *ibid.*). Ainsi, l'énonciation, en tant qu'activité sémiotique, *signifie* une intention de communication, et ce, par l'emploi de phrases qui sont « un moyen conventionnel de réaliser l'intention de produire chez l'auditeur un certain effet illocutionnaire » (Searle 1972 : 89). L'activité sémiotique de l'énonciation est ainsi réglée par des conventions qui lient phrases et « effet » illocutionnaire ; dans le cadre searlien, ces conventions font partie des « règles constitutives » de la langue.

Voir l'énonciation comme une activité sémiotique est cohérent avec la position d'interprète assumée par cette recherche : on considérera que nos constructions de sens de type 2 ne sont autres que la formalisation de nos propres procédures de reconnaissance des intentions communicatives des locuteurs, et ce, selon certaines hypothèses internes linguistiques.

3.3.1.3. L'énonciation produit des signes représentationnels et réflexifs

Au chapitre 1, on a considéré que les discours, en tant que « signes », présentaient deux caractéristiques : transparence et opacité (Récanati 1979 : 18). Sous le premier aspect, ils disparaissent – sont « absents » – ou « s'effacent » devant la chose représentée qu'ils « découvrent » (« transparence ») ; il y a mise entre parenthèse du *fait* de les dire, du fait de l'énonciation (Récanati 1979 : 8). C'est sous cet aspect que nous les avons considérés au chapitre 2, consacré au type de discours (1) c'est-à-dire aux discours-types d'analyse de pratique enseignante en situation de formation.

Dans cette perspective de transparence, le locuteur d'un discours est un acteur social et un

sujet parlant, être physique, psychologique et social, considéré dans une situation d'interaction. Mais ce sujet parlant est en même temps un « être de parole », auteur et personnage des discours qu'il profère (Charaudeau 1992 : 644). En effet, sous le second aspect, le discours d'apprentissage comme signe présente la caractéristique d'établir une relation de représentation, mais cette relation de représentation du monde au moyen du langage « n'est pas telle que l'événement énonciatif à l'occasion duquel elle s'effectue soit mis entre parenthèses et pour ainsi dire subtilisé » (Récanati 1979 : 214). Le discours est donc à la fois alternativement transparent et opaque – soit l'on s'attache au contenu représentationnel et l'on perd de vue l'énonciation, soit l'on s'attache à l'énonciation, et l'on perd de vue le contenu représentationnel –, et son sens est de façon « inextricable » à la fois représentationnel et réflexif (dans le sens où il renvoie au fait de son énonciation). Plus encore, l'événement énonciatif peut être considéré comme « une condition *sine qua non* de la représentation » (*id.*).

Dans la perspective linguistique, la recherche s'attachera donc à rendre compte du fait que les énoncés qui composent les discours d'apprentissage de type (2) et (3) – *i. e.* textes des entretiens d'explicitation et textes didactiques – ont *un sens qui « réfléchit » l'énonciation*. Et ce fait est constitutif de l'énonciation. Autrement dit, la réflexivité des énoncés étant attachée à l'énonciation, elle peut être considérée comme une des règles constitutives de la langue, qui, pour nous, fait partie du « système de prescriptions positives ou négatives » dont nous avons parlé.

3.3.1.4. En synthèse : les facettes de l'énonciation

On regroupera les caractères de l'énonciation qui ont été choisis sous deux catégories. D'une part, la recherche adopte une certaine vision de l'énonciation et du locuteur : l'énonciation est acte de langage, et le fait que son produit, le discours, la « réfléchisse », lui est constitutif ; le locuteur est vu comme influençant la reconnaissance de son intention informative par la mobilisation de formes conventionnellement attachées à cet effet. D'autre part, la recherche s'intéresse aux « règles constitutives » de la langue qui contraignent d'une part la mobilisation de ces formes « influentes » et, d'autre part, l'association de certaines formes à l'événement énonciatif (la réflexivité du sens des discours). Elle consiste donc en deux processus.

- Du côté des hypothèses externes, on analyse le sens des énoncés dans les discours d'apprentissage, en tant qu'il est argumentatif – construction de sens de type (1) – et qu'il inclut une référence à l'énonciation. On rappellera que le sens est la caractérisation sémantique de l'énoncé. C'est la description de certaines formes linguistiques énonciatives et argumentatives qui nous occupe, et il s'agit en conséquence de chercher ces régularités dans les discours d'apprentissage. C'est ainsi que l'on envisage de rendre compte des « effets » de l'acte de *dire* sur ce qui est *dit*.
- Du côté des hypothèses internes, on définit la façon dont on envisage de formuler linguistiquement l'influence et la « réflexivité ». Ce qui va occuper l'étape suivante.

De prime abord, chercher des entités linguistiques participant à l'élaboration de sens référant à l'énonciation peut sembler sinon réducteur, du moins largement balisé par la théorie fondatrice de Benveniste ; en outre, il n'est pas obligatoire que les analyses énonciatives et argumentatives aillent de pair et, en conséquence, il est possible d'imaginer qu'elles puissent être clairement séparées. Pour présenter le cadre théorique choisi, certaines des descendantes ou concurrentes de la théorie de Benveniste seront évoquées ; ce faisant, on constatera d'une part la profusion des entités « réflexives » de l'énonciation, d'autre part, le caractère indissociable, selon nous, des deux analyses. Par suite, les analyses réalisées au moyen de ces théories poseront de nouvelles questions quant au rôle de ces entités dans l'acte d'énonciation, c'est-à-dire quant à l'effet du

dire sur le dit. On notera au passage le lien essentiel entre énonciation et didactique, même si la notion d'énonciation est abordée exclusivement au plan linguistique dans ce chapitre, et en particulier on rejoindra Portine (1992 : 41) pour qui la notion d'énonciation est centrale « pour une véritable approche « cognitive-constructiviste » qui permettrait de renouveler la didactique des langues [...] ». Nous tenterons ainsi de démontrer au chapitre 4 en quoi nos analyses linguistiques peuvent intéresser la didactique.

3.3.2. LE CADRE SÉMANTIQUE DE L'ANALYSE DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE : HYPOTHÈSES INTERNES

On rappellera qu'il est essentiel pour l'articulation entre la posture de recherche en didactique et la posture en linguistique de concevoir les discours d'apprentissage comme à la fois « transparents » et « opaques », leur fonction représentative étant inséparable de leur énonciation, et cette dernière étant « réfléchie » dans les énoncés. Cependant, en linguistique, il y a deux façons de « réfléchir » l'énonciation pour un énoncé, soit explicitement, soit implicitement. Dans les deux cas, il s'agit bien toujours de l'effet du *dire* sur le *dit*, le fait de *dire* en situation étant un des faits vers lequel se « tournent » les expressions linguistiques qui constituent le *dit*, l'autre étant les objets auxquels renvoie ce dit.

Plus exactement, dans le premier cas, il existe des formes linguistiques pour ainsi dire dédiées à cet effet, et l'on aura affaire d'une part aux nombreuses expressions étudiées par Benveniste – parmi lesquelles certains performatifs – dans le cadre de sa théorie de l'énonciation (1958, 1970), d'autre part, aux performatifs qu'analyse Austin dans le cadre des actes illocutionnaires (1970) : il s'agit alors d'expressions sui-référentielles, qui comportent une référence explicite à l'énonciation (3.3.2.1. *infra*).

Dans le second cas, il y a des énoncés qui, sans être sui référentiels, sans faire explicitement référence à l'énonciation, « peuvent et doivent se décrire par rapport au résultat conventionnellement attaché à leur énonciation » (Ducrot 1972 : 23). Et dès lors qu'on envisage d'inclure, dans la signification des mots qui composent un énoncé, le « résultat » de son énonciation dans une situation donnée, on se trouve dans une optique sémantique argumentative (3.3.2.2. *infra*).

Si certaines formes explicites de « réflexion » de l'énonciation sont évoquées à présent séparément de formes implicites, cela ne veut pas dire que le caractère explicite/implicite des formes analysées constitue le critère qui guidera les analyses des deux corpus. C'est l'argumentativité de la langue et des discours qui fondera nos analyses – c'est-à-dire notre construction de sens de type 2. Considérant que cette argumentativité est indissociable de la situation d'énonciation, ses manifestations au moyen de formes linguistiques, qu'elles soient explicites ou implicites, seront prises comme des renvois, ou comme « réflexives » de l'énonciation. Ce qui sera maintenant explicité.

3.3.2.1. Une « réflexivité » explicite : l'« appareil formel » de l'énonciation

Pour rendre compte de la réflexivité explicite des discours d'apprentissage, l'analyse linguistique du discours s'attachera à des signes ou à des expressions « dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation » (Benveniste, 1970 : 14). L'énonciation « promeut littéralement » ou « commande » certaines classes de signes, qui en sont l'« émanation » (*id.* : 15). Il s'agit de « formes « vides » que chaque locuteur en exercice de discours s'approprie [...] » (1958 : 263). Parmi les plus évidentes, qui sont les pronoms personnels, les indicateurs de la *deixis*, le système des temps (Benveniste 1958 : 262), notons que le repérage de l'utilisation du pronom de première personne, *je*, des pronoms et déterminants possessifs de

première personne a constitué un des premiers outils de l'analyse du corpus de textes des discours (2) – l'entretien d'explicitation –, principalement parce que les personnes interrogées explicitent leur propres pratiques.

Un des intérêts du repérage des formes réflexives explicites, comme les pronoms ou les déterminants possessifs, est d'étudier la fréquence, ou plutôt la densité de leur emploi au fur et à mesure du déroulement des discours, dans le cas précis où l'on souhaite commenter le rapport entre *contenu représentationnel* et *présence énonciative* des discours d'apprentissage : la *sui référentialité* du discours est modulée selon la présence ou l'absence de ces pronoms et déterminants, ce qui a occupé certaines analyses des deux types de discours (3.5.1., *infra*). Cette modulation a été commentée de différentes façons.

- Sous la notion d'« objectivité » :
« Lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations : le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ; le discours « subjectif », dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (« je trouve ça moche ») ou se pose implicitement (« c'est moche ») comme la source évaluative de l'assertion » (Kerbrat-Orecchioni 1997 : 71.)
- Sous la notion de « distance », il s'agit de « la marque, la trace dans le texte, c'est-à-dire dans les énoncés qui le composent, de la prise en charge par le sujet communicant, de son statut d'énonciateur dans l'activité discursive » (Galatanu 1996a : 141 ; 1996c : 49).
- Sous la notion d'« élocutivité » : « le locuteur situe son propos par rapport à lui-même, dans son acte d'énonciation [...] il révèle sa propre position quant à ce qu'il dit » ; ou de « délocutivité » : « le locuteur laisse s'imposer le propos en tant que tel, comme s'il n'en était nullement responsable » (Charaudeau 1992 : 574-575 ; cf. Damourette et Pichon dans Portine 1996 : 7). La définition de Charaudeau présente la difficulté de définir le « locuteur » comme une « personne », un « être psychosocial » (1992 : 644), et peut prêter, dans l'analyse, à un glissement vers un commentaire non linguistique des discours d'apprentissage, vers un commentaire plutôt psychosocial.

Ainsi, l'exploitation des réflexions de Benveniste demande de préciser, dans le cas des pronoms et des déterminants de premières personnes, à quelle(s) entité(s) ces expressions renvoient. Malgré les précautions de l'auteur (« À quoi le *je* se réfère-t-il ? À quelque chose de très singulier qui est exclusivement linguistique : *je* se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé et il en désigne le locuteur. [...] La réalité à laquelle il renvoie est la réalité du discours. » – 1958 : 260), il est facile d'identifier la « réalité du discours », c'est-à-dire le *je* « exclusivement linguistique » au sujet communicant, à l'être psychosocial. Or, cela ne manquera pas d'arriver, comme nous l'illustrerons en 3.5.1.

Mais qu'il s'agisse d'« objectivité » ou de « distance » du discours, la question posée par l'analyse de ces pronoms et déterminants est celle de l'« hétérogénéité » du discours, c'est-à-dire « les manifestations explicites, repérables, d'une source d'énonciation » qui peut varier (Maingueneau 1991 : 127 ; voir aussi Authier [2001] ; Kerbrat-Orecchioni 1997 : 22 ; 157 ; 179).

Cette hétérogénéité implique autant des formes linguistiques explicites que des formes plus « implicites », et Kerbrat-Orecchioni (1997 : 31) propose d'appeler « énonciatèmes » les unités linguistiques, « quelles que soient leur nature, leur rang, leur dimension », qui fonctionnent comme

indices de l'inscription au sein de l'énoncé de paramètres constitutifs de la situation de communication ; on retiendra dans cette définition la tentative d'identifier des « indications » de nature linguistique sur l'énonciation. C'est ce que l'approche argumentative nous apportera, notamment dans la théorie polyphonique du sens.

3.3.2.2. Une « réflexivité » moins explicite : actes de langage et argumentation, la voie Ducrot

Cette réflexivité peu explicite apparaît dans le fait de considérer avec Austin (1970 : 143) comme objet non pas la phrase, mais « la production d'une énonciation dans la situation de discours », ce qui donne à l'acte illocutoire sa première définition (*ibid.* : 113-114). Mais Searle établit pour sa part un lien entre « les règles qui portent sur la réalisation des actes de langage » et « les règles qui portent sur l'énonciation de certains éléments linguistiques ». Il y a des connexions entre la notion d'acte de langage et « la nature des règles auxquelles obéissent les éléments linguistiques » (Searle, 1972 : 57-58). Or, reconnaître l'existence de certaines règles auxquelles obéissent les éléments linguistiques est une des caractéristiques essentielles d'une sémantique qui voit dans le langage un système intégrant pour ainsi dire son propre mode d'emploi. Ces « règles constitutives », qui « créent ou définissent de nouvelles formes de comportement » (comme le jeu d'échec), jouent pour Searle un double rôle : un rôle dans la structure sémantique de la langue et, d'autre part, dans l'accomplissement des actes de langage :

« La structure sémantique d'une langue peut être considérée comme l'actualisation, suivant des conventions, d'une série d'ensembles de règles constitutives sous-jacentes, et d'autre part, les actes de langage ont pour caractéristique d'être accomplis par l'énoncé d'expressions qui obéissent à ces ensembles de règles constitutives » (*id.* : 76.)

Ducrot prolongera Searle en soulignant que « la langue elle-même aurait tendance à considérer certains de ses énoncés non pas comme des représentants de « signifiés » objectifs, mais comme les moyens conventionnels d'obtenir dans le discours certains effets déterminés » et il montrera que les conventions qui régissent les effets de la parole sur la situation de discours « constituent dans une large mesure la réalité sémantique des éléments de la langue » (Ducrot 1972 : 25). Plus encore, il veut faire apparaître que « la signification enregistrée par la langue comporte, comme partie intégrante, certaines conventions qui fixent, arbitrairement, les effets de l'emploi sur la situation de discours ».

La réflexivité des discours ne serait autre que la mise en œuvre de procédures d'interprétation fondées en partie sur des conventions linguistiques attachées à l'acte énonciatif. Au passage, la doctrine de Saussure est quelque peu mise à mal : « la valeur du mot ou de la phrase dans l'activité linguistique ne pourrait plus être considérée comme la conséquence d'un sens préalable, enregistré indépendamment de son emploi » et, en outre, même si l'« arbitraire » reste le critère du linguistique, « ce n'est plus le rapport entre le signifié et le signifiant qui est arbitraire, donc linguistique, mais le rapport entre le signifiant et certains effets de son énonciation » (Ducrot : *ibid.*). Le lien entre formes linguistiques et acte énonciatif est ici constitutif de la réflexivité des discours. Encore faut-il formuler ce lien entre formes et acte.

Deux facettes du fait argumentatif permettront alors de mettre l'accent sur divers aspects qui en font un fait « réflexif » de l'énonciation. De la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA), cadre sémantique d'analyse des discours 2 et 3, et inscrite dans la filiation de la théorie de l'Argumentation dans la Langue (ADL), seront tout d'abord situés quelques-uns des traits fondamentaux. Ensuite, la théorie de l'ADL (ainsi que quelques développements plus récents) et la SPA seront commentées et rapprochées. Ce qui permettra de préciser la spécificité de la posture adoptée au moyen de la SPA dans l'analyse des discours considérés (3.3.2.4.) et, partant, le cadre d'évaluation des travaux présentés à la suite (3.3.3.).

3.3.2.3. L'argumentation et ses possibles : la SPA

Dans la démarche entreprise, est centrale la prise en compte de la parole sous l'aspect des discours qu'elle produit, ainsi que l'effet de cette production discursive d'une part, (I) sur les représentations des interlocuteurs, d'autre part, (II) sur le produit lui-même, sur le discours. Seule cette dernière option est de nature linguistique.

a) *L'effet du dire sur le dit : une certaine relation entre sens et signification*

Si le postulat non linguistique de l'effet de la parole sur les représentations des individus, (I), est présent dans presque tous les travaux de Galatanu, qui souligne l'utilité sociale du discours comme « voie d'accès » aux « identités des acteurs sociaux » (2007a : 123), il en constitue la toile de fond et renvoie à des analyses de pratiques sociales et à la praxéologie (Galatanu 2007b : 89).

Le postulat de l'effet de la parole sur les représentations individuelles et sociales, bien qu'extralinguistique, est toutefois ce qui justifie la réflexion linguistique, et en particulier les questions portant sur la place de la langue dans les fait de parole (Galatanu 2007a : 122), en particulier le rôle de la signification des entités linguistiques dans la production du sens par un sujet parlant (Galatanu 1999c : 27). Si la parole a des effets sur les pratiques sociales par les représentations qu'elle porte, la question qui se pose au linguiste, dans l'optique des actes de langage et dans l'optique argumentative qui ont été esquissées ci-dessus, est donc entre autres d'interroger, dans le sens construit par le discours, ce qui peut relever de la langue, de s'interroger sur la relation entre le sens et la signification des entités lexicales. Ayant défini la notion de sens mobilisé dans ce travail au paragraphe 3.1., on rappellera ici que la signification d'une entité linguistique relève, pour sa part, d'une construction sémantique théorique, abstraite et hors contexte discursif, autrement dit d'hypothèses internes.

Or, la relation entre sens et signification, et en particulier le rôle de la signification dans la production de sens, est lié à l'énonciation en tant qu'acte situé, et c'est à ce titre que la signification comme le sens des entités linguistiques peuvent être considérées comme renvoyant à l'énonciation, comme « réflexifs ». A partir du moment où l'on considère que la signification doit jouer un rôle dans la construction du sens des énoncés d'un discours, on implique que la signification intègre des éléments potentiels relevant de l'acte d'énonciation et que la construction de sens se fonde sur l'acte d'énonciation située. L'acte d'énonciation est ce que Galatanu appelle un « acte discursif ». Ce dernier a les caractères suivants :

- il est « essentiellement argumentatif » – pour l'auteur, acte discursif et acte argumentatif sont parasyonymes (Galatanu 1999a : 42, 47) ;
- il est « sous-tendu par deux opérations mentales ou cognitives » (Galatanu, 2002a : 97 ; 2003 : 100) :
 - ◇ une opération d'association de deux (ou plusieurs) représentations du monde, ces deux (ou plusieurs) représentations étant des significations « non naturelles » au sens de Grice (Récanati 1979 : 175), c'est-à-dire issues notamment du système de signes linguistiques ;
 - ◇ une opération de « sélection » d'un lien entre ces représentations, ce lien étant « posé ou évoqué par et dans l'acte discursif comme « lien naturel » (cause-conséquence, intention-moyen, phénomène-symptôme...) », ce qui revient à réifier les significations non naturelles associées (1999a : 48) ; nous verrons des exemples précis de ce mécanisme dans nos analyses des *définitions indirectes par focalisation anaphorique*.
- il est producteur pour chaque énoncé d'un sens, défini comme (Galatanu 1999a : 47 ; 1999c : 36) : un « bloc signifiant », ou « bloc de signification argumentative », ou « bloc de signification naturelles », associant notamment, mais pas seulement, les représentations des significations des entités linguistiques ; ce sens est en même temps « l'ensemble

des représentations de soi et du monde et les systèmes de valeurs qui les accompagnent, représentations rendues publiques dans et par les énoncés qui forment le texte, résultat de l'activité discursive » (2002a : 96).

Cette définition de l'acte discursif fonde la relation de dépendance réciproque entre le sens et la signification des entités linguistiques d'un discours, relation sur laquelle va reposer le modèle de la SPA. Le sens dépend, notamment, des « mécanismes linguistiques au niveau sémantique qui habilitent le discours à reconstruire l'image que les sujets parlant et interprétants ont du monde » (Galatanu 1999c : 41). En d'autres termes, le sens dépend de l'« encodage procédural », voire des « virtualités procédurales » attachés aux significations des mots (Galatanu 1999c : 34, 38), ce qui nécessite d'intégrer ces « procédures » à la signification théorique. Dans le même temps, tirant les conséquences de la définition de l'« acte discursif », la signification, en tant que représentant le « patrimoine sémantique d'une communauté linguistique » (Galatanu 2007a : 124) dépend des différentes possibilités associatives réalisées dans un discours, entre significations des mots co-occurents dans le contexte intratextuel et le contexte extratextuel, c'est-à-dire dépend du *sens*.

b) Le « cinétisme » de la signification ; sa manifestation dans les valeurs modales

Le point sans doute le plus important dans l'approche de la SPA vis-à-vis de la langue et de la parole est d'identifier la *modifiabilité de la signification lexicale* comme un « cinétisme » (Galatanu 2003 : 110) : rendre compte de la « pression » (ou du « siège » de la parole vis-à-vis de la langue, selon le mot de Bally 1952 : 158), peut se faire à partir du moment où la signification est conçue comme comportant non seulement un « potentiel argumentatif » mais aussi « évolutif », produisant ce cinétisme en contexte (Galatanu 2007a : 133, 143). A cet égard, un des champs d'étude privilégié de la SPA est le cinétisme des significations au plan des *valeurs* : linguistiquement, la modalisation discursive rend compte des valeurs dans le discours, comme « inscription dans l'énoncé par une marque [trace] linguistique (formes modales), de l'attitude (valeur modale) du sujet communiquant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe » (Galatanu 2003 : 90-93). Intégrant des catégories diversement prises en compte par les chercheurs en analyse du discours (Charaudeau Maingueneau 2002 : 382, 598 ; Kerbrat-Orecchioni 1997 : 71), les *traces linguistiques modales* des catégories de l'aléthique, du déontique, de l'épistémique, du doxologique, de l'axiologique et du volitif sont considérées par Galatanu (2000a : 9) comme graduelles et particulièrement aptes à révéler le cinétisme de la signification des entités linguistiques avec lesquelles elles sont impliquées. Le cinétisme des significations des entités linguistiques dans les discours d'apprentissage 2 et 3 sera illustré dans l'analyse des travaux effectués ; aussi renverra-t-on pour plus de précision en ce qui concerne la présentation de l'approche des valeurs dans la SPA, à Galatanu (2002b : 18 ; 2002a : 95), notamment pour la zone sémantique modale particulièrement sensible des axiologiques, articulées autour de l'évaluation positive/négative des champs sémantiques esthétiques, praxéologiques, intellectuels, hédoniques-affectifs : nous verrons, entre autres modifications sémantiques, des inversions discursives de ces évaluations.

Pour l'heure, comment traduire et dans un modèle sémantique théorique et dans la démarche d'analyse cette dépendance réciproque entre sens et signification, ce modelage en contexte du sens par la signification et de la signification par le sens ?

c) Une structure lexicale en trois strates et une analyse sémantique en deux étapes

La structure théorique qui sera utilisée pour décrire la signification des entités lexicales dans les discours d'apprentissage 2 et 3 comporte trois strates et répond à un cahier des charges issu

de la définition de l'« acte discursif » : celui-ci demande d'une part que la signification lexicale puisse rendre compte « de la représentation du monde perçu et « modélisé » par la langue », ce qui renvoie à une conception kleiberienne de la signification (« une conceptualisation largement identique d'un individu à l'autre, ce qui forme une sorte de socle pour une intercompréhension réussie » – Kleiber 1999 : 27-34) ; d'autre part, la signification doit intégrer le potentiel argumentatif des mots et le niveau d'inscription de ce potentiel dans la structure (Galatanu 2002a : 98).

Succinctement, sont à constituer au plan théorique pour chaque entité lexicale :

- un noyau ou traits de catégorisation sémantiques inspirés de Putnam (1975, 1990), propriétés essentielles et/ou universaux et primitifs sémantiques selon Wierzbicka (Galatanu 2007b : 92), ce qui concède à chaque entité lexicale un ancrage dénotatif stable, une dimension « descriptive » (Galatanu 2006 : 4) ;
- des stéréotypes ou ensembles ouverts d'association des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation internes (Carel, Ducrot 1999) ; on trouve ici la possibilité d'actualisation d'une partie des « associations de représentations » effectuées par l'« acte discursif », ainsi que leurs liens présentés comme « naturels » (cf. *supra*) ; cela préserve donc les « racines argumentatives » du modèle (Galatanu 2006 : 4) et ménage la « partie évolutive » de la signification (Galatanu 2007b : 92), ainsi d'ailleurs que les possibles argumentatifs ;
- des possibles argumentatifs ou séquences discursives potentielles/probabilités argumentatives, déployant dans des blocs d'argumentation externe l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir du stéréotype.

La particularité de la SPA est de concevoir le noyau et les stéréotypes comme un « dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, les « possibles argumentatifs », qui peuvent être activées dans les occurrences discursives ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co ou contextuelles » (Galatanu 2007b : 92). La constitution de cet objet théorique « signification lexicale » est une première étape. A l'instar de Ducrot, comme on l'a déjà explicité (cf. 3.2.1.3.c), cet édifice théorique trouve sa source dans le sens des occurrences d'utilisation, dans un corps d'hypothèses externes au rang desquelles figure l'analyse des discours lexicographiques et d'énoncés repérés dans des séquences de communication (Galatanu 2007b : 93).

Lors de la seconde étape, le repérage des occurrences ainsi analysées donne lieu aux « déploiements discursifs » effectués à partir des occurrences discursives, et confirme ou infirme les « possibles argumentatifs » calculés à partir du dispositif stéréotypique.

d) Topographie ou typologie de l'innovation sémantique ?

Nous cherchons ici à mettre l'accent sur certains aspects des analyses de la SPA dans son état actuel, essentiels pour situer la présente recherche. Une partie des analyses sémantiques s'attache à des prédicats nominaux et notamment, événementiels d'expérience sociale ou subjective (Galatanu 2008), sur des syntagmes nominaux (Galatanu 2007a : 133 ; 2006) ; sur des nominaux thématiques (Galatanu 2000), sur des noms (thèses de Le Thiec 2004 ; Château 2005 ; Merlet 2006 ; Frugoni 2007 ; Bourmalo 2007), mais aussi sur des verbes (Galatanu 1984 ; Pescheux 2003a).

Par « topographie de l'innovation sémantique » est souligné ici d'une part l'intérêt de la SPA pour l'*innovation sémantique en discours*, qualifiée plus haut de construction de sens 1, c'est-à-dire de construction effectuée par un locuteur à partir de la signification des entités lexicales qu'il mobilise en discours, et est souligné d'autre part l'entreprise systématique, mais non exhaustive, de repérage des occurrences de cette innovation dans un discours donné. Nous tenterons d'illustrer tant l'intérêt que le repérage des innovations sémantiques dans l'exposé prochain des travaux ; par

conséquent ne seront ici que succinctement inventoriés des éléments actuels de cette topographie ou de ce repérage par Galatanu. Cette topographie commence par une macroclassification des types d'argumentation dans un discours : huit classes représentent les possibilités rhétoriques, au sens traditionnel du terme, à disposition d'un locuteur, et se regroupent soit en argumentation séquentielle, c'est-à-dire explicitées ou non par un connecteur, soit en visée argumentative, reposant souvent sur un seul mot. Puis, à leur tour, ces deux classes d'argumentation se subdivisent selon qu'elles sont portées soit par la signification lexicale des mots qui la constituent (« niveau lexical » ou « niveau syntagmatique » – Galatanu 1999a : 50), soit par un contexte intratextuel soit par un contexte extratextuel, c'est-à-dire par la présence de stéréotypes culturels ou inédits ou de « visées argumentatives pragmatico-discursives » : on peut considérer cette classification comme la matrice dans laquelle s'insèrent d'autres classifications ou topographies argumentatives plus fines, et notamment les suivantes – sans chercher pour l'heure à les organiser : interversion axiologiques sémantiques ou discursives/flexions de polarité ; stéréotypages par stéréophagie ou par stéréotype inédit ou associé (Galatanu 2007b : 94-96) ; dénominations que je qualifierai personnellement ici, respectivement, de « descriptive », « stéréotypifiantes », « stéréotypiques » (Galatanu 2006) ; objectivation (déontologisation, théologisation, aléthisation) de modalisations à l'origine axiologiques (Galatanu 2000). Les formes linguistiques de cette « innovation » intéressent particulièrement l'étude des formes *réflexives* de l'énonciation, parce que en proposant des modifications sémantiques, elles ne sont autres que des « commentaires de l'énonciation » ou la présentation par le locuteur du type de conclusions que son destinataire devrait tirer de son discours (Ducrot 1984 : 81).

La question que l'on peut légitimement se poser porte ensuite sur la possibilité de retirer de ce repérage d'innovations sémantiques (plus précisément de mécanismes discursifs) une ou des typologies attachées à des classes de discours : c'est poser à nouveau la question du genre de discours, déjà évoquée plus haut. Cette question resurgira lors de la présentation des travaux de recherche.

Reste à mettre l'accent sur les caractères de l'approche argumentative ayant particulièrement marqué les analyses réalisées au cours de la recherche. Pour ce faire, on rapprochera et commentera les deux théories de l'ADL et de la SPA au regard de trois options théoriques et de deux problématiques méthodologiques. Comme déjà annoncé, ce sont ces caractéristiques qui permettront de préciser la spécificité de la posture de la SPA dans l'analyse des discours considérés et, partant, le cadre d'évaluation des travaux présentés à la suite.

3.3.2.4. ADL et SPA

Les trois options théoriques renvoient à la prise en compte, dans l'approche argumentative, de la « réflexivité » du fait argumentatif vis-à-vis de l'énonciation : l'option en faveur d'une signification lexicale de nature *instructionnelle vis-à-vis d'enchaînements* discursifs ; une option *ascriptiviste* ou descriptiviste de la description de la langue ; une conception *polyphonique* du sens. Enfin, la posture méthodologique vis-à-vis de la relation langue parole indiquera la particularité de la SPA au sein de l'approche argumentative.

a) Option théorique 1 : signification lexicale de nature instructionnelle vis-à-vis d'enchaînements discursifs

On a déjà souligné la filiation des théories argumentatives vis-à-vis de la théorie des actes de langage et la nature instructionnelle de la signification lexicale ; l'intérêt de ces théories consiste entre autres à tenter de formuler les « règles internes au discours » qui « commandent » son enchaînement, c'est-à-dire à expliquer comment « tous les énoncés se donnent comme imposant à

l'interlocuteur un type déterminé de conclusions », conclusions dont les énoncés tirent précisément leur sens (Ducrot 1980b : 12). Dans une telle optique, toute *parole* (je souligne) est « publicitaire », « par le fait que sa valeur interne se confond avec la suite qu'elle réclame » (*ibid.*).

L'histoire de la démarche de l'Argumentation dans la langue, ADL, est parcourue par la recherche de description de ces enchaînements, depuis l'ouvrage-titre jusqu'à de plus récents développements. L'argumentation est tout d'abord considérée par le fait qu'un locuteur donné présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) « comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'énoncés) » (Anscombe, Ducrot 1988 : 8), et, par le fait, d'autre part, que cette « présentation » est régie par des contraintes dans le système de la langue : « pour qu'un énoncé E1 puisse être donné comme argument en faveur d'un énoncé E2, il ne suffit pas en effet que E1 donne des raisons d'acquiescer à E2 » (*ibid.*), « la structure linguistique de E1 doit de plus satisfaire à certaines conditions pour qu'il soit apte à constituer, dans un discours, un argument pour E2 ». Il est déjà question ici de rendre compte des « possibilités argumentatives » des expressions ou énoncés analysés à travers leur structure linguistique. Ces possibilités seront formulées dans le cadre de la SPA.

Pour rendre compte alors de l'argumentativité des énoncés, il faut disposer d'une description sémantique qui contienne, « dès le départ, des indications concernant l'utilisation éventuelle de cet énoncé pour appuyer tel ou tel type de conclusion » (Anscombe Ducrot 1988 : 27). Le programme porte sur la définition des structures sémantiques, c'est-à-dire sur la définition de la *signification* des entités linguistiques aptes à rendre compte de l'argumentativité des *énoncés*. A un premier stade de la théorie, il est question de discours « comportant au moins deux énoncés, E1 et E2, dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre. Le premier est l'argument, l'autre la conclusion » (*ibid.* : 163). Mais quoi qu'il en soit de l'évolution de la théorie vers les topoï, toutes les formulations métalinguistiques des structures sémantiques aptes à rendre compte de l'argumentativité linguistique comporteront toujours, dans les théories de l'ADL, deux « énoncés », un argument-une conclusion, bref, un enchaînement. En effet, il s'agit de décrire/prédire l'énoncé E2 conclusif que prétend faire admettre l'énoncé E1 ; la *signification* même de l'expression argumentative E1 dans un discours donné est constituée par la description de l'énoncé E2.

Plus radicalement, la théorie des topoï permet non seulement de concevoir une indication sémantique qui permet d'opérer un choix parmi plusieurs chemins entre argument et conclusion (Anscombe 1995a : 38), mais aussi de considérer que les valeurs lexicales sont topiques, et qu'« utiliser des mots, c'est convoquer des topoï », d'où l'hypothèse que le sens des mots [est] la mise à disposition d'un faisceau de topoï » (Anscombe 1995b : 50, 51). L'intérêt des topoï vis-à-vis des enchaînements est double : « ce sont des principes généraux qui servent d'appui au raisonnement mais ne sont pas le raisonnement » et ils valent « pour une multitude de situations différentes de la situation particulière dans laquelle le discours l'utilise » (Anscombe 1995a : 39).

En outre, le topos « n'est pas présenté comme un apport, mais comme un support du discours argumentatif » et il présente beaucoup de points communs avec le présupposé (Ducrot 1995a : 86). Nous retrouverons tous ces éléments dans la description des énoncés analysés, les *définitions indirectes par focalisation anaphorique*.

On voit donc que la notion d'*enchaînement* a trait :

- aux significations des phrases qui doivent inclure des indications sur les conclusions à tirer des énoncés qui leur correspondent dans une situation donnée ; il faut définir la signification sous forme d'enchaînements possibles ;
- aux énoncés qui sont la réalisation de ces significations, selon une situation donnée d'énonciation, ce qui relève du discours ;
- aux mots, indicateurs d'enchaînements, et notamment dans les formulations métalinguistiques

de la théorie des blocs sémantiques, au niveau lexical avec les argumentations internes et les argumentations externes (Carel 1995 ; Carel Ducrot 1999 ; Ducrot Carel 1999).

A l'égard des enchaînements, l'ancrage argumentatif de la SPA prévoit, comme l'ADL, dans la *signification*, des associations possibles grâce au « dispositif de génération de séquences discursives » que constitue la relation noyau-stéréotype. La différence essentielle, selon Galatanu (2002a : 97 ; 1999c : 36 ; 1999a : 50), repose en SPA sur la prise en compte dans la signification lexicale de la nécessité d'expliquer le *sens* des discours non seulement au travers des enchaînements « sémantico-discursifs », fondés sur la signification lexicale argumentative comme en ADL, mais au travers d'enchaînements « pragmatico-discursifs » ou inférentiels dus aux contextes intratextuel et extratextuel.

b) Option théorique 2 : ascriptiviste ou descriptiviste de la description de la langue

La linguistique de Ducrot étant structuraliste, elle est résolument « ascriptiviste » (Anscombe Ducrot 1988 : 169 ; Anscombe 1995a : 30 ; Ducrot 1984 : 65, 111 ; Kleiber 1999 : 39). Cela est particulièrement sensible à propos du concept de « modalité » (Ducrot 1990), à propos duquel Kerbrat-Orecchioni relève que « si l'on passe au crible l'ensemble du lexique, on est obligé de constater qu'il est bien peu de mots qui échappent au naufrage de l'objectivité » (1997 : 147). Dans ce cadre, des deux fonctions de la langue, l'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentativité. Par conséquent, dans le cadre de l'ADL, la construction de la structure sémantique – ou signification – des expressions doit se passer de description de la réalité à laquelle renvoient ces expressions, et cette construction n'est constituée que d'instructions concernant les continuations à leur donner dans le discours.

Or ceci pose un problème pour la posture « sémiotique » de la présente recherche vis-à-vis des discours d'apprentissage. Si nous continuons de les considérer comme des objets sémiotiques sujets de deux analyses, celle des discours comme signes d'actes d'apprentissage et celle des discours comme signes d'actes de langage, et si, en outre, on postule que l'efficacité du dire sur le dit d'un point de vue didactique repose sur la réflexivité du dit (les énoncés) vis-à-vis de l'acte de dire (*i. e.* l'effet de l'acte de dire sur le dit), il semble qu'on ne puisse totalement se passer de prendre en considération le caractère descriptif de la réalité dans les discours, ou alors on sépare complètement les deux démarches. Ayant affirmé à plusieurs reprises la prise en charge alternative de l'aspect « représentationnel » – autre façon de dire *descriptif* – de notre corpus, et de l'aspect « énonciatif », on ne retiendra pas par conséquent cette posture radicale.

De fait, l'adoption de la Sémantique des Possibles Argumentatifs répond à ce problème, puisque ici l'approche SPA s'écarte de son ancrage argumentatif, ne serait-ce qu'au niveau du noyau, de nature dénotative comme on l'a vu. En outre, la discussion de Galatanu du niveau d'inscription des modalités des entités lexicales dans la structure en trois strates du modèle questionne effectivement la remise en cause par Ducrot de l'opposition modal/non modal dans l'article de 1990 déjà cité (Galatanu 2002a : 100 ; 2002b ; 2003 : 87).

c) Option théorique 3 : une conception polyphonique du sens

La théorie polyphonique du sens est probablement la théorie qui permet de mieux englober les différentes formes linguistiques de la *réflexivité* des discours, point de départ de ce paragraphe, que ces formes soient explicites ou implicites. Cette conception est partie intégrante de la théorie de l'ADL, et provient d'une importante divergence de Ducrot avec Searle. Elle aura des conséquences sémantiques qui concernent les travaux réalisés. Ducrot considère, prenant l'exemple – non isolé – de la *promesse*, que décrire une promesse par le fait de présenter son énonciation comme ajoutant au locuteur l'obligation de remplir son engagement n'implique pas, pour celui qui promet, d'être

obligé en réalité : présenter son énonciation comme une promesse, c'est, et la différence est essentielle, « se présenter » comme obligé, c'est déployer « un univers » dans lequel on « devient sujet d'obligations imprescriptibles », mais cet univers n'est pas identifié avec le monde réel, pas plus que le *personnage de l'acte de parole*, dans l'*ordre*, n'est la personne réelle, extérieure à l'acte (1984 : 79, 81). Plus essentiellement encore, pour Ducrot, il s'agit de « découvrir dans le sens des énoncés un commentaire de l'énonciation beaucoup plus fondamental que celui qui s'exprime dans l'accomplissement d'actes illocutoires » et, pour lui, ces actes illocutoires « apparaissent comme un phénomène second dérivé à partir d'une réalité plus profonde, à savoir la description du dire comme une représentation théâtrale, comme une polyphonie ». Le discours présente des possibilités de « discours ultérieurs », « continuations obligées » ou enchaînements (on l'a vu dans l'option théorique 1), mais en outre ces enchaînements sont fictifs, nés du discours, et constituent le sens des discours : « Il ne s'agit pas de décrire la parole de X par les conclusions que Y en a *en fait* tirées, mais par le type de conclusions qu'il *devait* en tirer, en tant qu'il était le destinataire choisi par X. » Ce faisant, Ducrot demande de ne pas confondre le destinataire, « personnage de la comédie illocutoire », et le récepteur réel du message ; ce faisant, il décide de limiter la description sémantique des entités linguistiques au « discours idéal » qu'elles introduisent.

La théorie polyphonique du sens, élaborée par Ducrot (1984 ; 2001), puis développée dans le cadre de la Scapoline (Nolke Olsen 2000 ; Dendale Coltier [2002]) conteste « l'unicité du sujet parlant », déjà remise en cause par Bakhtine (1984 : 295). Ducrot considère, quant à lui, que « le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation, peut y faire apparaître des voix qui ne sont pas celles du locuteur ». Trois « personnages » ou êtres de discours sont distingués (L, lambda, E), et seuls deux d'entre eux seront rappelés :

- le locuteur, L (« être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » – (*op. cit.* 193), à distinguer de l'auteur empirique de l'énoncé ;
- des énonciateurs E1, E2, etc. (« le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes » *op. cit.* : 205) ;

Le locuteur peut alors présenter une énonciation – en tant qu'acte – « dont il se déclare responsable, comme exprimant des attitudes dont il peut refuser la responsabilité » (*op. cit.* : 208) ; Ducrot donne l'exemple de la négation « conflictuelle », qu'il scinde en deux catégories : négation polémique et négation métalinguistique (*op. cit.* : 217-sq. ; 2001). C'est précisément l'étude d'exemples de cette négation qui permettra d'illustrer des mécanismes appelés dans la recherche « focalisation anaphorique » (Pescheux 2007b et c ; 2008a).

Ainsi, dans la conception polyphonique du sens, la mise en scène de différents énonciateurs, impliqués dans la situation d'énonciation, et de « points de vue » différents attribués à ceux-ci par le locuteur, permet d'envisager que de nombreuses entités linguistiques soient candidates à construire la « scène » du discours – scène argumentative – tout en n'étant pas des formes linguistiques sui-référentielles.

A présent, l'exposé de deux types de postures méthodologiques vis-à-vis de la relation langue-parole indiquera la particularité, au sein de l'approche argumentative, de la SPA, et permettra surtout de rendre saillantes des difficultés quant au statut des corpus de textes analysés, lorsqu'on en viendra aux résultats de la recherche.

d) Posture méthodologique : entre paradigmatique et syntagmatique, une syntagmatique « intégrée » et le texte comme moyen et objet

Au travers des corpus qu'elles traitent, les théories sémantiques, quelles que soient leur orientation, ont affaire à des « rapports syntagmatiques », *in praesentia*, qu'établissent les mots dans la linéarité des productions discursives, et à des rapports « associatifs », *in absentia*, dans la mémoire entre les mots offrant « quelque chose de commun », ou paradigmes (Saussure 1995 : 172, 173).

Les deux types de rapport fonctionnant simultanément dans la production et l'interprétation du sens, comment, dans l'analyse linguistique, prendre en charge ces deux types de rapports ? On se rappelle que l'opposition entre *signe* – que l'on pourrait lier exclusivement à des rapports paradigmatiques – et *texte* – constitué de rapports syntagmatiques – a déjà été présentée, au travers des positions de Rastier et Ducrot au premier chapitre (cf. 1.2.2.1.) ; la discussion sera ici prolongée. La position de Ducrot a été régulièrement explicitée :

« Une sémantique paradigmatique ne peut en aucun cas se dispenser d'une sémantique syntagmatique [...] la description d'un mot [est] l'indication d'une règle permettant de prévoir [...] l'effet de ce mot dans les discours où il est employé [...] l'effet de sens contextuel d'un mot, c'est donc seulement le changement produit dans ce contexte par l'introduction de ce mot [...] ce qui caractérise la sémantique syntagmatique, c'est de se donner pour tâche de prévoir la signification des énoncés, et non pas de décrire le sens des mots. » (Ducrot 1984 : 49.)

Le commentaire de cette citation se risquera à souligner deux points, l'un concernant la position des deux théories envers la signification, l'autre envers le sens. La sémantique de Ducrot, Anscombe et Ducrot et de Carel Ducrot, lorsqu'elle s'attache au « palier » du mot, au palier paradigmatique, n'est autre qu'une « syntagmatique intégrée », et c'est exactement ce que la citation qui précède met en lumière. La conception de la *signification* chez ces auteurs repose sur les discours ou dialogues « cristallisés » qu'elle présente (cf. option théorique 1, *supra*), et ses hypothèses internes sont constituées d'énoncés virtuels, c'est-à-dire d'enchaînements syntagmatiques. De ce point de vue, la position de la SPA est très semblable, du fait de la structure en trois strates, du dispositif noyau-stéréotypes qui génère des séquences discursives potentielles, des possibles argumentatifs. On peut donc parler ici aussi de « syntagmatique intégrée », à propos de la conception de la signification.

Mais qu'en est-il de la conception ou plutôt du statut du *sens* ? En tant qu'il est produit et interprété au cours du déroulement de syntagmes dans une chaîne parlée, il procède d'une combinatoire mêlant paradigmatique et syntagmatique, il relève du texte. Qu'en est-il de la prise en compte de cette dimension syntagmatique par les deux théories ? Dans les deux cas, ADL et SPA prennent le *sens* comme point de départ « imaginaire » (Ducrot 1991 : 307), ou comme un ensemble d'hypothèses externes, notamment des occurrences du discours lexicographique (Galatanu 2006 : 131 ; 2007b : 93).

Mais concernant le statut du sens, ou interprétation – quel que soit son nom –, il semble que deux voies soient possibles. Chez Ducrot, le sens est considéré exclusivement comme un *moyen* permettant d'édifier les hypothèses internes, la théorie : « l'interprétation pour nous est un *moyen*, un instrument, alors que les autres disciplines qui ont affaire à elle la prennent pour *objet* » (Ducrot 1991 : 307). Chez Galatanu, il semble que la position soit moins exclusive, même si le sens est toujours un moyen : l'analyse linguistique du discours mobilisée dans la SPA permet de « décrire le sens que le sujet interprétant peut attribuer aux énoncés-occurrences » et « d'en définir la nature pour construire ensuite des significations des entités linguistiques mobilisées dans ces énoncés » (Galatanu 2002a : 96), ce qui procède strictement de la même démarche et assigne au sens le même statut que celui que lui assigne Ducrot, celui de moyen.

Mais, dans la SPA, les énoncés, en tant qu'entités syntagmatiques, qui sont des objets empiri-

ques de l'analyse linguistique du discours, sont aussi des « interprétants » de certains mots dans le discours auquel ils appartiennent, parce qu'ils actualisent des possibles argumentatifs compris dans la signification. De ce fait, certains énoncés étant constitutifs du sens des mots co-occurrents, et ce sens devant être pris en compte dans la structure processuelle de la signification en tant que possibles argumentatifs, le sens de ces énoncés, en tant qu'il participe de la signification devient un *objet* d'étude, et non seulement un moyen. Cela est dû, entre autres, au fait que la SPA est conçue comme une théorie *holistique* de la signification, c'est-à-dire que « la signification est associative et non différentielle » (Galatanu 1999b : 49) ; cette associativité et cette modifiabilité de la signification se trouvent précisées chez Putnam (1990 : 36-37) : « Quand les énoncés qui font partie du réseau de nos croyances doivent être modifiés, nous avons des échanges à faire ».

Et Putnam ajoute ceci (je souligne) : « on ne peut déterminer ce qu'est le meilleur échange *dans un contexte donné* en consultant les « définitions » traditionnelles des termes », parce que « les significations ont une identité à travers le temps mais pas d'essence » (*ibid.*). Considérer la signification sous son caractère holistique consiste donc à prendre en compte tant paradigmatique que syntagmatique : c'est en contexte que les entités linguistiques stabilisent un sens, c'est à dire au sein de textes, dans la combinatoire qui les associe. A partir du moment où le sens stabilisé d'une entité donnée repose sur des énoncés du discours étudié, il est intéressant de prendre ces énoncés comme *objets*, comme source d'information pour la formulation métalinguistique des éléments constitutifs du modèle en trois strates.

En conséquence, les énoncés d'un texte peuvent devenir des objets dans l'optique de la SPA ; cela conduit à questionner des clivages existant en sémantique, tels que « convention/contextualisation », « signe/texte » : pour Galatanu, la sémantique des possibles argumentatifs est à l'interface entre, d'une part, la sémantique lexicale et l'analyse linguistique discours - la seconde étant le moyen de la première pourrait-on dire -, et, d'autre part, entre sémantique lexicale et sémantique textuelle - la seconde étant la condition de la première (Galatanu 2008). La posture de la théorie vis-à-vis des textes des discours est donc mixte : ils sont les moyens et, dans une certaine mesure, les objets de l'analyse sémantique.

La recherche présentée va illustrer la présence du texte tant dans l'analyse sémantique comme moyen que dans le statut donné aux hypothèses internes : celles-ci sont-elles de simples « règles constitutives » du langage et/ou des « règles de formation discursives » ?

3.4 LE DIRE ET LE DIT DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE.

INTRODUCTION AUX TRAVAUX

Les travaux qui seront maintenant examinés ont été considérés comme les produits d'énonciation en situation, et à ce titre le fait que les entités linguistiques ainsi mobilisées renvoient au fait énonciatif, en orientant vers les conclusions que le locuteur souhaite voir tirer par son interlocuteur, a conduit à les envisager sous leur aspect argumentatif, en tant que constructions de sens 1. Les travaux suivant vont donc se livrer à des constructions de sens 2, fondées sur les théories de l'ADL et de la SPA.

Afin de figurer et de commenter le parcours de la recherche depuis février 2001, on distinguera deux étapes. Ce qu'on considérera comme une première étape (3.5) sera essentiellement un bilan des travaux en fin de thèse et la poursuite de ma propre critique, à propos de celle-ci, vis-à-vis de certains positionnements et objectifs à l'égard des corpus : vouloir lier l'explication de l'« efficacité » du dire à l'expression de la « subjectivité » (soit-disant au sens de Benveniste) a donné lieu à des ambiguïtés non résolues dans les travaux de cette période.

Dans une seconde étape (3.6), et comme l'analyse des énoncés soulevait les trois questions de a) la nature des modifications sémantiques en cotexte, b) de ce qu'il fallait considérer comme modal, et enfin c) de la prise en compte de la polyphonie, les travaux de valorisation de la recherche ont porté sur les composantes métalinguistiques du modèle sémantique adopté (3.6.1.) : stéréotype et possibles argumentatifs. A cette étape, l'analyse sémantique, quoi qu'il en soit du modèle utilisé, était surtout préoccupée par l'axe paradigmatique de l'interprétation.

Mais la rencontre assez systématique de mécanismes anaphoriques liés à des mécanismes polyphoniques a conduit dans l'étape actuelle (3.6.2.) à prendre en considération, une sémantique paradigmatique et « syntagmatique ».

Un des problèmes rencontrés est qu'au début de la recherche, les théories sémantiques ADL et SPA ont été considérées comme des représentations de « règles constitutives » en langue, au sens de Searle, et le repérage de régularités dans le discours est implicitement expliqué par la conformation du locuteur à des règles énonciatives qu'on a considérées comme limitées aux « règles constitutives ». Dans l'étape suivante, à cause de la polyphonie et surtout de l'anaphore, les mécanismes discursifs étudiés relevant non seulement de ce type de règles, mais aussi de règles dont on peut raisonnablement dire qu'elles sont issues elles aussi du champ discursif lié au champ de pratique, il y a lieu de se poser la question de la nature et du rôle du genre, non seulement dans l'interprétation (construction de sens 2), mais aussi dans la théorie sémantique elle-même. Cela conduit à nous intéresser non plus aux champs discursifs indiqués en 3.2., mais plutôt, si l'on se préoccupe d'unités « non topiques » (Maingueneau 2005) ou « empiriques » (Branca-Rossof 200), aux règles énonciatives (« règles génériques ») auxquelles se conforment les locuteurs des discours étudiés, au moins en théorie : les possibles argumentatifs ne sont peut-être pas indépendants des « genres ».

3.5. PRÉLIMINAIRE : SE DÉGAGER DE LA « TRANSPARENCE »

Malgré l'ambition de se conformer à une analyse linguistique du discours, limiter sa vision des formes linguistiques comme marques explicites de l'effet du dire sur le dit ou comme réflexives de l'énonciation ne va pas de soi pour l'analyste, surtout dans le cas présent : la double posture, en didactique et en linguistique, peut susciter des ambiguïtés épistémologiques et méthodologiques, dont cette première étape est le témoin.

Cette posture prétend voir alternativement, c'est-à-dire aussi de façon séparée, les énoncés des discours comme « transparents », et livrant les représentations des locuteurs sur leurs pratiques, lorsqu'il s'agit de la didactique, et ces mêmes énoncés comme « opaques » ou énonciativement présent, porteurs de l'effet présumé du dire sur le dit lorsqu'il s'agit de la linguistique, comme nous venons de le décrire.

Pour l'analyste didacticien, les discours, « transparents », mettent « en contact » les sujets parlants avec leurs représentations ; le discours est à propos d'une pratique, y donne accès. Plus encore, le discours énoncé est réputé contribuer à la formation de ces êtres sociaux en formation. L'apparition des représentations de la pratique est agissante pour l'acteur social.

Or, les théories linguistiques comme celle de l'énonciation ou des modalisations sont utilisées par les analystes issus du champ de la didactique pour interpréter les discours d'apprentissage en didactique. En effet, en didactique, l'interprétation qui vient de l'analyse des discours considère que le jeu des pronoms personnels et les modalisations sont respectivement des « prises en charge » du sujet parlant vis-à-vis du contenu de ce qu'il dit, des évaluations des contenus représentationnels, et cette interprétation met en marge le fait que cette prise en charge et cette évaluation, étant adressées à un interlocuteur dans une situation donnée, sont éminemment « théâtrales »,

pour reprendre le mot de Ducrot ; autrement dit, « prise en charge » et « évaluations » sont sans doute à propos de représentations de la pratique, mais elles renvoient aussi à l'énonciation située, aux rôles que le sujet parlant assigne à lui-même et à son partenaire, en tant qu'auteur du discours (énonciation et rôles que prend en compte par ailleurs la posture linguistique).

Nous allons tenter d'illustrer la façon dont s'est effectuée cette mise en marge paradoxale de l'énonciation dans les premiers travaux suivant la thèse : paradoxale parce que les analyses, en se réclamant de la théorie de l'énonciation et des modalisations, effectuaient des amalgames ou des glissements conceptuels et méthodologiques :

- entre être social et être de discours ;
- entre évaluation de ses représentations pour soi et évaluation de ses représentations pour autrui, de la part des sujets parlants ;
- entre efficacité de l'acte de dire pour la pratique et effet de l'acte de dire sur le dit ;
- entre analyse du discours et analyse linguistique du discours.

Ce que nous allons tenter de démontrer progressivement en soulignant en quoi cet aspect, considéré comme marginal en didactique, est loin d'être négligeable.

3.5.1. DE LA « SUBJECTIVITÉ DANS LA LANGUE » À LA SUBJECTIVITÉ DE L'ACTEUR SOCIAL DANS LES DISCOURS D'APPRENTISSAGE

Déjà développées dans la thèse, l'analyse de modalisation et l'analyse des marques des énonciateurs ont été reprises et présentées dans des cadres disciplinaires souvent mixtes, didactique et linguistique. Elles s'ancrent dans les travaux de Benveniste déjà évoqués et dont les citations bien connues sont le point de départ :

« L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C'est là une donnée constitutive de l'énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation. » (E. Benveniste, 1970.)

« Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques » [...] « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet [...] la « subjectivité » dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se constituer comme sujet [...] nous tenons que cette subjectivité n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est « ego » qui dit « ego » [...] « A quoi le *je* se réfère-t-il ? A quelque chose de très singulier qui est exclusivement linguistique : *je* se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé et il en désigne le locuteur, la réalité à laquelle il renvoie est la réalité du discours. » (Benveniste 1975.)

Parmi ces indices spécifiques, mentionnons :

- les indices de personne (*je-tu*), qui ne se produisent que dans et par l'énonciation ;
- des modalités formelles, qui signalent les attitudes de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il énonce (attente, souhait, appréhension, incertitude, possibilité, indécision, refus, etc.).

On remarquera que si les indices de première et deuxième personnes font partie des formes explicites de réflexivité des énoncés vis-à-vis de l'acte énonciatif, tel n'est pas toujours le cas pour les modalisations. Le fait de procéder à une analyse conjointe de ces deux types de marques correspondait, dans les travaux de cette étape, à une volonté d'interprétation que l'on va discuter. Mais dans le cadre des travaux entrepris au sein du Centre de Recherche sur la Formation (CRF-CNAM), avec un ancrage disciplinaire en linguistique, l'intérêt était grand de développer, du point de la formation à la recherche, l'approche énonciative afin de sensibiliser les chercheurs didacticiens à l'apport des théories énonciatives. En ont résulté deux orientations d'analyse, qui seront d'abord résumées puis débattues.

3.5.1.1. Analyser/interpréter des « indices de personne » : la « distance »

Dans ce qui constituait plutôt un manifeste en faveur de l'utilisation des outils linguistiques dans la recherche sur la formation d'adulte, la proposition méthodologique mettait l'accent sur une prise en compte des indices de personnes sous l'espèce de la notion de « distance » (Pescheux 2001b : 151) :

« La *distance* est la marque de la prise en charge de l'énoncé par le sujet communicant : dans le cas qui nous occupe, la distance sera minimale si le sujet communicant « s'assume comme l'énonciateur et marque son discours par un *je* (éventuellement par un *nous*) ou par les autres formes linguistiques qui renvoient à occurrence de l'énonciation (*ici, maintenant, mon, etc.*) » (Galatanu 1996c) Cette situation est fréquente dans le cadre d'entretiens de recherche. Mais dès lors qu'apparaissent des formes impersonnelles, des proverbes, des théories validées dans une communauté technique, scientifique ou sociale, des slogans, etc., la distance du sujet vis-à-vis de son acte de parole s'accroît ; »

J'avais que dans le contexte des entretiens de recherche, les indices de distance relevés dans une séquence d'énoncés permettaient de repérer deux traits des « discours sur l'expérience » (*id.* : 152) et notamment :

- une distance accrue dans la séquence analysée pouvait marquer :
 - ◇ la formulation de règles et non l'expression d'actions propres au sujet ;
 - ◇ un retrait de l'implication du sujet par rapport au contenu de ce qu'il disait, ou une prise de distance vis-à-vis de l'expérience elle-même ;
 - ◇ une prise de distance vis-à-vis de la situation d'interlocution.
- une distance minimale, à l'inverse, pouvait marquer chez le sujet, pendant l'énonciation :
 - ◇ l'intensité de l'accès cognitif, sensoriel, affectif à l'expérience passée, par l'instantanéité de la présence du souvenir chez le sujet ; on pouvait parler de « position de parole incarnée » au cours de l'échange (Vermersch, 1994) ;
 - ◇ l'adhésion du sujet vis-à-vis de tout autre type de contenu énoncé.

J'ajoutais que la variation de distance était un élément qui pouvait rendre plus saillante l'attitude du sujet vis-à-vis de son discours.

3.5.1.2 Analyser/interpréter des modalisations

La question de la modalité en linguistique a été succinctement évoquée en 3.3.2.3. (cinétisme dans les valeurs modales), par le rappel, d'une part, de la position de Ducrot par rapport à cette bipolarisation des entités linguistiques (modal/non modal), d'autre part par rapport à la représentation graduelle des modalisations de Galatanu, que l'on précisera ici quelque peu, en évoquant la combinaison qu'elle propose de deux échelles (formes et valeurs modales) :

« Ces formes linguistiques sont de deux natures ; d'une part, les modalisations des plus objectivantes aux plus subjectivantes : des valeurs ontologiques (aléthiques et déontiques), épistémiques et doxologiques, axiologiques, enfin des valeurs volitives ; d'autre part, des formes grammaticales, classées des formes les plus objectivantes (étiquettes nominales, verbales, adjectifs, adverbes modificateurs de verbes) aux plus subjectivantes (forme de dicto) avec verbes modaux ou adjectifs opérateurs de phrase et sujet modal identique au sujet énonciateur. (Galatanu 1997 : 24-26.)

Le croisement des formes et des valeurs traduit en analyse linguistique du discours quatre types de mouvements discursifs différents, qui ont fait l'objet des travaux de cette étape de la recherche :

- « le mécanisme s'appuyant sur la concordance de la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes linguistiques mobilisées : mécanisme discursif de *subjectivation explicite ou transparence* ;

- le mécanisme s'appuyant sur la concordance de l'objectivation des contenus sémantiques par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes linguistiques mobilisées : mécanisme discursif d'*objectivation explicite* ;
- le mécanisme s'appuyant sur la discordance entre la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes mobilisées : mécanisme discursif d'*occultation de la subjectivation* ou mécanisme de repli ;
- le mécanisme s'appuyant sur la discordance entre l'objectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes mobilisées : mécanisme d'*occultation de l'objectivation* ou mécanisme de révélation. » (Galatanu 2000)

Ce type d'analyse ayant été largement développé dans le chapitre 3 de la thèse, on se contentera ici d'illustrer brièvement ce propos par un autre corpus, toujours de discours d'apprentissage de type 2 (entretien d'explicitation de la part d'adultes en formation) afin de la discuter.

L'entretien s'étant déroulé avec une psychopédagogue en cours de formation universitaire, âgée de 37 ans, Amélie, j'avais ce qui suit (Pescheux 2000a) : l'interviewée thématise et évalue deux conceptions méthodologiques de l'apprentissage ; d'un côté une conception « scolaire », de l'autre une conception non scolaire, thématiques auxquelles étaient associées des formes et des valeurs repérées dans les énoncés : je constatais que les modalisations subjectivantes – par exemple axiologiques positives (« ça m'amuserait », « me faire plaisir en apprenant ») –, étaient très souvent masquées par des formes objectivantes, telles que des étiquettes nominales ou verbales, par exemple « l'urgence », « l'ordre », « la responsabilité » ou « je sais » (en opposition à des formes grammaticales subjectivantes, tels que des adverbes modifiant les phrases (« effectivement, je lui dirai », « spontanément je peux »), ce que j'interprétais comme une « mise à distance d'Amélie par rapport aux modalisations subjectivantes qu'elle énonce », une « occultation de la subjectivation » (cf. Galatanu, *supra*). Jusqu'ici on a affaire à une analyse pour ainsi dire à plat, mais ce qui suivait peut être aujourd'hui discuté.

« Cette étude, tirée d'un corpus d'entretiens avec des individus en formation, signale la présence de mots « thématise » les processus cognitifs des locuteurs, et par conséquent les réseaux de signification impliqués par le choix de ces mots, choix propre à chaque individu. Considéré comme un choix de la part des locuteurs, l'emploi de ces mots semble constitutif de ce qu'on pourrait désigner sous le terme d'identité discursive d'un locuteur. En conséquence, cette identité discursive, si elle se définit en partie comme le produit discursif d'une énonciation avec les marques de « subjectivité », se définit sans doute aussi par le fait que le réseau des significations impliqué par le choix des mots signale, sur le plan sémantique et linguistique, une partie des « représentations mentales » associées aux « représentations publiques » (Sperber, 1997) que sont les mots prononcés par un locuteur pour un champ discursif donné, celui de la formation » (Pescheux 2000a)

On trouvera le même type d'interprétation dans Pescheux 2001a.

3.5.2. AMBIGUÏTÉS

Dans ces travaux, on peut relever deux types principaux d'ambiguïté, qui débouchent sur un glissement en terme de positionnement d'analyse vis-à-vis du discours.

3.5.2.1. Première ambiguïté : sujet parlant et être de discours

Dans ces cas, l'interprétation des indications de Benveniste a pour ainsi dire assimilé des « entités », distinguées pourtant clairement en linguistique, notamment par Ducrot (1984 : 199) : le « sujet parlant » ou « être empirique », et le « locuteur » ou « être de discours ». Si on y ajoute l'interlocuteur, « être empirique » ou « destinataire », on a selon Charaudeau (1992 : 644) un

double circuit de communication. Ainsi, l'analyse des pronoms personnels et de leur variation d'occurrence dans les transcriptions est attribuée à la « distance » variable du sujet parlant vis-à-vis soit du contenu de son discours, soit de la situation de communication, et notamment dans la position dite de « parole incarnée » selon Vermersch. Cette interprétation est probablement valide du point de vue didactique, mais elle est réductrice du point de vue linguistique. Il aurait été nécessaire de prendre Benveniste au pied de la lettre : le *je* renvoie avant tout à « la réalité du discours », c'est-à-dire à la réalité d'un acte énonciatif situé, créateur entre autres d'un « univers » discursif « idéal » (Ducrot 1984 : 79), dans lequel le sujet parlant mobilise des formes sans doute représentationnelles mais aussi réflexives. Le *je* des discours d'apprentissage n'est pas seulement l'adulte en formation qui explicite sa pratique mais aussi le personnage qu'il choisit de montrer de lui dans le discours. Benveniste le préfigurait en caractérisant l'énonciation comme « accentuation de la relation discursive au partenaire », comme posant « par nécessité » ce qu'il appelle « le cadre figuratif » de l'énonciation, où sont posées deux « figures » (1970 : 16). Des figures et non des personnes. Concernant ainsi la notion de « prise en charge », elle est ici non théorisée, et nous verrons qu'il faudra les travaux des deux étapes suivantes pour attribuer à la « prise en charge » énonciative la place fonctionnelle qui lui revient dans cette recherche.

3.5.2.2. Deuxième ambiguïté : efficacité et effet ; discours pour soi et discours pour autrui

En croyant effectuer un relevé de marques énonciatives comme « simples » témoins de l'acte d'énonciation, comme indice de son effet sur les énoncés, les analyses tentaient de montrer que l'acte d'énonciation, en tant qu'il implique notamment un être social, était efficace pour cet être empirique, du point de vue de la prise de conscience de son activité grâce au contenu de son discours. Cela est probablement vrai mais, une fois de plus, a réduit les modalisations, par exemple, à être des commentaires de l'action, pures de visées « publicitaires » vis-à-vis du participant à l'interaction : concernant notamment les formes modalisées, j'insistais sur la nécessité de considérer les discours d'apprentissage non seulement comme des rapports d'expérience, mais aussi comme une des formes possibles du processus d'évaluation de son action par un sujet ou, en me référant en sociologie à Thévenot (1997 : 60), à « la clôture de l'évaluation de l'action », en omettant le caractère de « scène » ou de « cadre figuratif » que constituait tout discours (Pescheux 2001b : 154). Le problème étant en définitive que la mobilisation de formes modalisées par un être empirique dans son discours d'apprentissage est peut être une évaluation de lui-même et que cela dépend du type d'être de discours qu'il décide d'incarner vis-à-vis d'autrui dans la situation d'énonciation donnée.

L'ambiguïté non levée portait donc sur le fait de considérer les discours d'apprentissage comme porteurs d'évaluation des représentations pour *soi* et d'oublier qu'ils étaient, et sont, porteurs d'évaluation des représentations pour *autrui*, s'agissant des sujets parlants. La distinction de Dubar (1996 : 43) concernant le concept d'identité en sociologie – identité pour soi, identité pour autrui – repose, entre autres, me semble-t-il, sur le fait que les discours au moyen desquels des sujets parlent d'eux-mêmes, étant nécessairement adressés, portent les marques de cette adresse.

3.5.2.3 Troisième ambiguïté : analyse du discours et analyse linguistique du discours

La mobilisation de méthodes d'analyse linguistique dans un cadre de recherche en formation d'adulte trouve sa pertinence soit dans la perspective de « l'articulation de l'analyse du discours et de l'analyse des pratiques », soit dans celle de l'étude des identités individuelles et collectives liées à des pratiques de formation (Galatanu 2003). Il y a un intérêt certain à articuler « les don-

nées sociologiques et psychosociales, issues de l'analyse des pratiques sociales, et les données linguistiques, issues de l'analyse du produit de l'activité langagière » (Galatanu 1999a : 42).

J'évoquais ces analyses du discours – déjà distinguées dans la thèse – destinées à expliquer les conduites d'adultes au travail et en formation (Pescheux 2003a : 48), c'est-à-dire, selon les termes employés maintenant dans ces lignes, dont le point de vue est de considérer les « signes-discours » comme explicatifs de la pratique, voire formatifs pour la pratique. Par exemple :

- recherche d'émergence de nouvelles pratiques discursives et étude des dispositifs qui les favorisent au moyen des formes linguistiques qui apparaissent ; analyse, en particulier, des compétences communicatives, discursives au regard des productions discursives et dans le but de professionnaliser les locuteurs (Boutet 1998 : 75) ;
- recherche en didactique de la communication orale et écrite professionnelle, mettant en relief le besoin de former les professionnels à la non-« transparence » du langage dans les supports professionnels (Rouard, 1998 : 67) ;
- analyses de contenu de récits de vie, enrichies par une analyse des formes de la « subjectivité » du locuteur ; les deux analyses se complètent pour produire une interprétation portant à la fois sur la personne du sujet parlant et sur sa « place » sociale (Jacques 1998 : 17).

Dans ces approches, les discours deviennent moins « transparents » que les analyses de pratique décrites au chapitre 2, parce qu'on se livre à un examen de leurs formes linguistiques, mais il n'en reste pas moins que ce type d'analyse vise principalement la compréhension de la pratique. Bautier, commentant ces types d'analyse, reconnaît ceci :

« [...] le langage ne dit pas la réalité de ce qui n'est pas langage mais il en construit une « version » spécifique [...] le discours sur les choses, les activités, les pratiques, ne dit pas la réalité des choses, des activités, des pratiques, [...] mais l'énonciation du sujet à propos de ce qu'il dit. » (Bautier 1995 : 170.)

Cependant, Bautier considère que l'analyse de ces énonciations est au service de qui veut « connaître et transformer l'homme au travail » (*ibid.*). A l'évidence, en théorie, cette préoccupation est étrangère à l'étude linguistique : d'une part, si le langage sert à « construire la situation » et que la situation est pour le sujet l'occasion d'une « (re)construction des pratiques » (Bautier 1995, *ibid.*), ce qui nous intéresse, dès lors que les discours d'apprentissage sont considérés essentiellement comme des signes d'actes d'énonciation et non comme des signes d'actes d'une pratique, n'est pas la (re)construction de la situation d'exercice de la pratique, mais la construction de la situation de communication ou d'interlocution qui donne lieu au discours.

Plus encore, dans les approches des discours articulant l'analyse de pratique et l'analyse linguistique, l'étude des formes linguistiques dans le discours d'apprentissage peut être considérée comme permettant de décrire les « constructions identitaires du sujet » (Bautier 1995 : 170). Cela rajoute à la position du linguiste une difficulté supplémentaire, si tant est qu'elle n'en soit pas aussi une pour le non-linguiste. La notion de construction identitaire, au sens psychosocial, outre qu'elle est travaillée hors du présent champ de recherche, se prête difficilement à une transposition en linguistique. Comme on vient de le souligner ici même, même si ce sont des sujets parlant/auteurs empiriques, des êtres psychosociaux qui énoncent les discours, rien n'oblige à les identifier, au moyen, et à cause, des marques énonciatives de « personne », aux « êtres de discours » que, dans leur énonciation, ils présentent dans le discours. Ce point sera développé plus avant lors de l'étude des mécanismes polyphoniques dans les discours d'apprentissage, mais il est possible et en théorie et dans l'analyse empirique, de distinguer et de séparer l'étude des sujets parlants et l'étude des « êtres discursifs », même si ces études s'appuient toutes deux sur l'analyse de marques énonciatives.

L'analyse linguistique du discours n'a pas pour but de délimiter linguistiquement des frontières

sociales et « ne prétend absolument pas caractériser une pratique professionnelle et les discours qui l'accompagnent », encore moins de « caractériser l'identité d'une catégorie professionnelle » (Galatanu 2003).

3.5.3. BILAN : UNE POLYPHONIE SILENCIEUSE, UNE ARGUMENTATION DISCRÈTE

Si, lors de cette étape, l'analyse s'appliquait à instrumentaliser la théorie de l'énonciation selon Benveniste, elle ne tirait que peu partie de ses conséquences argumentatives, pourtant revendiquées, comme dans la thèse, en tant qu'arrière-plan théorique. Ainsi, le traitement tant des indices de personnes que des modalisations faisait peu de cas des mécanismes discursifs argumentatifs au sein desquels ces indices se rencontraient, et principalement les mécanismes relevant de la polyphonie. Comme on vient de le souligner, les indices de personnes comme celle des modalisations sont référés au sujet parlant et non au locuteur au sens de Ducrot, et sont avant tout considérés comme explicatifs de la pratique sociale, et non descriptifs de l'énonciation. Or, on a souligné que les indices de personne sont tous des formes explicites de réflexivité énonciative, à la différence des modalisations.

À ce moment de la recherche, l'imbrication de formes explicites et implicites de réflexivité énonciative a pourtant été abordée, mais non développée, dans une analyse spécifique des textes de la Commission Européenne sur l'Éducation et la Formation, non encore publiée, et réalisée au sein d'un axe de recherche du SAD CERCII portant sur l'« élaboration discursive de l'identité européenne » (Pescheux, à paraître d). L'étude s'attachait à un corpus constitué par l'Introduction du rapport du Groupe de réflexion « Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation », soit les 11 pages intitulées « Résumé et recommandations ». L'analyse avait pour objectif un repérage des modalisations du texte selon les échelles croisant les formes objectivantes/subjectivantes et les valeurs objectivantes/subjectivantes, afin d'effectuer un comptage et une classification des modalisations les plus marquantes de ce texte, comme déjà réalisé auparavant dans un chapitre de la thèse (cf. 3.3.2.4. options théoriques 2, et 3.5.1.1.). Le comptage global se synthétisait par le tableau suivant, dans lequel l'échelle des valeurs située en lignes, successivement des plus objectivantes vers les plus subjectivantes, et celle des formes en colonne, des plus subjectivantes à gauche vers les plus objectivantes à droite, tableau qui traduit les mouvements de subjectivation-objectivation discursive.

TABLEAU 10

IDENTITÉ EUROPÉENNE :

Rapport du Groupe de réflexion sur l'Éducation et la formation « Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation » (septembre 2002)

TOUTES VALEURS (totaux bruts)	noms A	Verbes B	Qualifiant. Nom C	Adv.caract Verbe D	je/ impersonnel E	je=imp F	Adv G	Je=énonc H	TOTAL
aléthique 1	42	4	11	2	33	13	0	0	105
déontique 2	64	5	16	1	38	10	0	0	134
épistém 3	136	12	22	1	2	4	0	0	177
doxolog 4	9	3	2	1	5	1	0	0	21
axiologique 5	85	17	78	9	1	0	0	0	190
volitif 6	12	1	2	0	1	5	0	0	21
TOTAL	348	42	131	14	80	33	0		648

Les 648 modalisations relevées se répartissaient d'une part selon les formes – par exemple 136 noms porteurs de valeurs épistémiques sur 348 noms modalisés au total, etc. –, et d'autre part selon les valeurs – par exemple un total de 190 mots axiologiques dont 85 étaient des noms (cf. tableau ci-dessus) –. Parmi les formes, l'importance des noms, et parmi les valeurs, l'importance des épistémiques et des axiologiques amenaient le commentaire suivant en conclusion : ce texte, outre sa valeur normative, avait pour enjeu la conviction des lecteurs et des institutions, ainsi que leur adhésion aux valeurs et aux projets européens ; il présentait aussi discursivement une opposition entre le « bien » (l'Europe) et le « mal » (sans l'Europe), cela étant dû aux valeurs axiologiques, liées aux valeurs épistémiques inhérentes à un texte référé à l'éducation et à la formation.

Plus précisément j'ajoutais un commentaire selon lequel la Commission se présentait discursivement comme « objectivante » par l'importance des formes grammaticales objectivantes (noms, verbes), ce qui correspondait à l'image normale d'une institution officielle. L'analyse soulignait que dans le même temps, le texte présentait des valeurs axiologiques, évaluatives, sous les espèces de ces formes objectivantes : cette « opacité » de la subjectivation pouvait être interprétée comme une façon de faire état d'une prise de position évaluative, dans le discours, « sans pour autant en assumer les formes ». Cette opacité, voulue ou non, permettait au plan argumentatif de « faire passer des valeurs sans les afficher explicitement », par exemple par des formes plus subjectivantes.

On pourra remarquer que dans cette analyse, il aurait été possible de voir, dans le jeu discursif de croisement des formes et des valeurs par les auteurs de ce texte, un effet polyphonique : a été mentionné le fait que pour Ducrot, le locuteur peut présenter une énonciation – en tant qu'acte – « dont il se déclare responsable, comme exprimant des attitudes dont il peut refuser la responsabilité » (1984 : 208). Dans le cas du texte de la Commission Européenne, si l'on décèle des négations polyphoniques, peu commentée dans le cadre de la recherche, la polyphonie n'est pas fondée seulement sur ces négations, mais massivement, semble-t-il, sur les formes qui portent les valeurs modales.

Ainsi, qu'il s'agisse des marques explicites énonciatives, comme les pronoms de première et deuxième personne, ou plus implicites, comme les modalisations, les travaux de cette étape ne les situent pas encore en tant que partie de mécanismes argumentatifs plus généraux, ou plus exactement de séquences d'énoncés, et de séquences d'énoncés de nature polyphonique.

À cette étape, on a déjà souligné la difficulté à ne prendre en considération que le locuteur ou être de discours, et ce, au nom de la nécessité de démontrer l'intérêt des théories énonciatives linguistiques pour la recherche en formation. Cette volonté de démonstration a en fait non seulement conduit à superposer efficacité de l'énonciation pour le sujet parlant et l'effet de l'énonciation sur le discours, mais aussi à confondre deux types d'effets de l'énonciation :

- l'effet de l'acte d'énonciation sur les énoncés du discours, défini dans les paragraphes précédents ;
- l'effet de l'acte d'énonciation sur le sujet parlant, c'est-à-dire le fait que celui-ci, en effectuant tout acte de langage, se conforme aux conventions linguistiques au nom desquelles il peut effectuer cet acte, même si en tant que locuteur il peut jouer de différentes positions ; ce jeu même est partie intégrante de l'énonciation, ainsi que les règles constitutives du langage.

Les ambiguïtés ou confusions conceptuelles rencontrées à ce stade ayant été évoquées, il est possible maintenant d'en venir à l'analyse du fait discursif lui-même, en poursuivant la description des formes de l'argumentation en tant qu'elle est aussi un renvoi à l'acte énonciatif.

3.6 DE LA VALORISATION DE LA THÈSE À LA DÉFINITION D'UN « OBJET », LA FOCALISATION ANAPHORIQUE

Une partie des travaux qui ont succédé à la thèse a consisté à présenter de façon souvent séparée, voire éclatée, différents aspects abordés dans celle-ci ; on peut les regrouper sous deux catégories : d'une part, l'exposé des résultats d'analyse linguistique du discours sur le corpus étudié (Pescheux 2001a ; 2002b et c ; 2004) ou un corpus apparenté (Pescheux 2000b, Galatanu Pescheux 2003), d'autre part, la reprise de quelques hypothèses théoriques non développées dans celle-ci (Pescheux 2000b ; 2004). Ayant alors, dans l'analyse linguistique des discours, constaté que cette analyse s'attachait préférentiellement à certains faits discursifs présentant de nombreux points en commun, les réflexions sur le modèle théorique ont été laissées au second plan. Ces réflexions théoriques seront simplement évoquées (3.6.1.), pour en signaler quelques limites au regard des réflexions qui ont suivi. C'est sur la description de ces faits discursifs que s'est concentrée l'étude, c'est-à-dire sur la façon dont certaines expressions linguistiques étaient impliquées dans la construction du sens de leur discours, dans l'interprétation. Afin de disposer d'une dénomination de travail, ces faits discursifs ont été appelés des « focalisations anaphoriques » et constituent aujourd'hui l'objet du présent travail (3.6.2.).

Quelles étaient alors les pistes théoriques envisagées pour « compléter » le modèle de la SPA ?

3.6.1. DES HYPOTHÈSES INTERNES « ADDITIVES » AU MODÈLE : UN ILLUSOIRE ALGORITHME DE CALCUL DE SENS

Le travail sur les hypothèses internes additives au modèle SPA voulait préciser les composants de la signification au sein du modèle et répondait à certaines de ses limites à son stade de développement en 2000. J'évoquais plus spécifiquement une limite du modèle qui semble être liée à la formulation métalinguistique des stéréotypes, définis en référence à l'article de Putnam (1975) insistant sur leur existence constitutive de la signification lexicale, mais sans les décrire au plan linguistique (Pescheux 2004a : 260).

En résumé, la réflexion se donnait là pour objectif d'effectuer des calculs de sens en variant l'expression métalinguistique des possibles argumentatifs dans la signification. L'idée consistait à comparer les différentes solutions en terme de construction du sens, et si on y réfléchit bien, de disposer pour ainsi dire d'une signification équivalente à un algorithme de calcul de sens, en partant des énoncés du corpus de thèse.

Par exemple :

Comment apprenez vous ?

[...] c'est pas décidé, [...] je ne l'ai pas aussi délibérément décidé que je vous le dit [...] ça me donne une capacité de mémorisation et d'apprendre immédiate qui est assez importante. »

Dans ces énoncés, était étudiée la combinatoire sémantique entre « apprendre » et « décidé ». S'inspirant de la Théorie des Blocs Sémantiques de Carel Ducrot et Ducrot Carel (1999), les possibles argumentatifs de « apprendre » étaient construits à partir des stéréotypes, soit comme des argumentations externes – *vouloir DC apprendre* –, comme dans la thèse, soit comme des argumentations internes – formule non envisagée dans la thèse – *vouloir DC acquérir connaissance* ; les possibles argumentatifs étaient aussi exprimés en terme de phrases stéréotypiques (Anscombe 2001) – *apprendre demande de la volonté* –. Je concluais au caractère non discriminant des différentes expressions de la signification des deux mots étudiés du point de vue du sens. Cela est explicable : il est vraisemblable que le choix de l'exemple, outre le fait qu'il a été trop analysé dans les travaux précédents, biaisait le travail d'analyse : le sens construit lors de l'interpréta-

tion – *j'apprends sans le vouloir* – appelait l'activation du trait *VOULOIR* dans la signification de « apprendre », ou plus exactement la reconnaissance de ce trait dans les deux mots « apprendre » et « décider » et il conduisait l'analyse à actualiser *VOULOIR* dans « apprendre ».

En d'autres termes, ce qui était en cause pour expliquer le sens construit était non pas la façon d'exprimer les éléments métalinguistiques de la signification (le type d'algorithme : argumentations internes ou externes *vs* phrases typifiantes), mais le contenu sémantique à prévoir dans l'expression métalinguistique. Le type d'exemple choisi, avec l'interprétation à laquelle il se prête, n'était pas de nature à fournir le moyen de préciser le modèle théorique d'interprétation. Déjà, sur cet exemple, le fait discursif attirant l'attention était un mécanisme de récurrence sémantique dans un discours – je parlerai bientôt d'anaphore –, cette récurrence n'étant pas, dans l'exemple choisi, de nature à permettre de discriminer le modèle théorique qui pouvait en rendre compte. De fait, c'est la récurrence sémantique qui devenait l'objet de la recherche et non plus la confection du modèle théorique, cette récurrence étant un fait discursif. Mais avant de présenter ce fait discursif, on peut aujourd'hui souligner une autre limite de cette phase du travail.

En voulant trouver une expression quasi algorithmique de chacun des éléments du modèle, la démarche adoptée effectuait un découpage, une décomposition de la signification du mot en constituants sémantiques. Cela tendait à individualiser chacun d'entre eux en espérant isoler ainsi la cause précise de telle ou telle construction de sens. Cela pouvait se justifier à l'étape préalable (3.5), dans laquelle les entités linguistiques étaient rapportés, en tant qu'éléments marqueurs (modalité, distance, etc.), à la réalité extratextuelle. Mais dans le cadre de l'analyse intratextuelle entreprise ensuite, en isolant chaque composant théorique de la signification lexicale de chaque mot étudié dans un discours, j'imaginai effectuer des rapprochements discontinus avec chacun des composants de chaque mot co-occurent, afin d'isoler les processus de « combinatoire sémantique » (Ducrot, dans Ducrot Schaeffer 1995 : 532) au sein de ce discours. L'intérêt pour la composition de la signification lexicale relevait d'une paradigmatique dans le sens où l'accent était mis sur les « rapports associatifs » *en absence* (Saussure 1995 : 172), dans la recherche des expressions métalinguistiques des mots étudiés. Mais dans la réalité, l'interprétation s'effectue généralement de façon globale, c'est-à-dire en mobilisant collectivement ces entités linguistiques au sein du texte de façon beaucoup plus continue, activée aussi par les rapports syntagmatiques. Il devenait ainsi nécessaire de s'attacher au phénomène interprétatif, et plus précisément à certains mécanismes discursifs initiant les interprétations.

3.6.2. DU CÔTÉ DES HYPOTHÈSES EXTERNES : CONSTRUCTION DE SENS ET « FOCALISATION ANAPHORIQUE »

Ce paragraphe a deux fonctions : d'une part, il permet d'attester enfin de la constitution et de la formulation d'un objet pour cette recherche sur les discours d'apprentissage (2) et (3), dans la perspective de la sémiotique linguistique, cet objet étant un type de fait discursif, la focalisation anaphorique ; d'autre part il tente d'en tracer le portrait au stade actuel. Ainsi, on commencera par évoquer la démarche suivie jusqu'à présent, qui a conduit à sa construction.

Après avoir succinctement tracé la démarche de recherche (3.6.2.1.) ce que l'on entend par « focalisation anaphorique » sera défini. A ce stade, il s'agit d'une définition exploratoire (3.6.2.2.). Ensuite seront abordés les exemples étudiés, et j'explicitai la construction de sens, *i. e.* l'effet qui semble résulter de la dite « focalisation » sémantique (3.6.3.). On tentera de décrire le mécanisme de focalisation anaphorique sous trois entrées. Deux d'entre elles sont des descriptions des entités linguistiques et de leurs relations, impliquées dans les focalisations anaphoriques : en quoi peut-on parler d'un processus de focalisation sémantique et comment définir ce processus,

ainsi que le rôle du processus d'anaphorisation dans cette focalisation (3.6.4.). Quel est le rôle des marques liées à la polyphonie des discours (3.6.5.) ? La dernière tentative de caractérisation des expressions étudiées (3.6.6.) y voit enfin un ensemble de « définitions naturelles », des *définitions indirectes par focalisation anaphorique*.

3.6.2.1. Un corpus et une démarche inductive « locale »

Corpus

Les deux corpus concernés par les analyses sont les discours (2) et les discours (3) : le détail de leur composition et de leur visée a été présentée en 1.1.2.4.

- les « discours d'apprentissage » (2) ont été produits lors d'entretiens d'explicitation de processus d'apprentissage auprès d'adultes en formation ; transcrits sous forme de textes, quatre de ces entretiens figurent dans la thèse publiée (Pescheux 2003a : 362-486), et un sous forme d'extrait (Pescheux 2000b) ;
- les « discours d'apprentissage » (3), produits par des auteurs en didactique sous la forme d'ouvrages ou de dossiers, sous forme de textes.

Une démarche locale et inductive

La démarche reposait uniquement sur des analyses linguistiques locales, c'est-à-dire limitées à un cotexte étroit, portant soit sur des expressions au sein d'un seul énoncé, soit sur deux énoncés contigus. De fait, il s'agissait d'une succession d'études de cas, et la constitution de l'objet de recherche demanderait – demandera – l'analyse d'une plus grande quantité d'exemples. Quant au caractère inductif du travail, son déroulement sera ici précisé dans sa chronologie, puisque par la suite on s'attachera essentiellement à ses résultats actuels.

La démarche procédait d'une induction, c'est-à-dire :

- a/ du relevé d'expressions dans le corpus, ces expressions présentant certaines régularités ;
- b/ d'une analyse de la signification de ces expressions selon la structure du modèle SPA, au regard du discours lexicographique, permettant d'élaborer noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs ;
- c/ d'une confrontation de ces « possibles argumentatifs » avec l'interprétation issue du texte étudié.

Dans ce type de démarche, se pose la question du point de départ de l'induction, c'est-à-dire du critère de choix de ces expressions, puis la question du processus interprétatif.

Concernant le critère de choix, l'intérêt de la Sémantique des Possibles Argumentatifs pour l'innovation sémantique en discours a déjà été souligné (cf. 3.3.2.3.), cela renvoyant au fait que la conception de l'interprétation de la SPA – *i. e.* construction de sens 2 – voyait le discours d'un locuteur comme le lieu d'élaboration d'une construction de sens 1 de la part de ce locuteur.

L'idée générale selon laquelle certaines expressions, certains énoncés et certains discours étaient des « tentatives pour casser les mots de la tribu » (Carel Ducrot 1999 : 19) était prise au pied de la lettre : dans les discours d'apprentissage, quels mots semblaient faire l'objet d'une telle tentative, et par quels mécanismes ou faits discursifs ? En première approche, étant donnés certains mots présents dans un discours, quels étaient les mots, expressions ou énoncés co-occurents propres à en proposer un sens nouveau ? Ces mots et les faits discursifs « rénovateurs » pouvaient alors être considérés comme remarquables parce que relevant, on l'a signalé, de la réflexivité des discours. Cette idée, tout en restant longtemps pour le moins floue, a néanmoins guidé le repérage des faits discursifs analysés. J'espère pouvoir la préciser en 3.6.6.

Concernant le processus d'interprétation, c'est-à-dire la construction de sens 2 mentionnée plus haut, le repérage de ces mots et des faits discursifs « rénovateurs » reposait sur une opération de

reconnaissance, assez peu explicitée dans les travaux précédents, et qu'il faut évoquer à présent. Greimas Courtès (1993 : 308) rappellent que « la reconnaissance est une opération cognitive par laquelle un sujet établit une relation d'identité entre deux éléments dont l'un est présent et l'autre absent (ailleurs ou passé) » et que cette opération « implique des procédures d'identification permettant de discerner les identités et les altérités ». Ainsi, la construction de sens 2, celle de l'interprète-analyste, consistait à associer certains mots et certains faits discursifs, en y reconnaissant en tout ou partie des relations d'identité et d'altérité. Quelles étaient donc ces relations d'identité et d'altérité ? Les analyses seront résumées au paragraphe 3.6.3.3., mais on peut regrouper les cas désignés de focalisation anaphorique sous deux catégories, non distinguées au moment de la thèse, bien que déjà bien présentes : des focalisations anaphoriques à négation et sans négation. Une première catégorie de faits discursifs « rénovateurs » du sens de mots co-occurents seraient des focalisations anaphoriques à négation : par exemple, dans un énoncé, une certaine « proximité » sémantique d'un verbe – « apprendre » – et d'une expression constituée d'un verbe affecté d'une négation – « ne pas décider » –, permettrait une construction de sens 1 du verbe « apprendre », selon le locuteur : *apprendre sans le vouloir* (Pescheux 2003a : 322). La notion de « proximité » sémantique est impropre à rendre compte de l'analyse sémantique des deux verbes mais permet de mettre l'accent sur le résultat de l'opération de reconnaissance, même si, en surface, la relation d'identité ou d'altérité entre « apprendre » et « pas décidé » n'est pas visible. Nous verrons que le modèle SPA permet de spécifier ces deux relations. Ainsi, dans cette catégorie de construction de sens 1, se trouve un mot lexical, suivi dans le texte d'un autre mot lexical de même nature, sous la portée d'une négation. Appartenant à cette catégorie, dans d'autres transcriptions du corpus n° 2 (Pescheux 2002c ; 2000b), seront évoquées les analyses suivantes :

1. Analyse du même verbe « apprendre », suivi de « ne pas apprendre par cœur », permettant de construire un sens de « apprendre » comme *non mécanique* (Pescheux 2007b : 166).
2. Analyse d'un nom, « émulation », suivi d'un autre nom, « compétition », sous la portée d'une négation, permettant de construire un sens de « émulation » *sans conflit* (Pescheux 2008a ; à paraître a).

Toujours dans cette catégorie, mais dans le corpus n° 3, seront évoquées les analyses suivantes :

3. Analyse d'un adjectif, « réductionniste », suivi d'un autre adjectif, « complexe », affecté cette fois-ci d'une négation exceptive (« ne peut être que complexe ») permettant de construire un sens de « réductionniste » comme lié à la *pauvreté* ou à la *paresse intellectuelle* (Pescheux 2007b : 169-170 ; 2007c : 180-181).
4. Analyse d'un nom, « applicationnisme », mis en opposition par le discours avec « conceptualisation », la relation d'antonymie créée par le discours permettant de construire un sens de « applicationnisme » qui inclut l'idée de servile (Pescheux 2007c : 178-179)

La seconde catégorie de focalisations anaphoriques ne présente aucune négation, contrairement aux quatre exemples précédents, et repose sur la présence de métaphores : dans le corpus de thèse, on rencontre, succédant au verbe « apprendre », les verbes « imbiber » et « absorber », permettant de construire un sens incluant l'idée de capacité, suscitant une échelle d'intensité. Un autre exemple, conjoint à l'exemple 1 ci-dessus, fait se succéder « apprendre » et « bouillonner » et, au terme de l'interprétation, « apprendre » devient un processus vivant (Pescheux 2007b : 166) ; cela constituera l'exemple 5.

Dans chacun de ces cas, on montrera comment sont envisagées les relations d'identité et d'altérité entre les mots « reconstruits » et les expressions « rénovatrices ». La reconnaissance de ces relations est contrainte notamment par deux facteurs : d'une part la structure de la signification lexicale impliquée dans le mécanisme discursif étudié, c'est-à-dire la nature des hypothèses

internes – *i. e.* une certaine paradigmatique –, la SPA ; d'autre part, le type de faits discursifs dans lequel est impliqué tel mot étudié, *i. e.* une certaine syntagmatique, des focalisations anaphoriques. Comment, dès lors, définir ces faits discursifs ?

3.6.2.2. Une définition exploratoire

Cette définition consiste à poser en compréhension les caractères descriptifs et fonctionnels des mécanismes étudiés. Elle ne saurait être qu'exploratoire, étant donné l'échantillon des cas analysés et l'analyse elle-même, mais les paragraphes qui vont suivre tenteront sinon de la préciser, du moins de tracer les axes de réflexion en cours. J'ai ainsi proposé d'aborder les faits analysés en indiquant ce qu'ils recouvraient discursivement, c'est-à-dire d'une part les entités linguistiques impliquées et d'autre part la nature de l'opération de combinatoire sémantique impliquée ; ensuite, en indiquant l'effet discursif ou, si l'on préfère, la fonction discursive qui en résulte ; enfin en indiquant les concepts descriptifs ou explicatifs en linguistique sous lesquels peut se ranger la focalisation anaphorique.

L'appellation *focalisation anaphorique* recouvre ou désigne des mécanismes discursifs d'insistance par lesquels des mots lexicaux (N, Adjectifs, Verbes, dans les exemples) reprennent et/ou actualisent une partie des constituants de signification de mots lexicaux qui les précèdent dans un discours (N, Adjectifs, Verbes) – *i. e.* « sources » de la reprise (Tesnière 1965 : 85). La reprise est soit purement sémantique, soit accompagnée de mécanismes syntaxiques, par exemple à travers diverses formes de négation.

L'effet de ces mécanismes d'insistance produit des amplifications et des sélections sur les constituants impliqués dans la reprise ou, pour reprendre les indications de Galatanu (2007b : 90), une « activation », un « renforcement » ou bien au contraire un « affaiblissement », voire une « neutralisation » ou même une « interversion » du potentiel argumentatif des mots antécédents dans le discours. Ce faisant, ces mécanismes y effectuent des modifications sémantiques, intra ou transphrastiques, de nature graduelle, donc argumentative.

Enfin, au plan des concepts descriptifs ou explicatifs sous lesquels il est possible de rendre compte du mécanisme de focalisation anaphorique en linguistique, on envisagera qu'il relève de trois thématiques :

- une anaphorisation (Greimas Courtès 1993 : 15) ; à ce titre, ce mécanisme opère des coordinations sémantiques, au sens de Bally (1965 : première partie, chapitre 2, § 1 : 56), c'est-à-dire l'apport d'un propos sur un ou des thème(s) précédent(s) ; à ce titre encore, il contribue à l'*isotopie* d'un discours (Greimas Courtès 1993 : 197 ; Rastier 1987 : 87-104) et à la cohésion textuelle (Charolles 1995) ;
- il relève d'une conception *polyphonique* du sens (Ducrot 1984, 2001), du moins pour la catégorie des focalisations anaphoriques à négation ; dans ce cadre, la focalisation anaphorique seraient une des formes des « stratégies énonciatives polyphoniques », selon Donaire [2007] ;
- il relève d'un acte de *définition naturelle* (Martin 1990 : 86), du fait que fait que les anaphorisants focalisent certaines parties de *signification* des termes sources.

Afin d'apporter quelque sens à cette longue définition, on évoquera dans une première étape les cas analysés, puis on mettra en lumière les différents points de la définition.

3.6.3. LES EXEMPLES ÉTUDIÉS : ÉTUDE DE CAS ET « EFFET DE SENS »

La première des deux catégories de focalisations étudiées semble regrouper plusieurs faits discursifs impliquant des formes grammaticales ou lexicales de *négation* (Riegel *et al.* 1997 : 410 sq.). La seconde catégorie regroupe pour l'instant des faits impliquant des reprises métapho-

riques de termes sources. Les deux catégories se trouvent par exemple dans le fragment de corpus suivant (discours 2) :

Est-ce que dans le cadre de cette formation-là, tu pourrais dire quelle est ta façon d'apprendre cette année ?

[...] c'est un cadre recherche-action, donc je suis *pas* dans une fonction d'**apprendre**, comme on a pu l'envisager à l'école, qui est : « **j'apprends par cœur** et je rétrocede », [...] y avait ce livre quand même qui *bouillonnait* dans ma tête, y avait des choses qui montaient, [...].

Successivement apparaissent 1) « apprendre », 2) « apprendre par cœur », 3) « bouillonner » ; j'ai proposé de considérer que :

- 1) « apprendre » est le verbe *Source*, S ;
- 2) « apprendre par cœur » est une première reprise de « apprendre », ce qu'on a choisi d'appeler un *anaphorisant* A1 ; l'expression est ici sous la portée d'une négation totale (Riegel *et al.* 1997 : 411), bien qu'éloignée ;
- 3) « bouillonner » est une seconde reprise de « apprendre », soit un *anaphorisant* A2, de nature métaphorique.

N. B. : l'analyse qui suit va traiter séparément les deux anaphorisants pour faire ressortir qu'ils appartiennent à deux catégories différentes de focalisations anaphoriques, mais il est clair que l'interprétation s'est faite globalement.

3.6.3.1. Première catégorie : focalisations anaphoriques à négation

Dans cette catégorie, ont été relevés d'une part des faits impliquant des négations pures et simples, d'autre part une négation exceptive (Riegel *et al.* 1994 : 412), enfin une relation d'antonymie. Je développerai l'aspect polyphonique de la négation plus loin.

A. Négations grammaticales totales

Deux cas se présentent : l'un associant deux verbes, l'autre deux noms.

EXEMPLE 1

Le premier cas vient d'être mentionné et concerne la relation entre le verbe « apprendre » et la négation de « apprendre par cœur » (Pescheux 2007b : 166).

Est-ce que dans le cadre de cette formation-là, tu pourrais dire quelle est ta façon d'apprendre cette année ?

[...] c'est un cadre recherche-action, donc je suis *pas* dans une fonction d'**apprendre**, comme on a pu l'envisager à l'école, qui est : « **j'apprends par cœur** et je rétrocede », [...].

Sans revenir sur la méthodologie qui consiste à analyser la signification des deux verbes impliqués au moyen du modèle SPA – noyau, stéréotype et possibles argumentatifs –, ni sur la signification de « apprendre », largement développée dans la thèse, on notera que pour ce qui concerne « apprendre par cœur », le noyau comporte, comme dans « apprendre », *ACQUISITION DE CONNAISSANCE*, mais aussi *ACTIVITE MÉCANIQUE* ; pour sa part, le stéréotype comporte l'argumentation interne *ACTIVITÉ MÉCANIQUE DC CONTRAINTE DC VILE* et, enfin, le possible argumentatif pourrait s'exprimer sous l'argumentation externe : *APPRENDRE PAR CŒUR DC MÉCANIQUE DC VIL*.

J'ai alors proposé la formulation du *sens* de l'énoncé « je ne suis pas dans une fonction qui est « j'apprends par cœur » » par :

Ce n'est pas X que S.

Ici, X = *MÉCANIQUEMENT* ; S (source) = « apprendre » ; ce qui donne : *ce n'est pas mécaniquement que j'apprends*.

Les composantes de ce mécanisme discursif pourraient se décrire ainsi, d'une part au niveau des noyaux de signification, d'autre part au niveau des stéréotypes :

- une récurrence de l'élément sémantique (*i. e.* une anaphorisation fournissant une isotopie), *ACQUISITION DE CONNAISSANCE*, apparaît dans le verbe-source « apprendre » et dans le verbe anaphorisant « apprendre par cœur », au niveau de leur noyau ;
- la négation du verbe anaphorisant « apprendre par cœur » aurait une série d'effets conjoints qui touchent les éléments du noyau de « apprendre par cœur » et de « apprendre » ; on se contentera ici d'indiquer ces effets, sans détailler ce qu'ils doivent au caractère éminemment polyphonique de cette négation, qui sera repris plus loin.
 - négation de l'aspect *MÉCANIQUE* du *procès* lié au verbe « apprendre par cœur » ;
 - mise en relief d'un trait *processuel* dans le noyau du verbe « apprendre par cœur », *i. e.* *ACTIVITÉ MÉCANIQUE* ;
 - mise en relief par la relation anaphorique entre « apprendre » et « apprendre par cœur » du trait *processuel* dans le noyau du verbe « apprendre » ;
 - présentation du trait *MÉCANIQUE* comme constituant possible du verbe source « apprendre », du fait de la mise en relief effectuée par la négation du verbe anaphorisant « apprendre par cœur » ; le discours suggère ainsi la présence de ce trait dans la signification de « apprendre », alors même qu'il n'apparaît pas dans les définitions lexicographiques du verbe ;
 - présentation d'un sens axiologiquement positif du verbe source « apprendre », par le refus de l'élément *ACTIVITÉ MÉCANIQUE DC VILE*, au niveau, cette fois-ci, du stéréotype de « apprendre par cœur ».

Pour finir, on a tenté de traduire la mise en relief d'un élément du noyau du verbe « apprendre par cœur », *ACTIVITÉ MÉCANIQUE*, par la paraphrase *ce n'est pas X que S*, c'est-à-dire une phrase « focalisée », à extraction (*i. e.* « focalisation thématique », Riegel *et al.* 1994 : 425 sq.) dans laquelle X est l'élément sémantique focalisé. Cette phrase est une autre formulation de l'énoncé rencontré en discours (« je ne suis pas dans une fonction qui est « j'apprends par cœur » ») : *ce n'est pas par cœur que j'apprends*. Dans ce cas, la portée de la négation sur la phrase insérée en discours direct semble cibler spécifiquement la signification attachée à « par cœur ». Il est à noter que cet exemple est le seul de la série dans lequel l'anaphorisation comporte la reprise manifeste du terme source (« apprendre » et « apprendre par cœur »). Enfin, la phrase focalisée semble suggérer une (re)définition du terme source « apprendre ».

EXEMPLE 2

Dans une autre partie du corpus de discours (2), on trouve un autre cas de négation avec cette fois-ci deux noms (Pescheux 2008a). L'exemple est tiré d'une transcription d'entretien avec une infirmière en formation, à qui il est demandé d'explicitier sa façon d'apprendre (Pescheux 2003a : 430, lignes 101, 102) :

« il y a comme une...une certaine *émulation* entre nous, qui n'est pas de la *compétition* ».

Les différences entre les deux mots parasyonymes tiennent d'une part au *noyau* – si « *émulation* » et « *compétition* » ont en commun l'élément *RIVALITÉ*, « *compétition* » comporte *LUTTE*, absent dans « *émulation* », et se dirige exclusivement vers *AUTRUI*, là où « *émulation* » est aussi dirigé vers *SOI*. Au plan des *stéréotypes*, « *émulation* » comporte l'*APPROPRIATION* de *CONNAISSANCES*, là où « *compétition* » inclut l'*APPROPRIATION DE BIENS* ; ensuite la *SAINTE* « *émulation* » s'associe au *DÉPASSEMENT* de *SOI*, à l'*ENTHOUSIASME*, au *PROGRÈS*, là où « *compétition* » s'associe au dépassement d'*AUTRUI* et à son *ÉLIMINATION*, à la *SURVIE*. Enfin, dans le cas de « *émulation* »,

les *possibles argumentatifs* s'orienteraient vers une axiologisation positive, là où « compétition » est plus bivalent, soit positif soit négatif.

Le sens de l'énoncé pourrait s'exprimer sous une forme grammaticale de phrase « focalisée », comme dans l'exemple précédent :

C'est sans X que S, c'est sans lutte qu'il y a émulation,

Ici, X = LUTTE, et S (source) = « émulation », X étant toujours l'élément focalisé. Dans ce cas, la phrase focalisée reprend le terme source « émulation » après l'élément focalisé.

Les composantes du mécanisme discursif seraient alors les suivantes, sans passer par une description polyphonique :

- une récurrence de l'élément sémantique (*i. e.* une anaphorisation fournissant une isotopie) ; RIVALITÉ apparaît dans le nom-source « émulation » et dans le nom anaphorisant « compétition », au niveau de leur noyau ;
- la négation du nom anaphorisant « compétition » aurait trois effets conjoints qui touchent les éléments du noyau de « émulation » et de « compétition » :
 - négation de l'aspect LUTTE lié au nom « compétition » ;
 - mise en relief de cet élément dans le noyau de signification de « compétition » ;
 - la présentation du trait LUTTE comme constituant possible du nom source « émulation » :

cela résulte du fait que les deux noms sont parasynonymes et que leur mise en relation anaphorique dans ce discours suggère la présence de ce trait dans la signification de « émulation », alors même qu'il n'apparaît pas dans les définitions lexicographiques du mot (le rôle de la négation polyphonique est évidemment essentiel dans cette opération ; nous y reviendrons plus tard).

L'anaphorisation ne s'effectue pas par reprise manifeste du terme source « émulation », mais est liée à un élément de signification commun – RIVALITÉ – aux deux termes, source et anaphorisant. Dans le cas présent, la mise en relief de l'élément focalisé se traduit encore par une phrase à extraction. La phrase à extraction exprime aussi un sens proposé pour le nom source « émulation » et elle semble suggérer une (re)définition de la signification de la source.

B. Négation grammaticale exceptive/restrictive

EXEMPLE 3

Les énoncés du corpus appartiennent aux discours d'apprentissage (3) et sont tirés du glossaire d'un ouvrage en didactique du Français Langue Étrangère¹. À l'article « épistémologie » du glossaire, ont été analysés les énoncés suivants (Pescheux 2007c : 180 ; 2007b : 168) :

L'applicationnisme en didactique repose sur une **épistémologie réductionniste** ; [...] dans l'implicationnisme [...] un projet de didactique autonome ne peut se fonder que sur [...] une **épistémologie complexe**, adaptée à la complexité fondamentale de son objet, à savoir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture (p. 119-120).

Ici, l'analyse doit prendre en compte plusieurs facteurs et notamment la donnée extratextuelle que constitue la connaissance de la position des auteurs dans le contexte de la didactique du FLE/S, partisans de l'*implicationnisme*, donc de l'épistémologie *complexe* ; en outre, le glossaire expose des oppositions entre différents termes, associés à ces deux épistémologies, et il est donc difficile d'éviter la contamination de la construction du sens de ces deux adjectifs – « réductionniste » et « complexe » – par les définitions de tous les autres termes présents au glossaire. Par ailleurs, on voit apparaître ici des adjectifs qualificatifs en fonction d'épithètes, renvoyant à des propriétés ou à des concepts descriptifs sans *autonomie référentielle* (Riegel *et al.* 1994 : 356), à la différence des exemples qui précèdent, et susceptibles d'être liés sémantiquement de façon privilégiée au nom qu'ils qualifient. Enfin, la description de la négation restrictive conduit à représenter le second énoncé de la citation par une paraphrase : *une épistémologie complexe exclut une épistémologie*

¹ R. Galisson et C. Puren, « La formation en question », Clé International, 2000

réductionniste, qui sera retenue pour la construction du sens.

Préalablement, l'analyse lexicale met en avant, pour l'adjectif source « réductionniste », les éléments du noyau : *SIMPLICITÉ* ; *UNICITÉ* ; *FACILITÉ* ; *LIMITATION*. Pour l'adjectif anaphorisant « complexe », ce sont les éléments *PLURALITÉ*, *INTERDÉPENDANCE*, *ABSTRACTION* que l'on retiendra. L'analyse lexicographique des stéréotypes est ensuite ici particulièrement riche, et permet de relever, pour chacun des adjectifs, des éléments qui rendent ces adjectifs bivalents du point de vue axiologique.

Ainsi, l'adjectif source « réductionniste » peut comporter :

1. liées au trait *SIMPLICITÉ*, aussi bien l'argumentation interne (AI) axiologiquement positive *SIMPLICITÉ DC ÉLÉGANCE*, que l'argumentation interne (AI) axiologiquement négative *SIMPLICITÉ DC PAUVRETÉ* ;
2. liées au trait *UNICITÉ*, tant les AI positives *UNICITÉ DC QUALITÉ* ou *UNICITÉ DC COHÉRENCE* ou encore *UNICITÉ DC UNION*, que les AI négatives *UNICITÉ DC FAIBLE QUANTITÉ* ou *UNICITÉ DC PAUVRETÉ* ;
3. liées au trait *FACILITÉ*, l'AI positive *FACILE DONC AGRÉABLE*, et l'AI négative, *FACILE DC PARESSE* ;
4. liées au trait *LIMITATION*, l'AI positive *LIMITATION DC SIMPLICITÉ* et les AI négatives *LIMITATION DC ESCLAVAGE* ou *LIMITATION DC ABAISSEMENT*.

Les possibles argumentatifs de l'adjectif source « réductionniste » déclineront donc tous les enchaînements du mot lui-même avec chacun des éléments du stéréotype :

1. *réductionniste DC élégant*, mais aussi *réductionniste donc pauvre*,
2. *réductionniste DC cohérent*, mais aussi *réductionniste DC pauvre*,
3. *réductionniste DC facile*, mais aussi *réductionniste DC paresseux*,
4. *réductionniste DC simple*, mais aussi *réductionniste DC bas*.

Pour sa part, l'adjectif anaphorisant « complexe » peut comporter notamment :

1. liées au trait *PLURALITÉ*, aussi bien les AI positives *PLURALITÉ DC ABONDANCE* ou *PLURALITÉ DC RICHESSE* ou *PLURALITÉ DC LIBERTÉ*, que les AI négatives *PLURALITÉ DC DÉSORDRE* ou *PLURALITÉ DC COMPLICATION*.
2. liées au trait *INTERDÉPENDANCE*, l'AI positive *INTERDÉPENDANCE DC SOLIDARITÉ* mais aussi les AI négatives *INTERDÉPENDANCE DC DIFFICULTÉ*, *INTERDÉPENDANCE DC CONTRAINTE* ;
3. liées au trait *ABSTRACTION*, aussi bien les AI positives *ABSTRACTION DC ÉLEVÉ*, que l'AI négative, *ABSTRACTION DC COMPLICATION*.

Les possibles argumentatifs de l'adjectif anaphorisant « complexe » déclineront donc tous les enchaînements du mot lui-même avec chacun des éléments du stéréotype :

1. *complexe DC riche*, ou *complexe DC libre* mais aussi *complexe DC compliqué* ;
2. *complexe DC interdépendant* mais aussi *complexe DC difficile* ;
3. *complexe DC élevé* mais aussi *complexe DC compliqué*.

On notera rapidement que les deux adjectifs ont des éléments sémantiques associés en raison de leur opposition ; à l'opposition discursive « réductionniste »/« complexe », correspondraient, entre autres : *UNICITÉ/PLURALITÉ* ; *SIMPLICITÉ /DIFFICULTÉ* ; *ÉLÉGANCE /COMPLICATION* ; *LIMITATION/ LIBERTÉ*. Au plan de l'analyse issue du lexique, il est à remarquer que ces oppositions sont, la plupart du temps, axiologiquement orientées (*BIEN/MAL*) et qu'en outre les deux adjectifs peuvent également être alternativement positifs ou négatifs, selon les stéréotypes en présence. Nous verrons bientôt le rôle de ces *disjonctions sémantiques* (Greimas 1986 : 19 ; Piret, Nizet, Bourgeois 1996 : 17), dans la construction de sens.

Le sens de « complexe » proposé par l'enchaînement pourrait alors s'exprimer sous la forme de plusieurs phrases *focalisées* permettant de rendre compte de la diversité des éléments sémantiques affectés par la négation exceptive. Plus précisément, si l'on reprend l'énoncé *une épistémologie complexe exclut une épistémologie réductionniste*, paraphrase du fragment étudié, le discours suggère par exemple les phrases suivantes, issues des éléments noyaux et stéréotypiques de la signification de la source, « réductionniste » (naturellement, les phrases suivantes, comme dans les précédents, ne prétendent pas être exhaustives des constructions de sens possibles) :

1. *le complexe exclut ce qui est pauvre ; d'où le complexe, ce n'est pas ce qui est pauvre ; le complexe, c'est ce qui est riche ;*
2. *le complexe exclut ce qui est bas ; d'où le complexe, ce n'est pas ce qui est bas ; le complexe, c'est ce qui est élevé.*

Les phrases sont attributives, affirmatives et négatives, et peuvent aussi s'exprimer ainsi :

1. *A, ce n'est pas non X, et A, c'est X,*
2. *A ce n'est pas non Y, et A, c'est Y,*

où A est l'anaphorisant « complexe » ; X, *PAUVRE*, et Y, *BAS* ; les constituants axiologiques positifs du stéréotype de « complexe », et donc non-X, non-Y, leurs opposés sur des échelles de valeur correspondantes, sont les éléments focalisés (l'expression « non-X » veut seulement dire « l'opposé de X », avec exclusive).

Dans le même temps, comme effet de la négation, certes restrictive mais aussi de nature polyphonique, le sens du terme source « réductionniste », S, est défini discursivement par défaut :

1. *S est non-X ou « réductionniste », c'est pauvre ;*
2. *S est non-Y ou « réductionniste », c'est bas.*

ce qui relègue dans l'ombre les stéréotypes positifs, bien présents dans la signification de « réductionniste ».

Description polyphonique mise à part, les composantes du mécanisme discursif seraient alors les suivantes. Si le contexte extratextuel de l'énonciation fournit l'opposition entre *implicationnisme* et *applicationnisme*, l'opposition, bien présente aussi dans le discours, repose sur une base sémantique que l'on a présentée partiellement sous la forme du tableau suivant :

TABLEAU 11

Structure sémantique \ Mots	1. REDUCTIONNISTE		COMPLEXE
Noyau	UNICITÉ	→	QUANTITÉ DÉNOMBRÉE ← PLURALITÉ
Stéréotype	↓ PAUVRETÉ	→	QUANTITÉ POSSEDÉE (CAPACITÉ INTELLECTUELLE) ← RICHESSE

(Pescheux 2007b : 169)

Ce tableau tente de montrer la présence de deux des opérations de *disjonction sémantique* portées par le discours étudié, et ce à deux niveaux différents : d'une part au niveau des noyaux respectifs de « complexe » et « réductionniste », entre *UNICITÉ* et *PLURALITÉ*, puis au niveau des stéréotypes, entre *PAUVRETÉ* et *RICHESSE*. Le mécanisme discursif associant les deux adjectifs co-occurents présenterait donc :

- l'actualisation d'une récurrence sémantique (*i. e.* une isotopie) *QUANTITÉ DÉNOMBRÉE*, portée par la disjonction sémantique *UNICITÉ/PLURALITÉ*, au niveau des *noyaux* des deux adjectifs associés ; l'élément sémantique récurrent lui-même n'est pas présent au niveau des significations des deux adjectifs (cf. *supra*) ; cet élément est de nature *scalaire*, c'est-à-dire entièrement défini par sa *mesure* (*i. e.* une échelle sémantique), petite ou grande, par l'un ou le multiple ;
- l'actualisation d'une autre récurrence sémantique, *QUANTITÉ POSSEDÉE*, issue des noyaux, au niveau des *stéréotypes* ; cette *QUANTITÉ* est relative à une *CAPACITÉ INTELLECTUELLE* liée à la valeur sémantique épistémique du nom dont ils sont les épithètes, « épistémologie » ;

Cela n'est pas la seule disjonction sémantique présente entre les deux adjectifs. Le discours mobilise et sélectionne d'autres éléments de disjonction sémantique présents dans la signification des deux épithètes. On trouverait ainsi :

- l'actualisation d'une échelle sémantique *ÉLEVATION*, récurrente parce que, portée par la disjonction *HAUT-BAS*, elle est commune aux deux adjectifs : *HAUT*, présent dans le stéréotype de « complexe », et *BAS*, présent dans le stéréotype de « réductionniste », extraient ou actualisent cette échelle qui les oppose et qui n'était pas disponible directement au niveau du noyau dans la signification des deux adjectifs.

Ce troisième exemple, comme le précédent, présente un cas de processus d'anaphorisation *sans reprise manifeste* d'un terme source. L'anaphorisation est liée à l'actualisation, par des éléments en relation de disjonction sémantique dans la signification des deux termes, des échelles sémantiques communes aux deux termes, échelles sur lesquelles ces éléments sont en opposition. Dans le cas présent, la mise en relief des éléments focalisés prend la forme d'une phrase *disloquée* et non d'une phrase à *extraction*, comme dans les deux cas précédents : *A, ce n'est pas non-X* ou *A, c'est X*, dans laquelle l'anaphorisant est en position détachée. Cette phrase exprime aussi un sens proposé pour l'anaphorisant « complexe » et suggère une (re)définition de la signification du terme source « réductionniste ».

C. Antonymie

EXEMPLE 4

On ne développera pas ici de façon détaillée cet exemple (cf. Pescheux 2007c : 178), mais il sera évoqué comme une variante possible de focalisation anaphorique à négation. Cette fois-ci, sont opposés deux noms, mais sans présence de négation grammaticale. Également emprunté au glossaire proposé à la fin de l'ouvrage évoqué à l'exemple 3 précédent, à l'article « conceptualisation-théorisation » se trouve l'énoncé suivant :

« [...] La **conceptualisation** en didactologie s'oppose à l'**application** dans les autres disciplines d'intervention. [...] ».

L'analyse lexicale de la signification du nom source « application » et du nom anaphorisant « conceptualisation » permet de dégager comme dans l'exemple précédent – sans surprise puisqu'il s'agit du même discours – une relation de disjonction sémantique *ÉLEVATION/ABAISSEMENT*, portée par *ÉLEVATION* présent dans « conceptualisation », et *ABAISSEMENT* présent dans « application ». Cette disjonction actualise une échelle sémantique commune au deux noms co-occurents *MOUVEMENT VERTICAL*, qui peut se présenter, comme dans l'exemple précédent, par le tableau suivant :

TABLEAU 12

Structure sémantique \ Mots	2 CONCEPTUALISATION		APPLICATION
Noyau	ÉLÉVATION	→	MOUVEMENT VERTICAL ←
Stéréotype	↓		↓
	ÉLÉVATION	→	MOUVEMENT DE LA PENSÉE ←
	↓		↓
	BON	→	JUGEMENT AXIOLOGIQUE ←
			MAUVAIS

On a marqué dans le tableau la disjonction présente au niveau des noyaux des deux noms associés. Mais le glissement sémantique par lequel on passe du *MOUVEMENT VERTICAL* au *MOUVEMENT DE LA PENSÉE*, et de l'*ÉLÉVATION PHYSIQUE* à l'*ÉLÉVATION INTELLECTUELLE* ou *MORALE*, c'est-à-dire d'une échelle sémantique *physique* à une échelle sémantique *axiologique*, est sélectionné, comme dans l'exemple précédent, à la fois par le contexte extratextuel et par l'antonymie construite par le discours, antonymie paraphrasable par *la conceptualisation n'est pas l'application*.

En résumé, on proposera de paraphraser le sens du terme source « conceptualisation », par : *la conceptualisation, ce n'est pas l'abaissement, c'est l'élévation*, aussi exprimable par : *S, ce n'est pas non-X, c'est X*

où S est la source « conceptualisation », X l'élément focalisé axiologique positif. Dans le même temps, comme effet de l'antonymie créée par le discours, le sens du terme anaphorisant « application », A, est défini discursivement par défaut :

l'application, ce n'est pas une élévation, c'est un abaissement, aussi exprimable par :

A est non-X, où A est l'anaphorisant « application » ; ceci élimine les stéréotypes positifs, bien présents dans la signification de « application » (Pescheux 2007c : 178).

Ce quatrième exemple, comme les deux précédents, présente un cas de processus d'anaphorisation *sans reprise manifeste* d'un terme-source. Ici aussi, l'anaphorisation est liée à l'actualisation, par des éléments en relation de disjonction sémantique dans la signification des deux termes, d'une échelle sémantique commune aux deux, sur lesquelles ces éléments sont en opposition. Tout comme dans l'exemple précédent, la phrase *S, ce n'est pas non-X* est une phrase disloquée. Cette fois-ci, la source est en position détachée. Cette phrase disloquée exprime ainsi le sens de la source « conceptualisation », et, comme dans l'exemple 3, le discours semble suggérer une (re) définition orientée de la signification du terme source.

3.6.3.2. Seconde catégorie : focalisations anaphoriques avec métaphore

Cette catégorie a été rencontrée dans la thèse, et met en rapport un verbe source « apprendre » et un verbe anaphorisant « imbiber », ou « absorber » (Pescheux 2003a : 324), ou encore « imprimé », etc. La présentation de l'exemple suivant se limite donc à garder la possibilité d'étudier des mécanismes de focalisation sémantique liés à ce type de reprise.

EXEMPLE 5

L'étude porte sur les relations entre le verbe « apprendre » comme source et le verbe « bouillonner » comme anaphorisant :

Est-ce que dans le cadre de cette formation-là, tu pourrais dire quelle est ta façon d'apprendre cette année ?

[.] c'est un cadre recherche-action, donc *je suis pas dans une fonction d'apprendre*, comme on a pu l'envisager à l'école, qui est : « *j'apprends par coeur* et je rétrocede », [.] y avait ce livre quand même qui *bouillonnait* dans ma tête, [.] c'est comme si j'avais besoin de ce temps de latence où, comme je disais j'ai l'impression que ça *bouillonne* [...].(Pescheux 2007b : 166)

L'interprétation de la relation entre le verbe source « apprendre » et « bouillonner » repose à l'évidence aussi sur l'interprétation effectuée à l'exemple 1 : *ce n'est pas mécaniquement que j'apprends* mettait en relief le trait processuel *ACTIVITÉ* dans le noyau du verbe source « apprendre », mais aussi la négation de son caractère *MÉCANIQUE* potentiel. L'analyse lexicale du verbe anaphorisant (A2) « bouillonner » fournit un noyau comportant *ACTIVITE VIVANTE*, qui peut se décliner au niveau du stéréotype, et se retrouve dans le possible argumentatif : *bouillonner DC vivant*.

Le sens de « bouillonne » aurait pour paraphrase : *c'est de façon vivante que j'apprends*

C'est Y que S,

où S = « apprendre » et Y = *de façon vivante* ; Y étant l'élément focalisé de la phrase à extraction.

Le mécanisme discursif comporterait :

- une récurrence de l'élément sémantique noyau, liée au procès désigné par les trois verbes « apprendre », « apprendre par coeur » et « bouillonner » : *ACTIVITÉ*,
- l'actualisation d'une échelle sémantique portée par cet élément, dont deux degrés opposés, portés par les stéréotypes des verbes « apprendre par coeur » et « bouillonner » seraient *ACTIVITÉ MÉCANIQUE* et *ACTIVITÉ VIVANTE*.

Comme dans les exemples 3 et 4, l'anaphorisation est sans reprise manifeste du terme source (« apprendre »/ « bouillonner »), mais il est vrai qu'elle est précédé par une reprise ouverte (« apprendre »/ « apprendre par coeur »). Dans l'exemple présent, l'anaphorisation est liée à l'actualisation, par des éléments en relation de disjonction sémantique dans la signification des deux verbes, d'une échelle commune aux deux. Dans cet exemple, la phrase focalisée est une extraction, comme dans les exemples 1 et 2, mais une phrase affirmative. La phrase à extraction exprime aussi le sens de l'anaphorisant « bouillonner », et semble suggérer une (re)définition du verbe « apprendre », propre au locuteur.

3.6.3.3. En résumé : des « commentaires énonciatifs »

L'analyse consiste en une construction de sens (2), celle d'un interprète de ces discours, qui considère que les locuteurs effectuent une construction de sens (1) argumentative (cf. 3.1.2.). Le modèle SPA inscrit dans la signification lexicale des éléments de nature argumentative, fournissant des orientations pour la construction du sens des énoncés. Ce faisant, on considère que l'effet du *dire* sur le *dit* est lié à la présence dans les énoncés de certaines formes linguistiques susceptibles de renvoyer à l'acte énonciatif, parce que leur sens est essentiellement un « commentaire de l'énonciation », c'est-à-dire la présentation par le locuteur du type de conclusions que son destinataire devrait tirer de son discours (Ducrot 1984 : 81). Parmi les formes linguistiques susceptibles de renvoyer à l'acte énonciatif dans un discours, les faits discursifs désignés par le terme « focalisation anaphorique » semblent avoir toute leur place : si on exprime la valeur sémantique résultant de la combinaison des deux mécanismes, anaphorisation et focalisation, par des phrases à détachement ou extraction, elles commentent effectivement l'énonciation en ce qu'elles renvoient à des termes qui y apparaissent. Ces phrases prennent pour objet des entités linguistiques présentes dans les énoncés dont elles expriment le sens :

EXEMPLE 1 : *Ce n'est pas X que S, ce n'est pas mécaniquement que j'apprends.*

EXEMPLE 2 : *C'est sans X que S, c'est sans lutte qu'il y a émulation*

EXEMPLE 3 : *A, ce n'est pas non X, le complexe, ce n'est pas ce qui est pauvre*

EXEMPLE 4 : *S, ce n'est pas non-X, la conceptualisation, ce n'est pas l'abaissement,*

EXEMPLE 5 : *C'est Y que S, c'est de façon vivante que j'apprends*

Dans chacun des cas, le commentaire métadiscursif proposé relève d'une « innovation » sémantique, dont jusqu'ici, la nature n'a pas été précisée, mais qu'il est maintenant possible de cerner. Trois faits discursifs seront donc abordés, précisant les travaux réalisés : un processus d'*anaphorisation*, une opération de *focalisation* sémantique, une présence caractéristique de négations *polyphoniques*. Aborder ici ces concepts ne prétend pas faire un état des lieux des recherches actuelles les concernant : ceci fera l'objet d'un travail ultérieur. Pour l'heure, il s'agit de résumer ce que les travaux réalisés en retiennent provisoirement.

3.6.4. UN PROCESSUS D'ANAPHORISATION ET FOCALISATION : ÉLÉMENTS POUR UNE TYPOLOGIE DES FOCALISATIONS ANAPHORIQUES.

Le tableau suivant récapitule les analyses présentées précédemment, en scindant les entités sémantiques mobilisées par les deux mécanismes.

TABLEAU 13

	Anaphorisation : identités sémantiques	Focalisation : altérités sémantiques
1. « apprendre » « apprendre par cœur »	ACQUISITION DE CONNAISSANCE et ACTIVITÉ.	MÉCANIQUE
2. « émulation » « compétition »	RIVALITÉ	LUTTE
3. « réductionniste » « complexe »	QUANTITÉ ÉLÉVATION	UNICITÉ - PAUVRETE / PLURALITÉ-RICHESSE BAS/HAUT
4. « conceptualisation » « application »	ÉLÉVATION	BAS/HAUT
5. « apprendre » (« apprendre par cœur »), « bouillonner »	ACTIVITÉ.	VIVANTE

Au titre de l'*anaphorisation*, ont été indiquées les éléments de signification des lexèmes relevant d'une relation d'identité entre les deux lexèmes, support de l'anaphorisation ; au titre de la *focalisation*, ont été portés les éléments de signification « focalisés ». Le processus de choix des mots dans les énoncés repose ainsi sur la reconnaissance d'*identités* ou d'*altérités* sémantiques entre deux éléments « dont l'un est présent et l'autre absent – ailleurs ou passé » (Greimas Courtès 1993) : les deux éléments reconnus sont deux entités sémantiques co-occurentes dans un énoncé, reposant sur deux mots co-occurents. En récapitulant le produit des cinq analyses :

1. à l'exemple 1, apparaissant successivement dans cet ordre, « apprendre » et « apprendre par cœur » ont d'identique de comporter de façon manifeste le verbe « apprendre », avec en leur noyau *ACQUISITION DE CONNAISSANCE* et *ACTIVITÉ* ; leur altérité sémantique réside notamment dans l'élément noyau *MÉCANIQUE*, apporté par le second verbe dans l'ordre d'apparition, « apprendre par cœur » ;
2. dans l'exemple 2, se succédant dans l'énoncé, « émulation » et « compétition » ont dans leur noyau identiquement *RIVALITÉ*, et, comme une de leur altérité sémantique au même niveau, *LUTTE*, porté par le second nom, « compétition » ;

3. à l'exemple 3, les adjectifs se présentant successivement dans les énoncés, « réductionniste » et « complexe », possèdent en leur noyau les mêmes échelles sémantiques *QUANTITÉ* et *ÉLEVATION*, potentiellement représentées par des éléments du premier des deux adjectifs, « réductionniste » : au niveau du noyau, *UNICITÉ*, et au niveau du stéréotype *ABAISSEMENT* ; ces échelles sont actualisées par des éléments du noyau et du stéréotype du second, « complexe », respectivement, *PLURALITÉ* et *ÉLEVATION* ; l'altérité entre les deux adjectifs étant à trouver dans l'opposition de leurs éléments noyau et stéréotype sur cette échelle; on se souvient (cf. 3.6.3.1.) que d'autres échelles communes seraient lexicalement disponibles (*SIMPLICITÉ*, *LIMITATION*), mais ne sont pas mobilisées, du fait de la négation restrictive, sélectionnant les échelles sur lesquelles « complexe » est une valeur positive ;
4. à l'exemple 4, « conceptualisation » et « application », se succédant dans l'énoncé, possèdent en leur noyau une même échelle sémantique *ÉLEVATION*, potentiellement représentées par des éléments du noyau du premier des deux noms « conceptualisation » : *ÉLEVATION* et actualisées par des éléments du noyau et du stéréotype du second, *ABAISSEMENT*, opposés sur l'échelle ;
5. dans l'exemple 5, lié à l'exemple 1, le verbe « bouillonner » succède à « apprendre » et « apprendre par cœur », avec qui il partage une même échelle, *ACTIVITÉ*, sur laquelle un élément de son noyau, *VIVANTE*, s'oppose à un élément opposé potentiel, mécanique, actualisé par « apprendre par cœur ».

La reconnaissance d'*identité* entre ces entités est aussi une reconnaissance d'*isotopie sémantique*. L'approfondissement du concept semble nécessaire, mais sera réservé à des travaux ultérieurs. On retiendra provisoirement que Rastier définit l'*isotopie sémantique* comme « toute itération d'une unité linguistique » que ce soit au plan du contenu ou de l'expression (Rastier 1987 : 91), et que le concept d'*isotopie*, même s'il relève de théories sémantiques non argumentatives, permet de rendre compte des deux processus de construction du sens, tels qu'ils ont été définis : le processus de construction de sens 2, celui de l'interprète, reposant sur le processus cognitif de reconnaissance, qui vient d'être développé sous la forme des analyses lexicales et discursives au paragraphe précédent pour chaque exemple ; le processus de construction de sens 1, celui du locuteur.

Quoi qu'il en soit il semble qu'un processus fondamental à l'œuvre dans ces discours soit un processus d'anaphorisation sémantique, c'est-à-dire *un processus discursif orienté (i. e. argumentatif) reposant sur des contraintes imposées par la signification des lexèmes co-occurents en discours et actualisant les relations sémantiques paradigmatiques d'identité intratextuelles entre ceux-ci.*

3.6.4.1. Un processus d'anaphorisation sémantique

Définitions

Pour proposer une définition approchant les mécanismes rencontrés, il a été choisi de parler d'*anaphorisation* plus volontiers que d'*anaphore* afin d'insister sur l'analyse du processus discursif lui-même, mais aussi parce que, sans reprendre une étude succincte des théories sur cette notion (Pescheux 2007e), les mécanismes étudiés généralement sous le nom d'anaphore ne semblent pour l'instant pas correspondre à ceux qui ont été analysés ici : par exemple, on relève des anaphores *lexicales*, *pronominales*, des anaphores *nominales*, *fidèles* ou *conceptuelles*, des anaphores *adverbiales*, *verbales*, *adjectivales* (Riegel *et al.* 1994 : 610-616 ; Charaudeau Maingueneau 2002 : 45), des anaphores *associatives* (Kleiber 2001). A l'exception de certaines *anaphores (nominales) infidèles* – chez Riegel –, et *lexicales* chez Milner (dans Maingueneau Charaudeau), sous réserve d'inventaire, aucune ne ressemble véritablement aux exemples choisis. Ainsi, à cause de la rareté apparente de l'emploi du terme *anaphorisation*, seules les définitions liées de Greimas Courtès

(1993 : 14-15) pour « anaphorisation » et « anaphore » seront retenues.

L'*anaphorisation* est donnée comme « l'une des procédures principales qui permettent à l'énonciateur d'établir et de maintenir l'isotopie discursive ». Pour sa part, l'*anaphore* est définie par les auteurs comme « une relation d'*identité* partielle qui s'établit, dans le discours, sur l'axe syntagmatique, entre deux termes, servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes, etc. » ; par suite, il est précisé que l'un des termes est « présent ou actuel », *in praesentia*, et que l'autre est « absent, ailleurs ou passé », *in absentia* : référence est ainsi faite aux catégories de rapports envisagés entre les mots par Saussure (1995 : 172), sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir. On distinguera ici, comme Greimas et Courtès (*ibid.*), l'« anaphore *grammaticale* » – « lorsqu'elle utilise pour l'identification les catégories sémantiques qui font partie de l'armature explicite de la grammaire (ex. les pronoms, le verbe faire, etc.) » -, qui ne sera pas prise en compte à priori dans cette recherche, et l'« anaphore *sémantique* » qui, bien que sa définition soit restrictive (« quand un terme condensé (ou dénomination) reprend une expansion syntagmatique antérieure »), permet de se concentrer sur des mécanismes impliquant des mots lexicaux, comme la focalisation anaphorique. C'est la raison pour laquelle cette dernière sera considérée comme une procédure d'anaphorisation sémantique, effectuée par un *locuteur* (dénomination qu'on préférera à *énonciateur*, pour des raisons expliquées prochainement). Peut-être faudrait-il y voir une « coordination sémantique » (Ducrot Schaeffer 1995 : 563), à condition d'inclure dans cette catégorie des mécanismes d'anaphorisation.

En tant que structure et procédure discursive, l'anaphorisation met donc en relation deux termes qui permettent l'itération ou la récurrence d'une entité sémantique dans un discours. Cela implique la présence, d'une part d'un premier terme ou segment d'énoncé, souvent appelé *antécédent* parce qu'il précède généralement le second terme – étymologiquement l'« anaphore » reporte en arrière –, mais on rencontrera des cas de cataphore ; cet antécédent peut aussi être appelé *interprétant*, *anaphorisé* ou encore *source* ; d'autre part, la présence d'un second terme, censé « répéter » le premier et dit *anaphorique* ou *anaphorisant* (Tesnières 1965 : 85 ; Pottier 1992 : 89 ; Ducrot Schaeffer 1995 : 548 ; Kleiber 2001 : 29 ; Corblin 1995 : 31).

Seules les appellations de « source » (emprunt à Tesnières), et « anaphorisant » (emprunt à Pottier ; cf. *supra*) ayant été conservées dans les travaux, que peut-on dire du mécanisme de focalisation anaphorique du point de vue de l'anaphorisation ?

Le tableau suivant rappelle simplement d'une part les deux termes associés dans le discours, d'autre part les éléments que ces deux termes ont en commun, issus de l'interprétation du discours et disponibles dans la signification de chacun ; on a aussi indiqué à quel niveau se trouvaient les éléments repris dans l'anaphorisation.

TABLEAU 14

Source/ anaphorisant	Anaphorisation : éléments repris	
• « apprendre »/ « apprendre par cœur »	ACQUISITION DE CONNAISSANCE ACTIVITÉ.	Noyaux
• « émulation » /« compétition »	RIVALITÉ	Noyaux
• « réductionniste »/ « complexe »	QUANTITÉ MOUVEMENT VERTICAL	Noyaux et Stéréotypes
• « conceptualisation »/ « application »	MOUVEMENT VERTICAL	Noyaux et Stéréotypes
• « apprendre »/ (« apprendre par cœur »), / « bouillonner »	ACTIVITÉ.	Stéréotype

On peut distinguer deux types d'anaphorisation, celle représentée par les exemples 1 et 2 et celle présentée par les exemples 3, 4, 5.

Identité sémantique partielle « directe »

L'exemple 1 « apprendre » / « apprendre par cœur » présente deux verbes dont la relation sémantique d'identité partielle – *ACQUISITION DE CONNAISSANCE, ACTIVITÉ* – est pour ainsi dire directement accessible au travers de leur enchaînement, et ce sans surprise puisqu'ils ont un mot en commun. L'anaphorisant peut être considéré comme un *hyponyme* de la source.

L'exemple 2, « émulation » / « compétition », présente deux noms ; bien qu'ils soient différents, leur relation d'identité partielle est aussi directement accessible de par leur signification au niveau du noyau, *RIVALITÉ*. L'anaphorisant est un *synonyme* de la source.

Identité sémantique partielle « indirecte »

L'exemple 3 « réductionniste » / « complexe », par contre, présente deux adjectifs dont les relations sémantiques d'identité partielle – *QUANTITÉ* et *MOUVEMENT VERTICAL* – ne sont accessibles qu'à partir d'éléments de leur signification, noyau et stéréotype, en disjonction ou opposition sémantique – *UNICITÉ/PLURALITÉ* et *ABAISSEMENT/ÉLEVATION* – mobilisés dans le discours. Il serait probablement difficile de trouver des définitions lexicales des deux adjectifs qui les donnent comme *antonymes* ; toujours est-il que c'est ce qu'effectue le discours. L'antonymie s'organise autour d'une échelle sémantique commune, dont il reste à analyser l'aspect argumentatif (Ducrot 1980b : 17-18). Mais le fait de considérer que la succession des deux adjectifs dans le discours actualise cette identité partielle entre eux revient à considérer que ce procédé de mise en relief relève d'une anaphorisation au sens rhétorique. Historiquement, l'anaphore appartient aux *figures de rhétoriques* : à côté de l'hyperbole et de la gradation, elles sont des procédés discursifs, « fondées sur les constructions syntaxiques » (Robrieux 1993 : 81, 88). Elles sont, selon les cas, considérées comme « répétition », « accumulation », « amplification », « insistance », et l'on peut les voir aussi comme des procédés de mise en valeur, parfois emphatique. La mise en valeur est ici nettement argumentative, et l'on peut légitimement employer les termes « source » et « anaphorisant » pour désigner le premier et le second terme dans les énoncés.

L'exemple 4 est similaire en ce que l'identité partielle – *MOUVEMENT VERTICAL* – est donnée par des éléments de signification de chacun des deux termes en opposition et que le discours utilise (de plus l'énoncé dit bien que la « conceptualisation » s'oppose à l'« application »), créant discursivement des *antonymes* autour d'une échelle commune. Ici encore « applicationnisme » et « complexe » peuvent être considérés, le premier comme la source, le second comme l'anaphorisant dans ce procédé de mise en relief.

L'exemple 5 présente encore une fois une identité sémantique partielle – *ACTIVITÉ* – donnée par une opposition stéréotypique entre *MÉCANIQUE* et *VIVANT*, création discursive liée au procédé métaphorique qui arrive à transformer cette identité en une échelle argumentative axiologiquement orientée (« bouillonner » donc « vivant », s'opposant à « apprendre par cœur » donc « mécanique »), autour de verbes – source et anaphorisant – donnés comme *antonymes*.

Ces exemples évoquent la question de l'*orientation* source-anaphorique (ou dépendance) et la question de la *saillance* de l'élément commun dans les théories portant sur l'anaphore. On se limitera à les résumer, afin de situer nos exemples d'anaphorisation.

Orientation/dépendance et saillance

Il est intéressant de noter que les mécanismes qu'on a choisi d'isoler sous le nom de focalisations anaphoriques, en les rattachant à un processus d'anaphorisation, se différencient notablement de la plupart des exemples d'anaphores. Ainsi, en parcourant certaines descriptions de l'anaphore, on trouvera (Pescheux 2008a ; 2007e) :

- en rhétorique, la notion de « mise en valeur » de la source par l'*anaphorissant* Robrieux *op. cit.* ;
- en sémantique argumentative, la notion d'« allusion » à la source de la part de l'*anaphorissant*, lié au terme-source puisque sans celui-ci « on ne saurait lui donner une interprétation (même simplement littérale) » (Ducrot Schaeffer, 1995 : 548) ;
- la notion de « renvoi » ou d'« incomplétude » de l'*anaphorissant* par rapport à la source ; on parlera aussi de « saturation » sémantique de la part de la source vis-à-vis de l'*anaphorissant* (Kleiber 2001; Corblin 1995 ; Cornish 2006).

Dans tous ces cas, l'*anaphorissant*, qu'il s'agisse d'anaphore ou de cataphore (c'est-à-dire même quand l'*anaphorissant* est situé avant l'antécédent), est décrit comme *dépendant* sémantiquement de la source pour la détermination de son *sens* ; ce qui ne serait pas le cas de la source. Kleiber (2001 : 186-187) rappelle une contrainte de la procédure anaphorique en général : « Il faut encore et c'est là le point généralement oublié (sauf Berendonner) que l'information apportée par l'expression anaphorique elle-même, c'est-à-dire les traits descriptifs qu'elle donne du référent, soient aussi accessibles ou disponibles dans la mention antérieure. » C'est dire que « l'expression anaphorique ne peut installer une information sur le référent qui ne se trouverait pas déjà installée par l'expression antécédente ». Dans notre terminologie, on considérera que l'*information* « déjà installée par l'expression antécédente » est un *élément de la signification* de cette expression – noyau, stéréotype ou possible argumentatif – et tout particulièrement, à l'instar de l'anaphore associative, le stéréotype. Cette contrainte fait dépendre l'anaphorique de l'antécédent – question de l'orientation – pour la récupération de l'information nécessaire au « pontage » mémoriel entre source et anaphorique – question de la saillance.

La précision qui suit est essentielle pour notre propos : « Le discours ne peut générer par la seule expression anaphorique la propriété véhiculée par cette expression : il faut d'une manière ou d'une autre que cette propriété soit déjà établie ou puisse du moins s'interpréter comme étant déjà établie par la mention antérieure du référent. » (Kleiber *op. cit.* : 189.) Il semble que les exemples étudiés répondent à la contrainte, moyennant la prise en considération de leur argumentativité : la « propriété » (élément de signification) est effectivement soit déjà établie (*RIVALITÉ* entre « émulation » et « compétition » dans l'exemple 2), soit peut s'interpréter comme étant déjà établie par la mention antérieure du référent (*QUANTITÉ POSSÉDÉE* entre « réductionniste » et « complexe » dans l'exemple 3).

Mais dans les exemples traités au cours de la recherche, les lexèmes en position d'*anaphorisants* ne sont pas *dépendants* de la source au sens envisagé par les descriptions précédentes, vraisemblablement du fait des types d'exemples traités la plupart du temps (anaphores pronominales, nominales, fidèles ou infidèles, conceptuelles ou associatives, adverbiales, verbales, adjectivales). Nous verrons que, conjuguée à la focalisation, la procédure d'anaphorisation conduit à reconstruire un sens, voire une signification pour les termes sources : dans ce cas, on pourrait dire qu'ils sont, à l'inverse des exemples d'anaphore conventionnelle, « dépendant » de leur *anaphorissant*, du fait que le sens de l'énoncé associant les deux termes est une instruction visant l'interprétation du terme source au moyen d'un élément de la signification de l'*anaphorissant*. Cela témoignerait d'une tentative d'innovation sémantique en discours, liée à la modifiabilité de la signification lexicale, et démontrant le cinétisme de celle-ci.

Identités sémantiques et discours

Il n'est pas étonnant de trouver des relations d'identité sémantique partielles portées par des lexèmes, que ce soit en relation d'hyponymie, de synonymie ou d'antonymie. Cependant, il est intéressant de noter la façon dont ces relations, potentiellement présentes dans les significations

des lexèmes étudiés, sont mobilisées par le discours ainsi que la visée discursive à l'œuvre dans ces mécanismes : il semble que la mobilisation de ces relations d'identité par les locuteurs constitue le support ou les conditions sémantiques permettant les focalisations orientées argumentativement ; sans ces « identités » sémantiques, pas de rapprochement possible entre les deux termes impliqués et, par conséquent, pas de mise en relief d'altérités, non seulement entre les deux termes, mais entre les termes sources en contexte et leur propre signification. Pour « casser les mots de la tribu », il faut d'abord les rapprocher entre eux, donc faire se succéder dans un discours les termes associés par ces types de relation. Ainsi, sur un plan textuel, l'isotopie instaurée par les identités sémantiques est un facteur de cohésion discursive. Or, concernant le rôle de l'anaphore lexicale dans la cohésion, Apothéloz mentionne l'importance des « collocations » chez Halliday et Hasan (Apothéloz 1995 : 142). On peut se demander si d'autres identités sémantiques partielles que celles ici repérées pourraient se retrouver dans les discours étudiés, sous forme de « collocations ».

3.6.4.2. Un processus de "focalisation" sémantique

L'emploi du terme de *focalisation* dans ces travaux ne résulte pas encore d'une réflexion spécifique sur la notion. Jusqu'à la thèse, la perspective d'analyse relevait d'une réflexion dominante paradigmatique, en se concentrant sur la structure lexicale parce que celle-ci est explicative de constructions de sens. Cette perspective s'est modifiée parce qu'il était impossible d'occulter l'*interaction* des termes co-occurents dans les discours analysés ainsi que l'effet de celle-ci en terme de sens (Galatanu Pescheux 2003). Pour exprimer le sens, soit des énoncés, soit des termes analysés, anaphoriques ou sources, la solution pratique a consisté à formuler des phrases à extraction ou à dislocation, (« c'est ... que » ou « S, c'est.... »). Sans pouvoir à ce stade détailler les implications qui en résultent pour la présente recherche, on peut néanmoins situer la notion de « focalisation » qui nous intéresse à deux niveaux : un niveau syntagmatique et un niveau sémantique.

Sur le plan syntagmatique de la description grammaticale de la phrase, la notion de *focalisation* renvoie à deux types de moyens formels ou de procédés d'insistance et de mise en relief d'un constituant de phrase : dislocation et extraction. Dans le premier cas, « sur le plan communicatif, le constituant détaché occupe la place du thème, le reste de la phrase formant le propos », dans le second – extraction – « l'élément extrait est appelé *focus* ou *foyer*, ce qui amène à traiter l'extraction comme une opération de *focalisation* » (Riegel *et al.* 1994 : 425). Comparé à ces deux définitions, l'emploi du terme de *focalisation* dans le cadre du présent travail est un abus de langage, puisque au sens strict, on ne devrait employer le terme que pour l'opération d'extraction. Au plan sémantique, et toujours de façon succincte pour l'instant, la notion est employée ou convoquée entre autres dans deux approches différentes, mais qui ont cependant en commun d'inclure la stéréotypie dans leur réflexion théorique, ainsi que le fait la SPA. Selon Martin (1990 : 90), « il est permis de penser qu'un mot, dès lors qu'il entre dans une phrase, voit son contenu focalisé : il s'y opère une sélection plus ou moins floue », ce qui est le cas de la métaphore – que l'exemple 5 illustre –, mais pour l'auteur cette procédure est en oeuvre, plus ou moins nettement, dans presque tous les emplois. Chez Ducrot (1995b : 145-146), sans aucunement rencontrer le terme *focalisation*, il semble possible de voir dans les *modifications réalisantes* et *déréalisantes* des mécanismes proches de cette mise en relief : les modificateurs "explicitent des caractères dont la présence diminue ou augmente l'applicabilité du prédicat [*i. e.* noms ou verbes]", c'est-à-dire la force avec laquelle on applique les topoi attachés à ces noms ou verbes. L'explicitation des "caractères dont la présence diminue ou augmente l'applicabilité du prédicat" semble une forme de mise en relief de ces caractères, souvent topiques.

Reste à décrire comment, dans nos exemples, la mise en relief opère. On traitera ici les exem-

ples 1 et 5 ensemble, l'exemple 2 et l'exemple 3, en se limitant à repérer les éléments focalisés et le terme dont ils sont issus, selon des descriptions empruntées à Riegel *et al.* (1997 : 425-433). L'exemple 4, qui utilise les mêmes ressorts et les mêmes contenus sémantiques que l'exemple 3, ne sera pas traité (cf. Pescheux 2007c). Il semble se confirmer que l'on dispose ici de deux types de focalisation : focalisations fondées sur des relations de *synonymie* – exemples 1, 2 et 5 –, focalisations fondées sur des relations d'*antonymie* – exemple 3 et 4. Dans ces cas, ces relations sont soit lexicales (« apprendre » / « apprendre par cœur » ou « émulation » / « compétition » pour les premières ; « application » / « conceptualisation » pour les secondes), soit créées par le discours (« apprendre » / « bouillonner » pour les premières ; « réductionniste » / « complexe » pour les secondes). Quoi qu'il en soit, dans les cas analysés ci-dessous, les composants sémantiques de nature stéréotypique tiennent un rôle essentiel qui sera examiné par la suite.

Focalisation et synonymie

À l'exemple 1, la phrase à extraction *ce n'est pas X que S/ce n'est pas mécaniquement que j'apprends* :

- exprime le *sens* de l'énoncé : « je ne suis pas dans une fonction qui est : “j'apprends par cœur [...]” » ;
- a pour élément *focalisé* – *mécaniquement* affecté de la négation – un composant du *noyau* de la signification du verbe anaphorisant « apprendre par cœur », qui est à l'origine de la focalisation ;
- a pour thème ou « support » (Pottier 1992 : 220-221), le verbe source « apprendre », et pour propos ou « apport » l'élément extrait/focalisé (à partir du verbe anaphorisant) affecté de la négation.

L'exemple 5, qui est lié au précédent, a pour phrase à extraction *c'est Y que S, c'est de façon vivante que j'apprends, qui* :

- exprime le *sens* de l'énoncé « ça bouillonne » ;
- a pour élément *focalisé* – *de façon vivante* – un composant du *stéréotype* de la signification du verbe *anaphorisant* « bouillonner », à l'origine de la focalisation ;
- a pour thème/support le verbe source « apprendre » et pour propos/apport l'élément extrait ou focalisé (à partir du verbe anaphorisant).

La conjugaison des deux associations successives « apprendre » – négation de « apprendre par cœur » puis « apprendre » – « bouillonner » dans le discours semble ressortir d'une « coordination sémantique » au sens de Bally (1965 : 56) : deux phrases A et Z étant coordonnées si, A étant indépendante, Z est présenté comme un propos dont A serait le thème) ; ce qui reste à confirmer parce que rien n'empêche qu'il y ait aussi « coordination argumentative », comme on l'a déjà fait remarquer (cf. Ducrot Schaeffer 1992 : 560 ; Ducrot 1991: 117-121).

Mais au-delà des deux valeurs sémantiques (« mécaniquement » et « de façon vivante »), il s'agit, on l'a vu, de l'actualisation d'une échelle sémantique de nature stéréotypique *ACTIVITÉ MÉCANIQUE/VIVANTE*, qui ressemble fort à une échelle argumentativement orientée en faveur du « vivant » dans le discours. Les deux valeurs focalisées suggèrent aussi la présence de cette échelle sémantique dans la *signification* du verbe source ; autrement dit, la définition même du verbe « apprendre » se trouverait ainsi enrichie d'un stéréotype lié à la métaphore désignant le procès d'apprentissage, et non disponible directement dans l'analyse lexicale.

Anticipant sur des remarques à venir au titre de la polyphonie des énoncés, on peut souligner particulièrement l'effet de la phrase *c'est de façon vivante que j'apprends* : dans cette phrase, à la suite de la conjonction, le verbe source est présupposé, tandis que l'élément extrait (« *de façon vivante* ») est posé en tant qu'information nouvelle apportée par la phrase ; de ce fait, l'élément extrait « s'identifie à la variable de la partie présupposée et la spécifie », et « il s'oppose à un autre

élément spécifique, qu'il exclut et que l'on peut spécifier » (Riegel *et al.* 1994 : 431). Ici, l'autre élément est *mécaniquement – c'est de façon vivante que j'apprends, et non mécaniquement –*, la « variable » de la partie présupposée « apprendre » étant le type de procès désigné par le verbe. Cela permet de présupposer que le verbe « apprendre » comporte comme une des valeurs de sa signification l'élément *mécanique*, qui en fait n'est pas disponible immédiatement dans l'analyse lexicale. La phrase métalinguistique à extraction réalise un acte de présupposition, sorte d'acte de *reformulation métalinguistique* de la signification du terme source par le terme anaphorisant.

À l'exemple 2, la phrase à extraction, *c'est sans X que S, c'est sans lutte qu'il y a émulation* :

- exprime le *sens* de l'énoncé "une émulation qui n'est pas une compétition" ;
- a pour élément *focalisé* – « lutte », affecté de la négation – un composant du *noyau* de la signification du nom *anaphorisant* « compétition », origine de la focalisation ;
- a pour thème/support le nom source « émulation », et pour propos/apport l'élément extrait/focalisé (à partir du nom anaphorisant) affecté de la négation.

Dans ce cas aussi, on peut souligner l'effet de cette phrase métalinguistique : à la suite de la conjonction, le nom source est présupposé, tandis que l'élément extrait (*sans lutte*) est posé en tant qu'information nouvelle apportée par la phrase ; de ce fait, l'élément extrait, s'identifiant à la variable de la partie présupposée et la spécifiant, s'oppose à un autre élément spécifique, qu'il exclut : ici, l'autre élément est *avec lutte – c'est sans lutte qu'il y a émulation, et non pas avec lutte –*, la « variable » de la partie présupposée « émulation » étant le mode de *rivalité*. Dans le cas d'une phrase à extraction avec négation, comme celle-ci, on remarque que l'effet contrastif est encore plus appuyé : une valeur possible de la « variable » est niée (*avec lutte*). Cela permet de présupposer que le nom « émulation » comporte comme une des valeurs de sa signification l'élément *lutte* qui, en fait, n'est pas présent dans l'analyse lexicale. La phrase métalinguistique réalise ici aussi une présupposition, qu'on peut considérer comme une sorte de reformulation métalinguistique de la signification du terme par l'anaphorisant.

Focalisation et antonymie

Dans l'exemple 3, la phrase disloquée A, *ce n'est pas non X, le complexe, ce n'est pas ce qui est pauvre* :

- exprime le *sens* de l'énoncé *l'épistémologie complexe exclut l'épistémologie réductionniste* (cf. paraphrase des énoncés du corpus 3.6.3.1.) ;
- a pour élément détaché l'adjectif anaphorisant « complexe » ;
- a pour thème/support ce même adjectif, et pour propos/apport la négation de l'un des composants stéréotypiques (*pauvre*) de la signification de l'adjectif *source* « réductionniste » ;

L'origine de la focalisation est cette fois-ci non pas un seul terme, l'adjectif *source* « réductionniste », mais la relation d'antonymie instaurée par la présentation des deux adjectifs.

N. B. : Au sens strict, l'emploi de « focalisation » dans ces lignes ne correspond pas à ce qu'on entend usuellement par le terme. A la différence de l'extraction, le détachement d'un terme n'en fait pas le propos de la phrase, mais le thème. Ici, la phrase insiste sur la thématique du « complexe ». Cependant, comme le discours met en relief une opposition sémantique au terme de laquelle certains composants sont sélectionnés au détriment d'autres, on a choisi de considérer que les composants sélectionnés et pris en compte comme *propos* dans cette phrase étaient « focalisés » au sens de Martin (*op. cit.*), et qu'il était possible de conserver l'appellation de « focalisation » pour ce cas.

Ainsi, la succession des deux adjectifs « réductionniste » et « complexe », conjuguée à la négation exceptive, a focalisé sur plusieurs disjonctions sémantiques entre les deux termes ; ces disjonctions reposant sur des composants non seulement du noyau mais aussi des stéréotypes : *UNICITÉ/PLURALITÉ* ; *BAS/HAUT*. Cette focalisation – ou mise en relief – d’éléments sémantiques disjoints a eu pour effet d’actualiser les échelles sémantiques de nature stéréotypique constitutives de ces disjonctions et communes aux deux adjectifs. On a vu que ces échelles étaient argumentativement orientées en faveur du « complexe » dans le discours. La phrase disloquée, en exprimant le sens de l’énoncé « l’épistémologie complexe exclut l’épistémologie réductionniste », suggère comme précédemment la présence de ces échelles sémantiques dans la *signification* de l’adjectif source ou plus exactement *antonyme*, et au-delà, leur orientation négative (*BAS, PAUVRE*) ; autrement dit, la signification même de l’adjectif présenté comme antonyme, « réductionniste », se trouverait ainsi focalisée sur des stéréotypes négatifs, alors que l’analyse lexicale nous a montré la bivalence axiologique des deux adjectifs. Dans ce cas, la phrase à détachement est aussi une *reformulation* discursive de la signification du terme opposé.

Dans chacun de ces exemples, une négation est présente. Il nous faut maintenant tenter de décrire son rôle polyphonique dans ces constructions discursives.

3.6.5. POLYPHONIE DES DISCOURS D’APPRENTISSAGE

Après un rappel de quelques éléments de la théorie polyphonique du sens utilisés pour l’analyse, l’examen des exemples au regard de celle-ci nous amènera à montrer en quoi l’approche polyphonique permet d’articuler les deux sémiotiques sous lesquelles sont envisagés les discours d’apprentissage

3.6.5.1. « Figures » et « points de vue »

Rappelant que les hypothèses théoriques sous-tendant la SPA intègrent une conception polyphonique du sens (cf. 3.3.2.4.), on insistera sur l’intérêt de cette conception appliquée à l’analyse des discours d’apprentissage 2 et 3. Dans le premier cas, les énoncés analysés sont tirés d’interactions ayant pour objet l’apprentissage entre un professionnel en formation et un enquêteur, dans le second, ils proviennent d’un ouvrage didactique en FLE/S. Rappelant que « l’accentuation de la relation discursive au partenaire », quel que soit le type de partenaire, réel ou imaginé, individuel ou collectif, est « ce qui en général caractérise l’énonciation », le « *cadre figuratif* » de l’énonciation pose « par nécessité » deux « figures » également nécessaires, l’une source, l’autre but de l’énonciation (Benveniste 1970 : 16). Par suite, il convient de distinguer non seulement les deux figures du dialogue, mais aussi, notamment, la figure du locuteur de celle de l’auteur empirique des énoncés. Ainsi, comme rapporté en 3.3.2.4c, et sans relever la discussion du terme d’énonciateur de la part des tenants de la Scapoline, on rappellera les distinctions effectuées par Ducrot (1984 : 193) quant aux « personnages » impliqués dans un énoncé (énoncé dont on rappelle que le sens comporte une certaine description de l’énonciation) : le locuteur, L, des énonciateurs E1, E2, etc. En particulier, le locuteur peut présenter une énonciation – en tant qu’acte – « dont il se déclare responsable, comme exprimant des attitudes dont il peut refuser la responsabilité » (*op. cit.* : 208), c’est-à-dire que le sens de l’énoncé peut attribuer au locuteur « différentes attitudes vis-à-vis de ce ou de ces points de vue, notamment différentes formes et divers degrés d’adhésion ou de non-adhésion » (Ducrot 2001) : la position du locuteur peut se manifester « soit parce qu’il s’assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant (l’énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu’il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s’il ne s’assimile pas à eux » (1984 : 205). Parmi les *formes* pouvant

signaler des énonciations polyphoniques, la négation polémique (*op. cit.* : 217) occupe une place qu'illustrent les exemples étudiés. Enfin, on considérera avec Donaire ([2007]) que les *points de vue* sont « des entités sémantiques (plus précisément des formes d'argumentation) capables de déterminer le sens de l'énoncé et pouvant être paraphrasées par des phrases de la langue ». Quels seraient donc les points de vue ou « entités sémantiques » prises et non prises en charge par les locuteurs dans nos exemples ?

3.6.5.2. Dans les discours d'apprentissage

Dans les exemples 1 et 5 – « apprendre », « apprendre par cœur » avec négation, « bouillonner » –, le locuteur de la double énonciation « je ne suis pas dans une fonction d'apprendre qui est « j'apprends par cœur », puis de « ça bouillonne » présente :

- un énonciateur E1 du segment d'énoncé porteur de la négation « je ne suis pas dans une fonction... » ; le locuteur s'assimile à cet énonciateur qu'il actualise, en s'opposant à :
- un énonciateur E2 virtuel de « *j'apprends par cœur* », qui pourrait être lui-même soumis à une communauté de discours fictive, la communauté des partisans (traditionaliste) d'un apprentissage « par cœur » ;
- un énonciateur de « *ça bouillonne* », assimilé à E1, et auquel s'assimile le locuteur.

Les phrases à extraction, *ce n'est pas de façon mécanique que j'apprends* et *c'est de façon vivante que j'apprends*, en focalisant sur *MÉCANIQUE* et *VIVANTE*, actualisent les *entités sémantiques* ou *points de vue* exprimés par le locuteur ; la première entité (*MÉCANIQUE*) manifeste le point de vue de l'énonciateur E2 en le refusant pour le locuteur, la seconde entité, le point de vue de l'énonciateur E1 et exprime le fait que le locuteur prend la responsabilité de ce point de vue. En outre, la focalisation a été commentée en soulignant le fait qu'elle permettait de *présupposer* la présence de la valeur sémantique *MÉCANIQUE* dans la signification du verbe « apprendre ». Il est maintenant possible de préciser la façon dont le locuteur effectue cette présupposition par l'approche polyphonique : en prenant la responsabilité du contenu – ici, *MÉCANIQUE* –, le locuteur ne prend pas la responsabilité de l'assertion de ce contenu, (« on ne fait pas de cette assertion le but avoué de sa propre parole » ; Ducrot 1984 : 233) et en attribue la responsabilité à E2.

Dans l'exemple 2 – « émulation » / « compétition » –, le locuteur de « il y a une émulation qui n'est pas une compétition » présente :

- un énonciateur E1 du segment d'énoncé « qui n'est pas une compétition » ; le locuteur s'assimile à cet énonciateur, qu'il actualise, s'opposant à
- un énonciateur E2 virtuel d'un énoncé virtuel – *c'est une compétition* –, assimilé à un ON collectif.

La phrase à extraction *c'est sans lutte qu'il y a émulation*, en focalisant sur *lutte* actualise, entre autres, une *entité sémantique* ou *point de vue* exprimé par le locuteur et manifestant le point de vue de l'énonciateur E2 en le refusant pour le locuteur. Comme dans le cas précédent, la focalisation a été commentée en soulignant le fait qu'elle permettait de *présupposer* la présence de la valeur sémantique *lutte* dans la signification du nom « émulation ». Le locuteur effectue cette présupposition en prenant la responsabilité du contenu (ici, *lutte*), mais ne prend pas la responsabilité de l'assertion de ce contenu et en attribue la responsabilité à E2.

Dans l'exemple 3 enfin, le locuteur de « un projet de didactique autonome *ne* peut se fonder que sur [...] une épistémologie *complexe* » (cf. 3.6.3.1.) et il présente :

- un énonciateur E1 de cet énoncé, auquel il s'assimile, qu'il actualise, s'opposant à
- un énonciateur E2 virtuel d'un énoncé virtuel, « un projet de didactique autonome pourrait se fonder sur une épistémologie réductionniste », assimilé à un ON collectif.

En opposant par son discours les deux adjectifs et en excluant le premier apparu, « réductionniste », le locuteur prend la responsabilité du contenu et notamment de la disjonction sémantique des deux adjectifs. De plus, dans les phrases à détachement, par exemple *le complexe, ce n'est pas ce qui est bas*, il a été signalé que la focalisation actualisait des échelles sémantiques communes aux deux adjectifs – *MOUVEMENT VERTICAL* –, contenu dont on peut encore attribuer la responsabilité au locuteur. Mais si la responsabilité de l'assertion du point de vue (entité sémantique axiologiquement positive) *ÉLEVATION* peut être attribuée au locuteur identifié à E1, la responsabilité de l'assertion du point de vue (entité sémantique négative) – *ABAISSEMENT* – est présentée comme devant être attribuée à E2. La phrase à détachement actualise le fait que, tout en prenant la responsabilité du contenu – *PAUVRE*, présent dans la signification stéréotypique de « réductionniste » sur l'échelle argumentative – le locuteur ne prend pas en charge l'assertion de ce contenu, laissant en quelque sorte à l'interlocuteur la tâche de tirer lui-même les conclusions quant à la signification de « réductionniste ».

3.6.5.3. Un objet sémiotique double et ses « acteurs »

Dans les cinq cas étudiés, le *sens* des différents énoncés a été exprimé de façon polyphonique, c'est-à-dire en tentant de montrer en quoi ce sens était partiellement une description de l'énonciation – *i. e.* en quoi, finalement, le dit est descriptif du dire : tout en prenant la responsabilité des contenus sémantiques (*MÉCANIQUE/VIVANT* ; *LUTTE* ; *BAS/ÉLEVÉ*, etc.), le "personnage" discursif qu'est le locuteur distribue à lui-même et à d'autres énonciateurs la responsabilité de l'assertion de ces contenus. Mais en outre, dans la théorie polyphonique de l'énonciation, Ducrot apporte des précisions sur les rapports entre *sujet empirique*, *locuteur* et *énonciateur*. Ces précisions permettent d'apporter un éclairage essentiel sur le double statut des discours d'apprentissage : à la fois objets d'une sémiotique didactique et objets d'une sémiotique linguistique ; à la fois représentationnels et réflexifs. Ducrot établit une comparaison entre la théorie du récit de Genette (1972) et la théorie polyphonique du sens. Les correspondants du *sujet empirique*, du *locuteur* et de *l'énonciateur* en polyphonie seraient, en théorie du récit, *l'auteur*, *le narrateur* et le « *centre de perspective* », c'est-à-dire « la personne du point de vue de laquelle les événements sont présentés » (Ducrot 1984 : 208). Dans le cas des discours d'apprentissage 2 (exemples 1, 2, et 5), les sujets empiriques sont les individus en formation. Ce sont bien les sujets empiriques que visent les réflexions en didactique. Dans ce cadre, la fonction représentative des discours d'apprentissage renvoie aux épisodes de la pratique professionnelle de ces sujets.

Or, dans le même temps, dans et par leur discours d'apprentissage, ces sujets sont des locuteurs ou narrateurs d'une « fiction » discursive dans laquelle ils présentent différents « centres de perspective » ou énonciateurs. Si le *dit* est descriptif du *dire*, cela tient au fait que, étant donné la nature réflexive des discours, les sujets empiriques sont tenus au rôle de locuteur en tant qu'il organise les « centres de perspectives » : le dit – le discours comme texte – reflète l'énonciation – le dire – parce ce qu'il présente des formes, des possibilités de « discours ultérieurs », des « continuations obligées » fictives, nées du discours. Rappelant qu'« il ne s'agit pas de décrire la parole de X par les conclusions que Y en a, *en fait* tirées, mais par le type de conclusions qu'il *devait* en tirer, en tant qu'il était le destinataire choisi par X », Ducrot demande non seulement de ne pas confondre *sujet empirique* et *locuteur*, mais aussi de ne pas confondre le *destinataire*, « personnage de la comédie illocutoire », et le *récepteur* réel du message (1984 : 81). Il serait possible de faire la même analyse avec les *auteurs* des discours 3 (exemple 3 et 4), locuteurs et organisateurs de points de vue dont l'assertion est déléguée à des énonciateurs différents d'eux.

Il semble donc qu'un des intérêts des formes de focalisations anaphoriques pour les discours d'apprentissage en tant qu'objets sémiotiques soit de mobiliser notamment des marques

polyphoniques : les négations accompagnant quatre des exemples de focalisation seraient des traces de *stratégie polyphonique discursive* (Donaire *op. cit.*) de la part des sujets empiriques, impliquant des locuteurs et des énonciateurs qu'ils mettent en scène, vis-à-vis des récepteurs de leur discours, considérés comme des destinataires de la « comédie illocutoire » qu'ensemble ils partagent.

D'autres indices de polyphonie, associés à des focalisations, sont sans doute à envisager et quoi qu'il en soit ces commentaires semblent a priori ne pas concerner l'exemple 5, catégorisé comme focalisation à métaphore. Peut-on en rendre compte d'une autre façon ?

3.6.6. DES DÉFINITIONS « NON NATURELLES » ET STÉRÉOTYPIQUES

Si l'on parcourt successivement les analyses précédentes sur l'anaphorisation, la focalisation, la polyphonie, un certain nombre de caractéristiques se dégagent et semblent être partagées par les différents énoncés : un aspect définitoire et un aspect stéréotypique.

3.6.6.1. Contribution de l'anaphorisation

Tout d'abord, les énoncés analysés comportent des lexèmes – verbes, noms ou adjectifs – associés par anaphorisation à d'autres lexèmes en vertu de relations sémantiques soit de (para) synonymie, hyponymie, soit d'antonymie, autrement dit des « relations paradigmatiques d'identité, d'opposition et d'implication sémantiques » entre ces mots (Riegel *et al.* 1997 : 558). Qu'il s'agisse de termes de formes différentes mais de même signification – « apprendre » / « bouillonner » ; « émulation » / « compétition »-, de termes dont la signification de l'un inclut la signification de l'autre – « apprendre par cœur » / « apprendre » -, enfin de termes dont la relation repose sur l'incompatibilité entre des termes qui appartiennent à une même dimension sémantique – « réductionniste » / « complexe » ; « applicationnisme » / « conceptualisation » -, les termes des différents couples sont lexicalement et potentiellement dans des relations *paradigmatiques* à différents niveaux de leur signification, soit au niveau du noyau, soit au niveau du stéréotype, selon les descriptions de la SPA. Sur l'axe syntagmatique, l'anaphorisation met en relation des éléments paradigmatiquement liés et, dans le cas des énoncés étudiés, relevant d'une construction de sens 1. Mais en outre ces associations paradigmatiques sont la plupart du temps exprimées par les énoncés présentant des sortes d'*équations* ou d'*arguments quasi-logiques* (Robrieux 1993 : 97-128).

- le verbe « apprendre » est relié à « apprendre par cœur » par une structure de type attributif, avec négation du type *A est ou n'est pas B* : « je suis pas dans une fonction d'apprendre [...], qui est : « j'apprends par cœur ») ;
- le nom « émulation » est relié à « compétition » par une structure de type attributif, avec négation similaire au cas précédent : « une émulation qui n'est pas une compétition » ;
- les deux adjectifs « complexe » et « réductionniste » sont insérés tous les deux dans deux structures similaires, de type *A est B* (applicationnisme = réductionnisme) ; *C est D* (implicationnisme = complexe) ; *A n'est pas C* (implicationnisme \neq applicationnisme), tant au niveau de la structure des énoncés, au niveau de la signification des deux verbes qu'au niveau de la structure du syntagme nominal dont ils dépendent (« l'applicationnisme en didactique repose sur une épistémologie *réductionniste* ; [...] dans l'implicationnisme [...] un projet de didactique autonome *ne* peut se fonder *que* sur [...] une épistémologie *complexe* ») ;
- les noms « application » et « conceptualisation » font l'objet d'une assertion qui les dit opposés (« la conceptualisation [...] s'oppose à l'application »).

Ces différents énoncés ne se contentent pas de présenter des formes manifestant un processus d'anaphorisation, au moyen duquel ils portent à l'existence les relations sémantiques soit d'identité, soit d'implication, soit d'opposition liant les termes sources et les termes anaphorisants, mais ils expriment ces relations entre anaphorisant et source de façon ouverte : *A être S* ou *A ne pas être S*. Ces reconstructions discursives des termes sources semblent avoir beaucoup en commun avec des paraphrases définitoires (Riegel *et al.* 1997 : 556), ou, en rhétorique, avec des définitions à forme logique.

3.6.6.2. Contribution de la focalisation

La « focalisation » a été exprimée sous la forme de phrases-artefacts, exprimant les entités sémantiques mises en relief dans les termes impliqués. Dans les exemples 1 et 5, les deux phrases à extraction (*ce n'est pas de façon mécanique que j'apprends ; c'est de façon vivante que j'apprends*) ont pour présupposé *apprendre est mécanique*, qui est de nature définitionnelle. Dans l'exemple 2, la phrase à extraction (*c'est sans lutte qu'il y a émulation*) a pour présupposé *qui dit émulation dit lutte*, qui est de nature définitionnelle. Dans l'exemple 3, la phrase à détachement (*le complexe, ce n'est pas pauvre/bas, c'est riche/élevé*) a pour présupposé *ce qui est pauvre est réductionniste*, de nature définitionnelle. On notera que si les énoncés eux-mêmes sont définitionnels, les phrases qui en expriment le sens sont du même type – ce qui est la moindre des choses – et produisent des présupposés, en tant que phrases métalinguistiques, de nature définitionnelle.

3.6.6.3. Contribution de la négation polyphonique

Conjointement aux deux autres mécanismes, la négation autorise les locuteurs à répartir la responsabilité de l'assertion des contenus à différents énonciateurs. En distribuant la responsabilité de l'assertion des différents contenus, le locuteur souligne la présence des relations paradigmatiques qui ont été évoquées plus haut parce qu'elles sont assertées par des voix différentes : comme ces relations comportent toujours au moins *une* dimension sémantique commune aux termes impliqués, la mise en relief des éléments divergents dans les contenus s'effectue à la fois par les focalisations mais aussi par le fait que ces éléments sont pris en charge par différents énonciateurs. Dans l'exemple 1, le locuteur, responsable à la fois du contenu et de l'assertion du fait qu'il apprend de façon « vivante » effectue un dialogue « cristallisé » avec un énonciateur responsable de l'assertion selon laquelle *apprendre* pourrait être « mécanique ». Dans l'exemple 2, le locuteur responsable du contenu et de l'assertion du fait qu'il y a « une émulation sans lutte » effectue un dialogue avec un énonciateur responsable de l'assertion selon laquelle « l'émulation comporterait une lutte » ; etc. Ces dialogues font s'opposer des énonciateurs autour d'actes de langage consistant à reformuler la signification des termes qui les occupent.

3.6.6.4. Énoncés définitionnels « non naturels »

Au terme de l'analyse, les divers énoncés offrent des aspects définitionnels : une définition discursive du verbe « apprendre » suggère un processus soit mécanique soit vivant ; une définition du nom « émulation » suggère une lutte ; une définition de l'épistémologie « réductionniste » suggère la pauvreté et le peu d'élévation intellectuelle. Les propositions qui suivent ne sont qu'une tentative pour cerner provisoirement la nature des énoncés étudiés. Riegel (1987 ; 1990 : 99) signale les usages ordinaires et les acceptions du mot « définition » : « La définition 1 est l'activité langagière qui consiste à produire des définitions 2, c'est-à-dire des énoncés qui s'interprètent comme la définition 3 d'un terme ou d'une expression. » L'auteur souligne le lien entre les actes définitoires (définition 1), les énoncés définitoires (définition 2) et le contenu définitoire (définition 3), dans un « scénario à deux rôles » comportant un demandeur et un répondeur. Dans le cas des discours

d'apprentissage (2) – exemples 1, 2 et 5, produits par le questionnement d'un enquêteur vis-à-vis d'un individu en formation ainsi que dans le discours d'apprentissage (3) – glossaire d'un ouvrage en didactique –, les situations semblent se rapprocher de ce type de scénario. Cependant, Riegel établit immédiatement une distinction entre « énoncés définitoires ordinaires » (EDO) – « un pédiatre, c'est un médecin pour enfants en bas âge » – et des « *phrases copulatives à interprétation génériques* » – « une voiture, c'est une source de dépenses qui grèvent le budget familial » –. Or, en première approche, on peut noter que les énoncés eux-mêmes ou bien les phrases attributives au moyen desquelles a été exprimé dans les analyses précédentes le sens des différents termes, ou bien les présupposés attachés à ces phrases, tous semblent proches de *phrases copulatives à interprétation générique* : « une émulation qui n'est pas une compétition » ; *le complexe, ce n'est pas ce qui est bas/pauvre*. Ces phrases-artefacts, pas plus que les énoncés dans lesquels sont situés les termes analysés, ne seraient donc des énoncés définitoires « ordinaires ». Bien plus, rappelant que la recherche s'intéresse à des constructions de sens 1, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un courant qui voit dans les expressions d'un discours des moyens conventionnels de produire certains effets sur la situation de communication, on peut considérer que les « phrases copulatives à interprétation générique » qui expriment le sens des termes analysés procèdent de « significations non naturelles » au sens de Grice (cf. Searle 1972 : 83). En outre, ces phrases ou « énoncés définitoires non ordinaires » ont pour objet des termes insérés dans les énoncés dont elles paraphrasent le sens. Cette façon « non ordinaire » de définir les termes en question (termes sources de l'anaphorisation en général) est une façon de remettre en cause le « patrimoine sémantique » de ces termes, autrement dit sa signification (cf. 3.3.2.3a et b). Le « cinétisme » de la signification lexicale se trouve ici au centre de nos définitions non ordinaires.

Pour continuer l'esquisse de la description des énoncés étudiés, on pourra voir dans ces énoncés, et dans les phrases-artefacts à copule et à interprétation générique, des « énoncés définitoires indirects », situés par Rebeyrolles (2000 : 90) sur un continuum définitionnel allant d'actes définitoires directs, marqués par des formes plus ou moins explicites, c'est-à-dire « dont la forme explicitement métalinguistique marque clairement l'intention du locuteur », à des actes définitoires indirects, marqués, eux, par exemple par des phrases attributives. Au-delà, on peut s'interroger sur la pertinence qu'il y aurait à considérer les énoncés analysés comme une sorte de *métalangage* (Rey-Debove 1997 : 19) – *i. e.* « un langage dont le signifié est un langage, un autre ou le même » – « sur le mode courant » que l'auteur attribue « au discours de l'usager d'une langue, discours souvent confus où l'énonciation fait preuve à la fois d'une conscience métalinguistique moindre [que le discours scientifique-didactique...] et d'une liberté plus grande » (*ibid.* : 22). Poursuivant ces hypothèses, faut-il voir dans les énoncés présents des « connotations de signe » (Rey Debove [2001] dans Authier), voire dans certains cas des faits « autonymiques » (Authier Revuz 1994 ; [2001]) ? Sans être capable pour l'instant de poursuivre cette piste, ces problématiques de recherche permettraient probablement d'éclairer différemment nos analyses.

Mais si l'on conserve l'idée que les énoncés choisis sont des « énoncés définitoires indirects », il est difficile pour l'instant de discriminer s'ils relèvent *a)* de « définitions conventionnelles *a posteriori* », *b)* de « définitions naturelles métalinguistiques », ou encore *c)* de « définitions naturelles stéréotypiques » (Martin 1990 : 86-89). Dans le premier cas, *a)*, nos énoncés semblent délimiter des mots du langage ordinaire « voués à un usage technique » – *i. e.* « apprendre », « complexe » dans le domaine didactique –, modelant « un contenu préexistant mais vague », échappant « au jugement de vérité, à la contestation possible et, à moins d'une nouvelle convention explicite, à l'évolution dans le temps » (Martin *op. cit.*). Dans le second cas, *b)*, concernant les « définitions de mots », ils semblent viser « à saisir le contenu naturel des mots, c'est-à-dire le contenu plus ou moins vague que spontanément – et souvent inconsciemment, les locuteurs y associent ».

Dans le dernier cas, *c*), les énoncés fournissent-ils pour autant « un ensemble de propriétés plus riche que le seul sous-ensemble des propriétés nécessaires et suffisantes pour que l'objet dénommé soit abstraitement ce qu'il est » (*op. cit.*) ? Quoiqu'il en soit, le rôle des stéréotypes dans les processus d'anaphorisation et de focalisation a été souligné et peut être considéré comme essentiel.

3.6.6.5. Stéréotypie

Si la notion de stéréotype ne peut être ici développée (Pescheux 2001c), on peut esquisser une réflexion sur leur rôle dans les exemples, réflexion qui ne peut être qu'un point de départ. Plus précisément, on retrouve dans les analyses « des principes généraux, qui servent d'appui au raisonnement mais ne sont pas le raisonnement [...], jamais assertés en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme en étant l'auteur », mais pouvant très bien être créés de toutes pièces « tout en étant présentés comme ayant force de loi » (Anscombe 1995a : 39 ; voir aussi Anscombe 2001). Les « principes » servent de garants d'enchaînements argumentatifs, qui ne sont pas présentés « comme un apport, mais comme un support du discours argumentatif », ce qui donne au topos beaucoup de points communs avec le présupposé, selon Ducrot (1995 : 86). D'ores et déjà, on notera quelques points pour un approfondissement futur.

Dans l'exemple 1, « apprendre par cœur » et « bouillonner » actualisent une opposition *ACTIVITÉ VIVANTE/MÉCANIQUE* fondée sur un faisceau de stéréotypes (métaphoriques ; cf. Lakoff et Johnson 1985 : 70) : *L'ESPRIT EST UNE MACHINE, L'ESPRIT EST UN CONTENANT, LA PENSÉE UN CONTENU, LA CONNAISSANCE SE DÉVELOPPE COMME UN PROCESSUS BIOLOGIQUE*. On pourrait considérer que ces stéréotypes font partie de la signification de « apprendre » et des verbes associés « apprendre par cœur » et « bouillonner » et qu'en conséquence ils peuvent générer des possibles argumentatifs : *apprendre donc (DC) machinal* ou *apprendre DC vivant*, ce que ne manque pas ici d'exploiter le discours, et ce de plusieurs façons :

- d'un côté, le processus d'*anaphorisation* dans le discours peut prendre appui sur eux pour activer les relations d'identité sémantique ; on trouve ici un écho du rôle que la stéréotypie lexicale joue dans l'anaphore associative (Kleiber 2001 ; Fradin 1984) ;
- le processus de *focalisation* les prend quant à lui pour des *supports* ou des présupposés du rapprochement entre « apprendre », « apprendre par cœur » et « bouillonner », et permettant l'*apport* représenté par l'opposition *VIVANTE/MÉCANIQUE* ainsi que l'axiologisation positive du pôle *VIVANTE* ; ils ne sont pas assertés par le locuteur, et ils sont les garants d'un enchaînement du type *activité vivante donc activité efficace* ;
- enfin, ces stéréotypes se prêtent à un jeu *polyphonique* en permettant d'attribuer au locuteur certains stéréotypes – *LA CONNAISSANCE SE DÉVELOPPE COMME UN PROCESSUS BIOLOGIQUE* – et à un autre énonciateur d'autres stéréotypes – *L'ESPRIT EST UNE MACHINE*.

Dans cet exemple, comme dans les exemples 3 et 4, ils semblent pouvoir s'exprimer sous forme d'échelles graduelles reliant des « prédicats topiques » (Ducrot 1995) : *ACTIVITÉ VIVANTE-ACTIVITÉ EFFICACE*.

Dans l'exemple 3 (épistémologie « réductionniste » / « complexe »), on trouverait le faisceau de stéréotypes *L'ESPRIT EST UN CONTENANT* (« épistémologie »), *LA QUANTITÉ DÉNOMBRÉE* (un/pluriel) *EST UNE QUANTITÉ POSSÉDÉE, LA FAIBLE QUANTITÉ POSSÉDÉE* (un) *C'EST LA PAUVRETÉ, LES PENSÉES/CONNAISSANCES SONT UNE RICHESSE*. Leur rôle est similaire à celui des stéréotypes de l'exemple 1 : mobilisés par la co-occurrence des deux adjectifs, ils sont le *support* des relations d'identité sémantique en même temps qu'ils fournissent un *apport* au plan de l'axiologisation des deux adjectifs. Ils pourraient aussi s'exprimer sous la forme d'échelles graduelles reliant des « prédicats topiques » : *PAUVRETÉ INTELLECTUELLE-EFFICACITÉ INTELLECTUELLE*.

Pour finir provisoirement l'exposé des travaux, on établira le lien suivant. Nous avons considéré les formes réflexives des discours d'apprentissage comme marques de l'effet de l'acte de dire sur les dits, et, au rang de ces formes, les négations polyphoniques. Or, les « personnages » ou énonciateurs convoqués par les locuteurs sont responsables d'assertions de contenus fondés sur des stéréotypes. Si l'interprétation des énoncés du locuteur de l'exemple 1 donne : « *j'apprends de façon vivante* », c'est parce qu'il convoque un topos, asserté par un énonciateur autre ; ce topos résulte sans doute d'une opinion courante en didactique et d'une opinion courante dans une société dont le développement est concerné par les processus biologiques. Si les énoncés de l'exemple 2 donnent *c'est une émulation sans lutte*, c'est parce que le locuteur convoque un topos, asserté par un énonciateur autre, résultant sans doute d'une opinion courante non seulement en pédagogie mais dans une société où s'affrontent des valeurs de compétition et d'équilibre. Enfin, si les énoncés de l'exemple 3 donnent *le complexe ce n'est pas pauvre*, c'est parce que le locuteur convoque un topos, asserté par un énonciateur autre ; ce topos résulte probablement d'une opinion courante entre autres dans les milieux didactiques. Sans doute naturellement, la polyphonie des énoncés est liée à la présence de stéréotypes disponibles dans la signification des mots impliqués dans la focalisation anaphorique. *Pas plus que l'anaphorisation, la focalisation elle-même ne pourrait avoir lieu sans ce fond de stéréotypie.*

Avec la notion de stéréotypie au plan lexical, il semble que la recherche menée touche du doigt une articulation entre approche paradigmatique et approche syntagmatique des discours d'apprentissage : les stéréotypes mobilisés dans les constructions de sens 2 sont soit présents dans les significations des lexèmes traités (*pauvreté/riche* dans l'exemple 3), soit accessibles (*mécanique/vivant* dans l'exemple 1), par l'enchaînement syntagmatique qui met « apprendre par cœur » et « bouillonner » en rapport. Au-delà, la présence de stéréotypes dans les enchaînements, même limités, qui ont été étudiés, permet d'établir un lien entre notre niveau d'analyse et un niveau textuel : les termes associés (sources et anaphorisants) dans les focalisations anaphoriques constituent l'un pour l'autre des contextes à « moyenne portée » (Rastier 1998 : 98). Il est possible de voir ces « contextes » comme solidaires de contextes intratextuels à plus longue portée, dans l'ensemble du discours. Dans ce cas, le contexte global intratextuel d'un discours donné est la manifestation d'un genre (cf. 3.2.1.3a et b) ; les stéréotypes tissant ce contexte sont sans doute reliés à un certain « système de prescription » pesant sur la génération et l'interprétation du discours ; les stéréotypes sous-tendant les focalisations anaphoriques sont alors sans doute à considérer comme des marques susceptibles de caractériser le genre des discours d'apprentissage.

4. FOCALISATION ANAPHORIQUE DANS DES DÉFINITIONS INDIRECTES : RECAPITULATIF, BILAN, PERSPECTIVES

4.1. RECAPITULATIF

Considérant que l'analyse réalisée est une construction de sens 2 à partir de discours envisagés comme des constructions de sens 1 (cf. 3.1.3.), l'optique théorique adoptée a conduit à effectuer une analyse linguistique des discours d'apprentissage en tant que formations discursives, qui, de ce fait, sont contraintes par des règles de formation (3.2.1.). Comme le cadre théorique s'inscrit dans une filiation qui voit dans la langue la présence de formes conventionnellement attachées à des actes de langage, à des règles constitutives (3.3.2.2.), il a été envisagé que les règles constitutives et certaines règles de formation discursive, à supposer qu'elles soient séparées, formaient un cadre dans lequel étaient produits les discours d'apprentissage. Cela permet d'articuler la prise en compte des discours à la fois comme objets sémiotiques didactiques, inscrits dans un contexte social dont ils sont une des formations discursives, et comme objets sémiotiques linguistiques, procédant de règles constitutives du langage et de règles de formation : à la fois émanations et tributaires du contexte social. Plus précisément, comme dans ce contexte social la prise de parole sur la pratique professionnelle est considérée comme efficace pour la connaissance de la pratique (cf. chapitre 2), la question, du côté linguistique, est de tenter de décrire certaines formes réflexives de l'énonciation, en considérant que ces formes sont non seulement liées à la réflexivité intrinsèque de tout discours – c'est-à-dire à des règles constitutives du langage –, mais aussi qu'elles sont liées à des règles de formation discursive contraignant l'énonciation dans le champ de la didactique. Ces formes réflexives concrétiseraient en quelque sorte l'effet du dire sur le dit des discours d'apprentissage. Les situations didactiques d'énonciation des discours étudiés constituent des cadres d'interlocution pour la production de ces discours ; ces derniers sont ainsi contraints par l'existence de règles de formation auxquelles se conforment ou non les interlocuteurs : les discours sont considérés ainsi comme porteurs de marques qui, renvoyant à l'acte d'énonciation, peuvent être considérées comme des indices de la mise en conformité de leur discours vis-à-vis de certaines règles de formation discursive par les locuteurs.

Comme certains énoncés semblaient proposer des « innovations sémantiques » (3.3.2.3.), remettant en cause des mots référant au champ de la didactique – « apprendre », « émulation », « réductionniste », etc. – leur analyse a permis de relever plusieurs formes présentant la caractéristique de renvoyer à leur énonciation : des focalisations anaphoriques (3.6.2.).

4.2 BILAN

Constituée au fil de cette recherche, la focalisation anaphorique (FA) en tant qu'objet est pour l'instant attachée à des *ensembles d'énoncés définitionnels dans des discours d'apprentissage, effectuant des définitions indirectes, parce que polyphoniques, et fondés sur des mécanismes discursifs de focalisation anaphorique*, ou « définitions indirectes par focalisation anaphorique » (Pescheux 2008a). Qu'il s'agisse de l'objet *focalisation anaphorique* (FA) ou de l'objet *définition indirecte par FA* (DIFA), la recherche soulève pour l'instant plus de questions qu'elle n'en résout, et cela peut s'expliquer.

4.2.1. AU PLAN QUANTITATIF

La recherche repose aujourd'hui sur une série d'études de cas, études individuelles encore loin d'avoir été menées à leur terme. Loin de tirer des conclusions de ces études de cas tant en analyse du discours qu'en analyse sémantique, on peut considérer qu'il s'agit de prélèvements exploratoires sur des discours dont on étudie le sens, sur un arrière-plan de champ de pratique. On ne saurait se contenter de ces prélèvements, non tant du point de vue d'une quelconque représentativité ou typologie discursive (qui sera à rechercher), mais du point de vue de la *contrastivité* des exemples : les éléments de comparaisons, même s'ils reposent sur une série de quatre critères – mode d'anaphorisation, mode de focalisation, opérateurs polyphoniques, mode de définition – qui à eux seuls demanderaient des études nettement plus poussées que ce qui est livré dans ces pages, sont limités par le nombre des cas disponibles à ce stade de l'analyse (n'ont pas été mentionnés des cas à l'étude et non aboutis ; cf. Pescheux 2001a ; Galatanu Pescheux 2003). En particulier, on a mentionné l'intérêt qu'il y a de prendre en compte des formations discursives telles que les « collocations » évoquées par Apothéloz (1995 : 142).

Ce qui pose la question du recueil des énoncés de nature à présenter les traits recherchés : pour l'heure, on peut penser que l'analyse lexicométrique de ces discours est un passage obligé.

4.2.2. LE SITE DES FOCALISATIONS ANAPHORIQUES : DES « DÉFINITIONS INDIRECTES »

4.2.2.1. Des énoncés

Le niveau d'entrée dans l'analyse du matériau empirique est l'énoncé, et non le texte. Ils ont par ailleurs un caractère définitionnel.

4.2.2.2. Des « définitions indirectes »

Ces énoncés ont été dénommés « définitions indirectes », en référence à la classification de Rebeyrolles (*op. cit.*), si l'on considère que l'appellation de « définition non ordinaire » de Riegel (1990) qui leur convient en est une sous-catégorie. Etiqueter des énoncés comme étant des « définitions », fussent-elles indirectes, est insuffisant parce que, dans l'état actuel de la réflexion sur la notion, la confrontation aux travaux fondateurs de Rey Debove, ainsi qu'à divers travaux qui lui ont succédé (Chaurand et Maziere, 1990 ; Authier Revuz 1994 ; pour ne citer que ceux-ci) reste à faire. La précision des critères d'analyse des énoncés – anaphorisation, focalisation, polyphonie, phrases copulatives à interprétation générique – se trouverait probablement enrichie par cette confrontation. La notion d'*indirection* est aussi tributaire pour l'instant de la proposition de Rebeyrolles, pour le moins polysémique, et l'on peut considérer que les définitions qui nous occupent sont une partie seulement du regroupement suggéré par l'auteur. Cependant on a souligné la présence de présuppositions, issues des phrases à extraction ou à détachement, présentant aussi des formes définitionnelles. Ces présuppositions sont liées au caractère polyphonique des énoncés et de ce fait, le caractère « indirect » des définitions des énoncés pourrait être attribué à cette combinaison présupposition-polyphonie.

4.2.2.3. Au niveau lexical, un fondement stéréotypique

Inscrit dans la structure hétérogène du modèle SPA, le stéréotype lexical, central vis-à-vis des hypothèses internes, pour l'élaboration des possibles argumentatifs, l'est également vis-à-vis de l'élaboration du sens. On a signalé (3.6.6.5.) que reposaient sur sa disponibilité tant l'anaphorisation, la focalisation que les possibilités de mise en scène à plusieurs voix. J'ai signalé des tentatives pour trouver aux stéréotypes des formulations opératoires dans la construction du sens, mais la question concernait en fait le contenu sémantique à prévoir (cf. 3.6.1., Pescheux 2004a : 260).

Or, les stéréotypes rencontrés en discours comportent des valeurs sémantiques susceptibles d'être intégrées de façon systématique, par exemple au niveau des verbes, le *mode du procès* (VIVANT/MÉCANIQUE), et d'une façon plus générale les valeurs stéréotypiques liées à la synonymie, l'hyponymie, l'antonymie. Au plan méthodologique, la réflexion sur les stéréotypes est de nature lexicale : si l'étude des *définitions indirectes à focalisation* concerne des ensembles de syntagmes, elle renvoie à une analyse microsémantique, liée aux lexèmes et de ce fait de nature paradigmatique. Mais ce sont les éléments stéréotypiques sur lesquels semblent intervenir les opérations discursives : focalisation, anaphorisation et polyphonie, et la stéréotypie lexicale est le point d'articulation entre rapports paradigmatiques et rapports syntagmatiques, entre microsémantique et macrosémantique ou contexte intratextuel voire extratextuel (Rastier 1998).

4.2.2.4. Au niveau intratextuel, la focalisation

La notion renvoie ici à la mise en relief discursive d'un ou plusieurs éléments sémantiques disponibles directement ou indirectement – encore l'indirection – dans la signification de deux termes associés dans et par le discours. Il a été proposé d'exprimer cette mise en relief au moyen de phrases soit à dislocation soit à détachement. Il a été montré que l'opération discursive de focalisation est, avec la polyphonie énonciative, une des opérations discursives à l'origine des définitions indirectes des termes en présence.

4.2.2.5 Au niveau intratextuel, l'anaphorisation

Le terme « anaphorisation » ayant été préféré à celle d'anaphore, on l'a défini comme un processus discursif orienté, c'est-à-dire argumentatif, reposant sur des contraintes imposées par la signification des lexèmes co-occurrents en discours et actualisant les relations sémantiques paradigmatiques d'identité intratextuelle entre ceux-ci. L'anaphorisation lexicale, si elle repose sur la présence de valeurs paradigmatiques présentes au niveau des mots, est un mécanisme impliquant des rapports syntagmatiques.

Telle qu'elle est ici définie, dire que l'anaphorisation a des caractères argumentatifs consiste à suggérer que les notions d'*itération*, de *réurrence* (Rastier 1987 : 93), de *reprise*, de *référence* à un antécédent (Kleiber ; Charolles ; Corblin, *op. cit.* ; Kleiber Tyvaert 1990), toutes définitoires de l'*anaphore*, ne semblent pas rendre compte du fait suivant : de l'association d'au moins deux termes, dans et par l'anaphorisation lexicale, résultent des enchaînements, conclusions prétendues des énoncés porteurs de ces termes, et non de « simples » répétitions, de « simples » isotopies. De cela témoignent les formulations *c'est de façon vivante que j'apprends donc j'apprends mieux que de façon mécanique ; l'émulation sans lutte c'est pacifique donc c'est mieux ; l'épistémologie complexe est plus riche que l'épistémologie réductionniste donc cette dernière est pauvre ; etc.*

L'établissement des rapports syntagmatiques entre des termes reliés paradigmatiquement a des effets pour ainsi dire « rétroactifs », qu'on a tenté de voir comme des définitions « indirectes » des termes sources, par les termes anaphorisants. Cet effet « rétroactif » (Pescheux 2008a) ne semble pas faire partie des caractéristiques attribuées à l'anaphore, fût-elle lexicale, puisqu'on a signalé la dépendance de l'anaphorique vis-à-vis de l'antécédent comme étant un trait généralement reconnu.

4.2.3. LE DIRE ET LE DIT : RÔLE DES FOCALISATIONS ANAPHORIQUES

Au commencement de ce travail (1.2.5.), le projet était de décrire, pour les discours (2), en quoi « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » permettait de préciser l'intérêt des verbalisations dans la formation des enseignants, du strict point de vue linguistique. Autrement dit, pour ces discours, il s'est agi de mettre en relief l'effet du dire sur le dit, mais en définitive, avec une autre visée naturellement, c'est le même objectif pour les discours (3).

Dans les deux cas, il a été distingué des formes discursives renvoyant à leur énonciation, des « focalisations anaphoriques », sortes de condensés ou de combinaisons de processus de construction du discours. Impliquant des thématiques théoriques de la stéréotypie, de l'anaphore, de la polyphonie, de la thématisation textuelle, ces formes se présentent dans des énoncés provisoirement dénommés « définitions indirectes par focalisation anaphorique ». Qu'il s'agisse du mécanisme lui-même – focalisation anaphorique – ou des énoncés définitionnels, on les considérera comme des marques de la conformation d'un locuteur aux règles constitutives du langage et à des règles de formation discursive. C'est cette « conformation » discursive qui peut être vue comme un des effets du dire sur le dit des discours d'apprentissage. Quant aux règles de formation discursive (cf. 3.1.2.3. et 3.3.2.2.) dont procèdent les définitions indirectes par focalisation anaphorique, on peut avancer que, au plan de l'expression, certaines formes énonciatives, telles la négation polyphonique, en sont une manifestation. La négation polyphonique pourrait aussi être considérée comme manifestation de « règles constitutives » de la langue selon Searle, en tant que forme réflexive de l'énonciation. Au plan du contenu, les stéréotypes lexicaux seraient des manifestations des « règles de formation discursive », relevant d'idiolectes ou de sociolectes. Qu'il s'agisse de la négation ou des stéréotypes, il est possible de les considérer comme des marques signalant le « système de prescriptions positives ou négatives » qui guident la production et l'interprétation des discours, c'est-à-dire qui signalent un genre. Dès lors qu'il faudrait caractériser le genre des discours d'apprentissage, il y aurait lieu de mieux cerner ces manifestations linguistiques.

4.3. PERSPECTIVES

4.3.1. DES SIGNES D'ACTES DE LA PRATIQUE ET D'ACTES DE LANGAGE, ENTRE DÉFINITION ET DÉNOMINATION.

Les discours d'apprentissage 1 (*types* de discours d'analyse de pratique), 2 (*transcriptions* d'entretien sur le processus d'apprentissage), et 3 (*écrits* métadidactiques) ont été considérés comme des « signes » en tant que *manifestations sémiotiques* (cf. 1.2.2.) ; une première de leurs caractéristiques est de constituer la manifestation sémiotique verbale d'actes d'une pratique professionnelle ou formative en situation de formation (discours 1 et discours 2), dont ils sont une représentation ; la seconde des caractéristiques des discours d'apprentissage est de constituer un ensemble complexe de manifestations sémiotiques linguistiques d'actes de langage attachés aux contenus représentationnels qu'on vient d'évoquer (discours 2 et 3). L'articulation des recherches sur les discours d'apprentissage autour des deux sémiotiques peut être justifiée encore d'une autre façon qui sera abordée maintenant : les énoncés rencontrés ont à la fois un caractère définitionnel *et* dénominatif (cf. « paradigmes définitionnels » et paradigmes désignationnels » chez Mortureux dans Beacco, Moirand 1995 : 34). Cette réflexion ne sera qu'esquissée mais ses conséquences pour les analyses futures sont probablement importantes.

4.3.1.1. Définitions

Nous avons déjà abordé le caractère définitionnel non seulement des énoncés sélectionnés dans les discours d'apprentissage 2 et 3, mais aussi des phrases à dislocation ou extraction qui exprimaient leur sens ainsi que le sens de leurs phrases présupposées. La procédure définitionnelle à l'œuvre est double : si les locuteurs prennent en charge une partie du contenu (définitionnel) des énoncés (« c'est de façon vivante que j'apprends » ; « le complexe c'est riche »), ils parviennent à faire prendre en charge une autre partie du contenu, présupposé et tout aussi définitionnel, à un énonciateur virtuel (« apprendre c'est mécanique » ; « le réductionnisme c'est pauvre »). On

a relevé la possibilité pour ces énoncés de constituer une sorte de métalangage « sur le mode courant », dont Rey-Debove (1997 : 22) souligne notamment l'intérêt social : « dans la langue non didactique et familière, l'usage métalinguistique naît d'une nécessité pratique de communication et de distanciation tout à la fois » et elle ajoute : « mieux communiquer et [je souligne] *mieux se cacher* ». En l'occurrence, s'il y a métalangage, il est au moins présent dans la phrase présumée.

Mais dans le même temps, les discours (1) et (2) sont des signes d'actes de désignation, voire de dénomination (Kleiber 1984 : 77), cette dernière étant « la désignation d'un être ou d'une chose extra-linguistique par un nom-*name* » (voir aussi Kleiber 1990 : 16 et 1994 : 5-9).

4.3.1.2. Dénominations

Les exemples 1, 2 et 5, tirés des discours de type 2 et 3 sont des réponses à des demandes d'explicitation du *processus d'apprentissage* qui se trouve être la « chose extralinguistique » à laquelle renvoient les énoncés. Des paraphrases possibles seraient par exemple :

Exemple 1 et 5 : « 'bouillonner' *désigne/renvoie/réfère* à ce que je fais » ;

Exemple 2 : « une 'émulation sans lutte' *désigne/renvoie/réfère* à ce que je vis ».

L'exemple 3 (et 4, similaire), issu d'un glossaire renvoyant à une pratique didactique, « chose extralinguistique », pourrait aussi être représenté par : « le 'complexe' *désigne* une épistémologie non réductionniste ».

Les énoncés composant les discours d'apprentissage ont un caractère désignationnel, qui « s'inscrit dans le processus qui met en rapport les signes avec les choses et se place ainsi du côté des relations référentielles : *référer à, renvoyer à, désigner, représenter, dénoter*, etc., qui répondent toutes au schéma X (signe) \leftrightarrow x (chose). Ces énoncés semblent aussi avoir un caractère dénominatif, si l'on spécifie que le lien référentiel particulier préalable et instauré entre l'objet x et le signe X est le résultat d'une « habitude associative » (Kleiber 1984 : 80), et notamment si l'on accepte de considérer ces énoncés comme des « dénominations métalinguistiques », c'est-à-dire comme des dénominations attribuées à une entité (ou concept général) : relation nom commun-concept général (*ibid.* : 89). Et Kleiber précise :

« Le locuteur intervient dans la dénomination ainsi comprise, parce que c'est lui qui juge que le particulier présente les traits nécessaires pour être appelé ainsi, c'est lui qui reconnaît le particulier comme étant un N. Alors qu'il n'a pas de prise sur la relation de dénomination métalinguistique générale, il peut exercer une certaine liberté au niveau de l'emploi particulier du nom et décider, suivant différents facteurs parmi lesquels nous citerons, pour les emplois remarquables auxquels ils donnent lieu, les critères d'appartenance « flous » et la primauté de traits connotatifs variables.»

L'auteur illustre par l'exemple : une bicyclette sans dérailleur, je n'appelle pas ça une bicyclette, et il ajoute :

« Bien que l'objet en question soit une bicyclette, le locuteur lui refuse cet état, parce qu'à ses yeux, une vraie bicyclette doit posséder un dérailleur, que le particulier est, ou n'est pas ou encore est plus ou moins un N. D'où les emplois du type *ça s'appelle un N, je (n') appelle pas ça un N*, etc., où le verbe de dénomination accompagné d'un SN quantifié et dépourvu le plus souvent de marque d'autonymie se prête, selon les circonstances, à différentes utilisations rhétoriques (cf. Rey-Debove 1978 : 187-188). »

On avancera alors que, dans les énoncés des discours 2, tout du moins, les paraphrases : « ce que je fais (*i. e.* : apprendre), j'appelle ça "bouillonner" » (exemple 1 et 5) ; « une émulation avec lutte, je n'appelle pas ça une émulation » semblent permettre de considérer les énoncés comme des « dénominations métalinguistiques ». Dans le corpus des discours d'apprentissage 2, de nombreux autres énoncés similaires ont été trouvés. Considérer qu'ils représentent des dénominations est à ce stade une hypothèse de travail. On évoquera trois de ces énoncés.

EXEMPLE 6 :

Comment vous vous y prenez pour apprendre ?

C'est une espèce de postulat d'apprentissage. Puisque je me suis fait mon... ce contrat de dire : maintenant, tu es apprenant, voilà

L'expression « postulat d'apprentissage » désigne le processus d'apprentissage selon le locuteur. Dans le cas du signe X , « postulat d'apprentissage », il s'agit d'une désignation, parce que la chose x , c'est-à-dire le processus d'apprentissage de Yann, n'a pas nécessairement fait l'objet, à notre connaissance du moins, de l'instauration d'un lien référentiel particulier (« Il peut y avoir relation de désignation entre x et X sans qu'il y ait eu auparavant instauration d'un lien référentiel particulier entre x et X , c'est-à-dire sans que x ait été désigné au préalable par X » ; Kleiber 1984 : 80). Mais on peut aussi argumenter en faveur d'une relation de dénomination à cause du rôle du « donneur de nom » (*ibid.*) qui, dans le cas de notre corpus, « instaure un lien référentiel constant » entre une chose x et son signe X . Dans le cadre des entretiens qui ont donné lieu à la production des discours d'apprentissage 2, l'instauration d'un lien référentiel entre le signe « postulat d'apprentissage » et le processus cognitif, non seulement dans le temps de l'entretien, mais aussi dans la mémoire du locuteur, n'a effectivement pas pour but une désignation « uniquement momentanée, transitoire et contingente, de la chose », mais au contraire « l'établissement d'une règle de fixation référentielle qui permet l'utilisation ultérieure du nom pour l'objet dénommé » (*ibid.*). Cette règle de fixation référentielle est nécessaire pour l'intercompréhension entre l'enquêteur et le narrateur de l'apprentissage. Et c'est précisément parce que cette fixation référentielle entre l'objet et le signe X a pour résultat « l'acquisition d'une compétence référentielle », à savoir la capacité d'utiliser « postulat d'apprentissage » pour désigner et nommer le processus cognitif du donneur de nom, que ces entretiens d'explicitation de pratique (d'apprentissage) servent non seulement pour la recherche mais aussi pour la formation des praticiens. Dans le cas d'une formation utilisant des entretiens d'explicitation d'activité de travail ou d'apprentissage, ces entretiens sont des moments qui permettent un apprentissage de la désignation d'objets-activités humaines par des signes-noms X ou Y , sans qu'on ait besoin par la suite de justifier le lien référentiel : « La compétence référentielle acquise permet d'évoquer l'objet en question uniquement en utilisant son nom. » (*ibid.*)

Une paraphrase possible ici serait, dans la bouche du locuteur :

ce que j'appelle apprendre, c'est un postulat d'apprentissage,

Paraphrase virtuelle qui se trouve concrètement justifiée par la reprise discursive :

« Puisque je me suis fait mon... ce contrat de dire : maintenant, tu es apprenant, voilà »,

où le connecteur *puisque* introduit un argument d'autorité qui renvoie à des propos antérieurs du même locuteur, témoignage virtuel de la précédence du lien référentiel. Par ailleurs, Kleiber signale que « l'association référentielle $X \leftarrow \rightarrow x$ est une association mémorisée, donc codée ».

Il s'ensuit que le signe X d'une relation de dénomination ne peut être également qu'une unité codée, simple ou complexe. De cela il découle que l'on peut considérer comme nom-*name*, les verbes, les adjectifs et les adverbes qui sont en effet, « tout comme les substantifs, des signes codés et dans ce sens donc des dénominations ». Dans le cas du locuteur, il s'agit d'un nom, « postulat ».

EXEMPLE 7

dans la formation que vous suivez actuellement, est-ce que vous avez une façon de faire particulière, des méthodes particulières pour apprendre et quelles sont-elles ?

– Alors, mes méthodes particulières pour apprendre, c'est toujours par objectif.

En terme de désignation, une paraphrase donnerait :

apprendre par objectif, ça désigne/renvoie/réfère à ma façon d'apprendre.

En terme de dénomination :

« apprendre par objectif » c'est ce que j'appelle « apprendre ».

EXEMPLE 8, Franck

C'est effectivement comment tu fais pour apprendre : dans ce cadre- là, c'est d'essayer de voir comment tu apprends.

– Je vais dire que j'apprends très mal ! Bon, pourquoi j'apprends très mal, parce que je dirais [...] que rapidement j'aime bien aller au fond des choses, c'est-à-dire que j'aime pas, mais ça a toujours été ça hein, j'aime pas rester superficiel.

En terme de désignation, une paraphrase donnerait :

« Aller au fond des choses » désigne ma façon d'apprendre.

En terme de dénomination :

« aller au fond des choses », c'est ce que j'appelle apprendre

Une des conséquences importantes pour l'articulation de l'analyse des discours comme signes d'actes de la pratique et comme signes d'actes de langage réside alors sans doute dans les deux caractéristiques suivantes, précisée par Kleiber (1984 : 80) : « L'acte de dénomination, ayant pour but l'instauration d'un lien référentiel constant, fait apparaître, dans la relation de dénomination, le rôle du locuteur, en tant qu'utilisateur potentiel du nom pour l'objet. « X est la dénomination de x' » implique ainsi l'idée que l'ON peut utiliser X pour x. » Tout en rejoignant certaines conclusions de l'analyse polyphonique, le rôle du locuteur en tant qu'instaurateur du lien référentiel est probablement aussi une des raisons de l'effet du dire sur le dit. En second lieu, « l'acte de dénomination transforme le signe X associé à x en une sorte de propriété de l'objet x dénommé ainsi », ce qui a pour conséquence que « la compétence référentielle acquise permet d'évoquer l'objet en question uniquement en utilisant son nom ». Il n'est donc pas sans intérêt de voir dans les énoncés produits dans le cadre des discours de type 2 l'occasion pour un sujet parlant d'acquérir la compétence référentielle qui permet d'évoquer son propre processus d'apprentissage. De plus cette compétence référentielle s'accompagne d'une compétence rhétorique qui, comme on l'a montré dans les exemples du chapitre précédent, amène le sujet à distribuer à différents énonciateurs l'assertion de contenus sémantiques dont il est responsable, tout en ne prenant pas lui-même en charge l'assertion. L'intrication de l'acte de dénomination et de l'acte de prise en charge a été soulignée par Galatanu (2006).

4.3.1.3. Définition et dénomination

L'intérêt de la présence conjuguée d'opérations de définition et de dénomination dans ces énoncés réside dans le fait que les définitions sont, nous l'avons vu, argumentativement orientées, et qu'en même temps les énoncés renvoient à des pratiques, sans doute en voie de codification, tout en constituant, quoi qu'il en soit, des « savoirs d'action » (Barbier Galatanu *op. cit.*). Cette réflexion permet ainsi d'envisager les deux types de perspectives annoncées : une perspective de recherche en analyse linguistique et sémantique, visant à approfondir la description du caractère définitionnel des énoncés à focalisation anaphorique, notamment dans les discours recueillis en formation d'adultes et d'enseignants ; une perspective d'applications dans le domaine de la didactique du FLE.

4.3.2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Deux perspectives sont articulées l'une à l'autre : une perspective de recherche et une perspective « applicationniste » (mais non « réductionniste », espérons-le). Recherches et applica-

tions s'adressent tant à la sémiotique didactique qu'à la sémiotique linguistique, qui prennent les discours d'apprentissage comme objets. Loin de constituer un programme structuré, les axes suivants sont à considérer pour l'instant comme des pistes de travail dont la mise en œuvre reste à hiérarchiser, tout en considérant que « des rencontres locales entre des théories linguistiques, des données de langue ou d'interlangue et des pratiques pédagogiques sont [...] tout à fait envisageables en français langue étrangère » (Flament-Boistrancourt 1992 : 35).

4.3.2.1. Analyse linguistique du discours et en sémantique

a) SPA, perspective paradigmatique et syntagmatique

Le modèle théorique de la signification selon la SPA (Galatanu 2008) prévoit de représenter : le noyau par des traits de catégorisation sémantiques inspirés de Putnam (1975, 1990) — propriétés essentielles et/ou universaux et primitifs sémantiques selon Wierzbicka ; les stéréotypes comme ensembles ouverts d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations par des blocs d'argumentation internes ; les possibles argumentatifs comme séquences discursives potentielles par des blocs d'argumentations externes comportant le mot et un élément du stéréotype. Si l'organisation de la signification est structurée *a priori*, ce qui permet d'effectuer ainsi des hypothèses, le contenu sémantique est évidemment moins aisé à prévoir. Cependant, on pourrait l'aborder sous forme de catégories sémantiques de relations paradigmatiques à prévoir potentiellement dans la signification : synonymie, hyponymie, antonymie, etc., révélés par les cinq exemples. Le raisonnement qui veut introduire une catégorisation des relations sémantiques dans la signification peut être poursuivi : dans la notion de sémème chez Pottier (1974 : 62 ; 70) – *i. e.* contenu d'un lexème –, chaque sème est un trait distinctif et défini par des relations entre sémèmes, « relativement à un petit ensemble de termes réellement disponibles et vraisemblablement utilisables chez le locuteur dans une circonstance donnée de communication » (Rastier 1987 : 33) ; en outre, « ces relations elles-mêmes sont déterminées par le contexte linguistique et situationnel » (*ibid.* : 36).

Or, une des analyses réalisées sur les énoncés – issus du contexte linguistique et situationnel – peut directement intéresser la structure du modèle SPA en tant qu'outil explicatif : l'analyse des opérations de focalisation. Leur examen a permis de relever les types d'entités sémantiques focalisées : *MÉCANIQUE* pour « apprendre par cœur », issu du noyau de signification ; *VIVANT* pour « bouillonner », issu du stéréotype ; *LUTTE* pour « compétition », issu de son noyau ; *BAS/PAUVRE* pour « réductionniste » issu du stéréotype ; *BAS* pour « application » issu du stéréotype. Dans les analyses réalisées, les différents niveaux du modèle sont donc susceptibles d'être mobilisés dans la focalisation : l'étude de la nature des valeurs sémantiques susceptibles d'être impliquées dans la focalisation (noyau, stéréotype ou possible argumentatif) est donc à faire, à partir d'un nombre plus important de données. L'étude des constructions syntagmatiques alimente ainsi la réflexion paradigmatique, liée à la signification lexicale.

En particulier, pour déterminer la nature des valeurs et relations sémantiques susceptibles d'alimenter le modèle, on ne peut se contenter de celles qui sont « directement » disponibles dans les significations lexicales et qui sont mises en relief par l'opération de focalisation : *MÉCANIQUE*, *LUTTE*, *VIVANT* sont présentes dans les analyses lexicales concurrentes à l'analyse du texte. Mais des échelles argumentatives communes à deux termes associés (*ACTIVITÉ MÉCANIQUE / VIVANTE* ; *MOUVEMENT VERTICAL* ; *QUANTITÉ POSSÉDÉE*) ne sont rendues disponibles que par la co-occurrence des deux termes, et ces échelles représentent des relations sémantiques entre termes. Il n'en reste pas moins qu'elles sont définitoires des termes impliqués, et que ce sont les énoncés qui les suggèrent.

On voit donc l'importance des énoncés porteurs de ces focalisations pour la compréhension de la construction de sens 1 dans les discours d'apprentissage : les *définitions indirectes par focalisation anaphorique* sont des matériaux précieux pour la construction théorique du modèle, et constituer un corpus d'énoncés sélectionnés selon certains critères semble une des priorités dans la perspective sémantique théorique. Ces critères sont désormais en partie définis mais demandent à être précisés. Dans les discours d'apprentissage recueillis, seraient considérés comme des « définitions indirectes par focalisation anaphorique » des énoncés présentant au moins ces trois critères conjugués :

- des structures attributives ; par exemple des énoncés attributifs à interprétation générique (cf. Riegel, 1990) ;
- des négations, qu'elles soient lexicales (antonymes) ou grammaticales (termes négatifs) ;
- des lexèmes entretenant des relations paradigmatiques : identité (synonymie, hyponymie, métaphore) ; on pourrait ajouter : métonymie, méronymie.

Revenant au modèle lui-même, et considérant par ailleurs que la SPA se veut en interface avec la sémantique textuelle (Galatanu 2008 ; cf. 3.2.2.2.), l'introduction de relations sémantiques dans la signification lexicale pourrait s'intéresser notamment aux relations de *généricité* et de *spécificité* développées entre autres par l'analyse sémique (Rastier 1987 : 48 ; Pottier 1974 : 70) : le répertoire catégoriel de relations sémantiques développé par celle-ci au plan métalinguistique pourrait éclairer les focalisations effectuées dans les travaux. En outre, dans l'approche métalinguistique de la sémantique textuelle, on trouvera intéressant de rapprocher le phénomène d'« afférence » de celui de « focalisation » : « un sème afférent est actualisé par instruction contextuelle » (Rastier 1987 : 133 ; 1989 : 280). Là où, dans leurs analyses respectives des discours, la sémantique textuelle souligne l'activité interprétative liée au *contexte*, la sémantique des possibles argumentatifs souligne *l'intention* du locuteur. Dans l'optique argumentative, la *reconnaissance interprétative* ne repose pas seulement sur un repérage d'identités et d'altérités sémantiques, fussent-elles données par des « instructions contextuelles », mais aussi sur le repérage d'instructions orientant l'interprétation sur les identités ou altérités *sélectionnées* par le locuteur. La complémentarité des deux approches peut être étudiée au plan de certains concepts comme ceux qui viennent d'être évoqués (généricité, etc.). Au-delà des relations paradigmatiques déjà évoquées, on s'intéressera dans les corpus aux éléments contribuant à la *cohésion* d'un point de vue lexical, par exemple, à côté de cas classiques d'anaphore, des suites lexicales telles que *laugh... joke ; ill... doctor... medicine ; writer... literature... poetry... style... reader... book*, etc. Introduit par Firth (dans Apothéloz 1995 : 142, déjà cité), le terme de *collocation* recouvre ces suites, dont les termes appartiennent à un même champ sémantique, mais aussi les relations du type de celles étudiées ou suggérées dans ces lignes : antonymie, complémentarité, relations converses, relations partie-tout, etc. On peut ainsi s'intéresser aux relations sémantiques existant entre les lexèmes de la collocation : le contenu lexical qui justifie celle-ci est peut-être de nature à enrichir le modèle paradigmatique tel qu'il est envisagé aujourd'hui.

Par ailleurs, pour Halliday et Hasan, la présence de collocations de mots peu fréquents et très liés à des champs discursifs spécifiques introduirait dans la cohésion une *graduation*, à la différence de la réitération que l'on rencontre dans l'anaphore classique. Les mots qui ont été analysés sont non seulement peu fréquents – peu banalisés – mais aussi très liés aux champs discursifs de l'apprentissage et de la didactique. C'est cette idée qui sera reprise ci-dessous. Cela peut avoir des retombées directes sur l'application en didactique du FLE : comment formuler les définitions lexicales dans la perspective de la compréhension (cf. 4.3.3.).

b) Typologie des Focalisations Anaphoriques et typologie de genre : une perspective intratextuelle et intertextuelle

Typologie des FA

Diverses classifications ont été envisagées pour rendre compte des faits discursifs rencontrés. On a tout d'abord distingué les focalisations anaphoriques avec négation et sans négation ; avec ou sans présence de métaphore. On a assez peu insisté jusqu'ici sur le fait que, dans la classe des FA à négation, les relations de synonymie et d'antonymie étaient traitées différemment : s'agissant de définir un terme, la procédure discursive est de nature associative et différentielle dans les deux cas. Mais elle s'effectue différemment, soit parce que le locuteur oppose des synonymes au moyen d'une négation – A n'est pas B –, soit parce qu'il déclare que tel mot a un sens contraire au sens de tel autre – A s'oppose à B –. L'utilisation des relations paradigmatiques entre lexèmes par les *définitions indirectes par FA*, si elle est guidée par la structure sémantique de ces relations – identité, altérité, etc. – met en œuvre non seulement des opérateurs syntaxiques et sémantiques (négation, verbes à valeur discriminative comme « opposer », « exclure »), mais aussi les différentes strates de la signification des lexèmes eux-mêmes : noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs. Par suite, on peut faire l'hypothèse que la liste de ces opérateurs n'est pas infinie et que, selon les relations sémantiques impliquées, différentes strates sont ou non mobilisées : autant d'éléments qui restent à décrire, à partir d'un corpus d'énoncés tel que défini plus haut. Ces procédures de focalisation interviennent dans des discours 2 ou 3, relevant d'un système de normes textuelles propres à un émetteur donné, c'est-à-dire relevant d'un idiolecte. Il est important de souligner que dans le cas des définitions indirectes par focalisation, on assiste à des « innovations individuelles » qui « peuvent devenir des stéréotypes et finir par s'intégrer au lexique » (Rastier 1989 : 49, 50), procédure relevant du *cinétisme* de la signification lexicale analysé par Galatanu. C'est bien ce cinétisme que les recherches présentes tentent de cerner. De plus, le rapprochement entre les notions d'*afférence* et de *focalisation* met en lumière l'importance du *contexte* dans la sémantique textuelle, qui n'intervient pas dans les analyses réalisées ici.

De la typologie des FA à la typologie de genre

Rastier (1998 : 98) demande de reconnaître dans les textes « des relations sémantiques à longue portée » : considérant une unité sémantique « de palier inférieur », qui peut être par exemple un lexème, il signale que la construction du sens – les « parcours interprétatifs » – peut distinguer selon la source des relations et l'orientation des parcours interprétatifs, des « contextes actifs », par exemple les lexèmes qui ont une incidence sur l'unité choisie, et des « contextes passifs », par exemple les lexèmes sur lesquels celle-ci a une incidence. Dans les exemples analysés dans ces pages, il est possible de voir dans les termes anaphorisants des éléments qui constituent une partie du « contexte actif » pour les sources, ces dernières constituant un « contexte passif » pour les anaphorisants. Mais bien évidemment ces relations sémantiques peuvent avoir une portée plus large au sein même de textes étudiés, l'exemple 1 en étant l'illustration (« apprendre » ; « apprendre par cœur » ; « bouillonner »). Les analyses ont été effectuées dans des espaces de portée locale ou moyenne, dans le cadre des prescriptions du « système fonctionnel de la langue » (Rastier 1998 : 101), et notamment par les prescriptions des règles constitutives du langage, telles qu'elles découlent de la réflexivité de celui-ci et dont procède l'approche argumentative. D'ores et déjà, à ce « palier » interprétatif, l'aspect central des stéréotypes a été largement souligné pour la procédure de focalisation (cf. 3.6.5.5. ; 3.7.2.2.), dans le cas des stéréotypes constitutifs de la signification lexicale, considérée par Rastier comme de la « doxa figée » (1989 : 50).

Or, il souligne que « les structures textuelles dépendent moins du système fonctionnel de la

langue que d'autres systèmes de normes », et notamment des *genres*. Comme le genre est « un principe organisateur du texte » mais aussi « ce qui permet de relier le contexte et la situation » (Rastier 1998 : 106 ; cf. 3.2.1.3.), un lien entre les situations de communications des discours d'apprentissage et les textes des discours qui en résultent peut être établi : « les contingences normatives que sont les genres déterminent le rapport du texte à sa situation », autrement dit « le contexte situationnel agit par le biais du contexte linguistique et par la médiation de normes de genre » (*ibid.* : 107). On considérera ici que la présence de stéréotypes dans la SPA veut représenter des normes de genre propre aux discours d'apprentissage produits dans le champ didactique. Par suite, leur contenu ainsi que leur focalisation peuvent être considérés comme des éléments typiques du genre, piste non exploitée aujourd'hui (Pescheux 2006b), mais qui peut avoir aussi des retombées vis-à-vis de la recherche en formation d'adulte (cf. 4.3.2.2.).

Une question : la focalisation anaphorique, un degré d'anaphore ?

Pour expliquer la relation anaphorique, Kleiber (2001 : 29) rappelle tout d'abord qu'« est anaphorique une expression qui renvoie à une entité déjà connue par l'interlocuteur, c'est-à-dire un « référent », présente ou déjà manifeste dans la mémoire immédiate », qu'elle soit textuelle ou situationnelle. C'est dire que l'anaphore fait appel à la mémoire et, partant, à l'inférence. Pour l'auteur, cette inférence repose sur une relation source-anaphorique de nature conventionnelle, *a priori* ou encore sémantique, ce en quoi on rejoindra ici son approche. Mais d'autre part - ce point est essentiel - Kleiber suggère différents *degrés* de « manifesteté » du référent déjà connu. Ainsi, la relation anaphorique peut emprunter, selon les cas, différentes configurations sémantiques, depuis ce qu'on pourrait appeler une « brutale coréférence » (selon le mot de Ducrot), par exemple dans le cas de *J'ai rencontré des amis. Ces amis/ils m'ont parlé de toi* (Ducrot Schaeffer, 1995 : 548), ensuite, par exemple une coréférence hypo/hyperonyme, dans le cas de *Paul a adopté un animal. Le chat...* (Kleiber : 2001 : 186), enfin la relation associative, dans le cas de l'anaphore associative, par exemple locative : *Nous arrivâmes dans un village. L'église était située sur une hauteur*. Dans le premier cas coréférentiel « brut », le référent de l'anaphorique est le même que celui de la source (Kleiber 2001 : 12) : *Ces amis/ils-des amis*. Ce cas serait un exemple classique d'anaphore. Dans le second cas de la coréférence hypo/hyperonyme, l'auteur rappelle que l'information apportée par l'expression anaphorique elle-même, c'est-à-dire les traits descriptifs qu'elle donne du référent, doivent être accessibles ou disponibles dans la mention antérieure. (Kleiber, *op. cit.* : 187). Enfin dans le troisième cas, celui de la relation associative, les anaphores associatives « introduisent un nouveau référent, c'est-à-dire une entité qui n'a pas encore été activée ou rendue saillante, soit textuellement ou situationnellement, et qui, par là même, ne fait pas partie du stock d'entités déjà introduites [...] dans ce qu'on appelle le focus d'attention » (Kleiber 2001 : 12). C'est une relation stéréotypique qui unit anaphorique et source (Kleiber, *op. cit.* : 93). Dans le cas de l'anaphore associative, le terme anaphorique n'est autre, dans la terminologie que nous avons utilisée, qu'un constituant stéréotypique de la signification de la source que le discours extrait. En résumé, dans le premier cas d'anaphore coréférentielle, le référent est identique et il n'y a pas d'activation de traits descriptifs par l'anaphorique. Dans le second cas d'anaphore coréférentielle hypo/hyperonyme, le référent est apparenté, mais il y a apport et activation par l'anaphorique de traits descriptifs disponibles dans le terme-source : *chat/animal*. Dans le troisième cas, celui de l'anaphore associative, les référents ne sont pas les mêmes mais le terme anaphorique est un constituant de la signification du terme source : *un village a une église*.

Un autre pas pourrait être franchi dans la *gradualité* de la relation anaphorique du seul point de vue sémantique avec la focalisation anaphorique. D'une part, au plan empirique, le terme anaphorisant comporte des constituants sémantiques en commun avec la source, et d'autre part, au

plan descriptif, dans les énoncés du corpus de définitions indirectes par focalisation anaphorique, il serait facile de trouver des descriptions de l'anaphore, susceptibles de leur convenir, à l'exception du choix des exemples-types et de la question de la dépendance, qui a été examinée (Pescheux, à paraître a ; 2007e).

Le problème est celui de la « manifesteté » et du « pontage inférentiel », en bref de la mémoire en lien avec la structure linguistique donnée par la focalisation anaphorique. Il semble vraisemblable que la co-occurrence des deux termes, source et anaphorisant, dans la focalisation anaphorique, met à disposition ces constituants communs, mais le « pontage inférentiel » qui rend ces constituants accessibles est nettement moins facilité que dans les cas d'anaphore classique. La comparaison entre une structure anaphorique à SN démonstratif comme « *J'ai rencontré des amis. Ces amis m'ont parlé de toi* », et une structure *focalisante* comme « *Je n'apprends pas par cœur, ça bouillonne* », n'est pas en faveur de cette dernière de ce point de vue.

c) Comment se passer du traitement électronique du corpus ?

Sans être capable de répondre à la question, il semble nécessaire d'étudier la faisabilité du repérage des « définitions indirectes par focalisation anaphorique », sur la base des critères évoqués plus haut : structures attributives ; négations lexicales ou grammaticales (termes ; présence de lexèmes entretenant des relations paradigmatiques. Il y a actuellement un problème méthodologique important résultant du relevé exclusivement manuel. En l'absence d'automatisation du relevé des occurrences, erreurs et oublis peuvent se produire et de même, la partialité liée à la contamination du contexte a peu de limites. De la constitution d'un véritable corpus d'énoncés de ce type dépendent les perspectives sémantiques et typologiques envisagées plus haut, tout autant que les retombées dans la recherche concernant la formation des adultes.

4.3.2.2. Typologie discursive en formation d'adulte

L'étude des *définitions indirectes par FA* constituerait sans doute une contribution à l'étude des *savoirs d'action* impliqués dans les pratiques professionnelles. On rappellera que pour Barbier Galatanu (2004 : 22) les savoirs d'action sont des énoncés « relatifs à la génération de séquences actionnelles, construites et considérées comme efficaces par les acteurs », qu'ils ne sont pas « relatifs au fonctionnement du monde mais à une transformation possible du monde », c'est-à-dire qu'ils présentent « l'association entre la représentation d'un résultat souhaité et l'organisation d'une activité dans situation donnée ("savoirs pour") ». Les savoirs d'action comme énoncés comportent des « formulations-désignations personnelles, manifestées par des marqueurs de subjectivation ». (*ibid.* : 24). Ayant souligné à plusieurs reprises le caractère définitionnel, la fonction de mise en relief, la procédure polyphonique des énoncés analysés au cours de la recherche, leur analyse en tant que signes d'actes de langage à propos d'actes de la pratique pourrait lier les points de vue des deux sémiotiques : l'analyse des pratiques professionnelles en lien avec l'analyse des discours à propos de ces pratiques permettrait de décrire non seulement des séquences actionnelles construites et jugées efficaces par les acteurs, c'est-à-dire des *compétences*, mais aussi les stéréotypes liés au genre propre au champ de pratique professionnel, autrement dit, des éléments de la doxa professionnelle du moment, voire de sa terminologie en cours d'élaboration.

Des retombées peuvent ainsi concerner l'axe « Communication et formation, professionnalisation » du Centre de recherche sur la formation du CNAM, qui s'intéresse aux pratiques d'expression et de communication - notamment les pratiques langagières, vues comme des composantes essentielles de la professionnalisation en ce qu'elles produisent des effets formateurs en termes de réflexivité et de métacognition. De même, l'axe « Dynamiques individuelles et constructions identitaires », étudiant la notion d'identité, tente de mettre à jour de nouvelles épistémologies per-

mettant de penser, dans une perspective synchronique et diachronique, les liens complexes entre engagement en formation, engagement dans l'apprentissage et construction des sujets. Il semble que la production de *définitions indirectes par FA*, au plan des stéréotypes déployés, en tant qu'ils procèdent d'idiolectes ou de sociolectes, peut contribuer à cette étude. Enfin, l'axe « Analyse des activités et formation », étudiant l'action du point de vue du sujet qui y est engagé, s'intéresse à l'ensemble des phénomènes de construction de sens, de significations, de valeurs, de cultures, d'affects et de vocabulaire liés à l'activité et cet axe peut aussi s'intéresser à ce type bien particulier de définitions indirectes.

4.3.3. APPLICATIONS EN DIDACTIQUE DU FLE

Les applications les plus directes concernent trois disciplines qu'on a tenté d'articuler pour la formation des enseignants de langue (Pescheux à paraître b) : la didactique du lexique ; la didactique de la littérature ; la compréhension écrite. Cette articulation a pour point de départ les besoins des futurs enseignants en outils théoriques et didactiques dans le champ de l'écrit, et tout particulièrement de la compréhension écrite. Sur la base des travaux qui ont été présentés, les applications souhaitées en matière de formation des enseignants de FLE ont été esquissées lors du double colloque organisé par le laboratoire CERCISAD et Plateforme de recherche GRAMM-R (www.auf.org/article641/html). Le premier volet, à Nantes, « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », a tenu à présenter un aspect des recherches dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes, développé dans le cadre du programme du SAD (IRFFLE & CERCISAD) : celui de l'acquisition du potentiel argumentatif des significations lexicales et des liens entre la compétence sémantique et la compétence pragmatique. Le second volet, « Enseigner les structures langagières en FLE », a posé notamment les questions suivantes : quels sont les rôles de l'enseignant et celui de l'outil didactique dans la mise en place de l'acquisition des structures ? Quelle progressivité linguistique dans une optique de construction pas à pas de la grammaire intériorisée de l'apprenant ? Et, plus précisément, sur le plan des pratiques, par quels moyens didactiques l'enseignant tente-t-il actuellement de transmettre les constituants linguistiques de la compétence langagière (l'apprentissage des constructions syntaxiques, des unités morphologiques, des réseaux lexicaux, etc.) ? On rappellera succinctement les propositions exposées lors des deux colloques, mais auparavant, seront mentionnés les premiers travaux « applicationnistes » en didactique du lexique, antérieurs aux deux colloques. Selon moi, ils constituent toujours un programme pour la conception de la formation initiale des enseignants de FLE, à la fois dans le domaine des théories linguistiques, dans le domaine anthropologique et dans le domaine didactique, à cause de l'implication de stéréotypes lexicaux dans l'apprentissage.

4.3.3.1. Didactique du lexique

Dans cette « didactique du lexique » (Pescheux 2007f), il est question de faire constituer aux étudiants de master 1 FLE des dossiers de préparations didactiques, autour d'un mot de leur choix, sur la base des structures de la signification lexicale dans les théories du stéréotype présentées en cours : faisceau de phrases typifiantes (Anscombre), de proverbes attachés aux mots (Kleiber) ; de noyau de significations-stéréotypes-possibles argumentatifs (Galatanu). A ce stade, la « didactique du lexique » reste au niveau « métadidactique » (Cuq et Gruca, 2002), et la terminologie qui définit les éléments de la signification appartient au métalangage utilisé en formation par le formateur et les enseignants-formés : la description métalinguistique du lexique sert uniquement à leur présenter l'éventail des formulations linguistiques des stéréotypes que rendent possibles les théories

présentées, et non à leur prescrire d'utiliser ce métalangage auprès des apprenants. Ensuite, au niveau « méthodologique » (Cuq et Gruca, *id.*), les éléments de la signification sont définis pour le mot qu'ils ont choisi en consultant les dictionnaires et/ou en réalisant des enquêtes auprès de locuteurs français, puis en recueillant des documents authentiques illustrant et contextualisant l'emploi du mot, en lien avec ses stéréotypes (textes littéraires, chansons, publicité, etc.). Cette définition et cette contextualisation servent alors des supports d'activité de classe : dans certains cas, l'application didactique consistera à repérer les différents stéréotypes attachés au mot dans différents contextes d'énonciation, par des activités classiques de compréhension orale puis écrite, dans d'autres cas, l'application consistera à faire définir les mots par les apprenants et à confronter les définitions et les stéréotypes qui en émergent, etc. Voici un exemple, tiré du « dictionnaire de charge culturelle partagée » (Galisson 1991), imaginé et réalisé par les étudiants lors d'une année universitaire. Il s'agit d'une fiche succincte destinée à indiquer dans quelle optique pourrait se structurer une formation à la didactique du lexique dans la filière FLE.

TABLEAU 15

<p>« COLÈRE »</p> <p style="text-align: right;"><i>Cristina, Tatiana, Emmanuelle</i></p> <p style="text-align: center;">Préparation didactique</p> <p>Dictionnaires comparés : Petit Robert / Grande Encyclopédie de Berthelot (1885) / Quillet 1977 / Dictionnaire analogique Larousse / TLF / Dictionnaire Critique de Théologie 1998 / Six sites Internet</p> <p>Etymologie, proverbes et locutions : Cholê</p> <ul style="list-style-type: none"> • Littérature : Molière, Racine, Cervantès, Horace • Philosophie : Aristote • Religion <p>Expressions : « <i>colère bleue</i> » ; « <i>sortir de ses gonds</i> »</p> <p>Proverbes - persan, hongrois, mongol, juif, arabe, bambara, espagnol, américain, etc.</p> <p>Analyse des modalités Axiologique éthique + et – pragmatique +/- Hédonique +</p> <p>Analyse sémique Champ lexical (<i>fureur, courroux, exaspération</i>, etc.) /MAUVAISE HUMEUR/DÉMESURE/DURÉE/RELIGIEUX/INCONTRÔLABLE/INTENSITÉ Gradualité des co-hyponymes entre intensité et sentiment Comparatif français, anglais, roumain, russe des équivalents.</p> <p>Enquête terrain 10 personnes – françaises, espagnol, roumain, russe (5 hommes et 5 femmes de 7 à 71 ans) : « <i>Décrivez le dessin que vous feriez pour représenter la colère ; donnez les premiers mots qui vous viennent à l'esprit (5 mots).</i> » Puis classement de fréquences et position des mots dans les énoncés recueillis</p> <p style="text-align: center;">Préparation méthodologique du cours</p> <p>Support exercice Bande dessinée + questionnaire Bande dessinée à trous (la même) (« Ris, ô poulet ! »)</p> <p>Activité de classe Définition inductive de « colère » en groupe puis lecture et résumé de la BD ; repérer les signes de la colère : présence du discours direct, (actes illocutoires « non mais ça va pas ! »), phrases exclamatives, etc.</p>
--

Malgré les oppositions didactiques entre « linguistique appliquée » et didactologie, évoquées au chapitre 2, il est possible de travailler à des rapprochements entre linguistique et didactique ; c'est ce que ce type de réalisation tendrait à prouver, notamment sur le plan du lexique. Le dialogue pratique qu'il instaure entre disciplines renvoie à des travaux oeuvrant dans le même sens : « la question de l'importation, en pédagogie du FLE, des récents acquis de la linguistique mérite donc d'être posée » (Flament-Boistrancourt 1992 : 29), et l'auteur d'indiquer l'exemple de trois optiques théoriques, dont certains éléments ont été évoquées dans ces pages : celle de Kleiber vis-à-vis de l'article défini ; celle de Anscombe sur l'article zéro ; enfin la linguistique de Ducrot.

4.3.3.2. Didactique de la littérature

La proposition de considérer la didactique de la littérature en FLE/S comme un lieu privilégié de didactisation du lexique a été développée en justifiant l'intérêt d'utiliser les textes littéraires dans l'acquisition du lexique, parce que linguistique et analyse des textes sont interdépendantes et qu'après tout l'objet et le moyen des enseignants de FLE/S est la langue, et la culture qu'elle délivre.

Deux notions sont ainsi abordées dans les formations de première année de master FLE/S, la notion de *thématique* d'un texte et la notion d'*anaphore*, appliquées plus spécifiquement à des textes littéraires, mais pouvant l'être à tout texte écrit.

Pour ce qui concerne la première notion, les propositions didactiques sont ancrées sur l'approche globale selon Moirand (1990 : 122-165) et précisent la méthodologie en appuyant l'analyse thématique sur une analyse lexicale. A cet égard, le programme « lexiculturel » de Galisson et l'approche argumentative représentée par un modèle hétérogène tel la SPA sont les outils de préparation didactique et méthodologique expérimentés par les étudiants. Leur implication dans la mise en œuvre de ces outils a d'ores et déjà été exposée (Pescheux, à paraître b) mais elle demanderait en amont une didactisation des théories à la fois plus précise et plus opérationnelle. A titre d'exemple, voici un extrait du dossier d'une étudiante de Master 1 Master 1 FLE/S (2006-2007, université Jean Monnet, Saint-Etienne). Chloé Radix se proposait de didactiser un passage d'une pièce de théâtre de Nathalie Sarraute, dont voici un extrait :

H2, piteusement : Je te dis : ce n'est rien qu'on puisse dire... rien dont il soit permis de parler...

H1 : Allons, vas-y...

H2 : Eh bien, c'est juste des mots...

H1 : Des mots ? Entre nous ? Ne me dis pas qu'on a eu des mots... ce n'est pas possible... et je m'en serais souvenu...

Elle effectuait une analyse lexicale dont voici un extrait :

« *Dire* (et champ sémantique : demander, parler, abjurer, répéter) :

Définition « noyau » du dictionnaire.	CCP : Expressions figées	CCP : Stéréotypes : proverbes.	Référence au texte.
<u>Verbe transitif</u> : Faire entendre aux moyens de la parole, énoncer*.	« Dites 33 ! » « Comme dit l'autre... » « Entre nous soit dit. » « Avoir beau dire et beau faire » Cela va sans dire. »	« Qui ne dit mot consent »	« Je te dis » : Ligne 4 « Mais si je te les dis » Ligne.14

Enfin, voici un extrait du déroulement de la séance didactique envisagée :

« [...] il s'agit de la première séance orientée vers la production orale, le jeu, et nous sommes en début d'année scolaire. [...] après avoir dit que Sarraute essayait de retranscrire la difficulté de chacun à trouver les bons mots pour exprimer sa pensée, on leur demandera ce qui leur pose le plus problème lorsqu'il faut parler en français (LE). Probablement, une des réponses sera : trouver les bons mots pour se faire comprendre ».

Dans le cas de l'analyse de Chloé Radix, le texte de Nathalie Sarraute présente, ne serait-ce que par la récurrence des mots « mots » et « dire », et de tout le champ lexical qui y est attaché, une récurrence sémantique, autrement dit une isotopie, qu'elle formule par *dire*. Cette isotopie est finalement le support thématique auquel s'adosse le propos ou *possible argumentatif* lié au lexème « mot » : *incapacité de dire*. Cette interprétation sert de prétexte à l'activité didactique qui renvoie au vécu d'apprentissage des étudiants de FLE/S

A cet égard, l'analyse des formes d'anaphore est sans doute une piste pratique pour détailler les reconnaissances et les sélections thématiques de la part d'un lecteur dans un texte. Ces analyses ont été envisagées par Isabelle Weidenman dans son mémoire de Master 2 recherche : « Théorie de la réception dans la didactique de la littérature », en juin 2007.

4.3.3.3. Anaphore, cohésion et compréhension écrite

La notion d'anaphore, introduite tout d'abord comme fait discursif articulant sémantique et syntaxe dans l'explication linguistique (Pescheux à par. e), reste à développer dans l'optique de la recherche de la cohésion textuelle liée d'une part à l'approche globale de la lecture, d'autre part, à l'approche lexicale des textes, et enfin, bien que non envisagé ici, à une approche de la grammaire comme « régulateur de structures » et « moteur de stratégies discursives » (Portine 1999). L'argument vise la compréhension des textes, signalant que pour la construction de leur sens deux facteurs sont très largement invoqués : cohérence et cohésion textuelle. La sensibilisation aux procédures anaphoriques mettant en jeu l'analyse lexicale des mots clefs d'un texte littéraire permet de relever des *isotopies* dont dépend la cohésion du texte étudié. Elle permettrait donc de répondre à la question « naïve » d'Adam (1992 : 22-24) : comment expliquer le fait que, quand on lit et que l'on comprend un énoncé, on éprouve (ou non) un sentiment d'unité ; ce sentiment d'unité est à la base de la compréhension du texte dans sa globalité, ce qui répond aux attendus de l'approche globale en didactique du FLE/S et peut constituer le point de départ des activités de classe : « De quoi parle le texte ? » L'initiation et la formation des enseignants de FLE/S en vue du repérage des différents « degrés » d'anaphores, si l'hypothèse de recherche est justifiée (cf. 4.3.2.1.b), pourrait structurer la construction de leur programmation didactique autour des textes littéraires, entre autres.

Par exemple une analyse de transcription réalisée par Chloé Bonne en Master 1 en 2008 est en cours. Son mémoire « Du lexique à la compréhension par le stéréotype culturel », veut s'appuyer sur le recueil d'anaphores en classe de langue. La problématique déterminée par l'étudiante est la suivante : « Dans quelle mesure l'existence de liens stéréotypiques organisant des réseaux lexicaux est-elle un facteur de construction du sens structurel, d'accession à une « aire culturelle » et finalement le gage d'une meilleure compréhension de la langue-culture étudiée ? » Ses hypothèses « les phénomènes *d'anaphores associatives* [je souligne], de cooccurrences /inférences... sont des manifestations tangibles du lien stéréotypique qui structure le lexique d'une langue-culture ». Son protocole d'observation concerne une école française de Saint Pétersbourg, établissement du primaire accueillant des enfants, de la petite section jusqu'au C.M.2. Le milieu observé est linguistiquement mixte : francophone, bilingue, à dominante russophone, dans la classe de niveau GS/CP : « Nous concentrons notre observation sur les apprenants non-francophones. L'enseignement dispensé est un enseignement/apprentissage de type français langue étrangère en milieu exogène. » Quant aux modalités générales d'observation, elles donnent lieu à un enregistrement des séances observées « afin de permettre une distanciation par rapport à l'observation, de même qu'une prise d'information optimale ». Le recueil d'informations est simultanément par rapport à la séance observée et aux entretiens directs (à chaud) pouvant être menés avec les apprenants d'une part, et d'autre part différé dans un travail de contextualisation, d'analyse et d'organisation des données :

« Nous procéderons également à un travail de relevé et d'analyse de cooccurrents dans un énoncé et tenterons de mettre à jour les liens stéréotypiques qui organisent ces groupements et donnent lieu à l'émission d'inférences, d'hypothèses vues comme des étapes d'accès à la compréhension, au sens ; nous privilégierons l'observation d'activités de langage basée sur la recherche d'indices, la sélection d'informations dans un énoncé (ex. : lecture d'albums, activités sur la littérature, énoncés de problème en mathématiques, devinettes ...) ». Dans la mesure du possible, ces activités seront suivies d'un exercice de conceptualisation (formulation des stratégies de sélection et de regroupements permettant de construire le sens) soit à titre collectif (à l'oral en groupe classe avec confrontation des différentes interprétations et des différentes hypothèses de sens émises) sous la direction de l'enseignant, soit à titre individuel sous la forme de micro-entretiens menés avec l'apprenant sous la responsabilité de l'étudiante « afin d'objectiver les stratégies mises en place dans la construction du sens et donc la mobilisation éventuelle de liens stéréotypiques dans l'organisation des informations ». Les résultats du recueil qui vient d'être effectué sont en cours de dépouillement.

CONCLUSION

Le chapitre précédent « Perspectives » constitue un programme à compléter et à enrichir de façon concrète et, de ce fait, pourrait servir de clôture à cette « Synthèse ». C'est ainsi que l'on rajoutera, ici, peu d'éléments à celui-ci.

Il semble que l'effort principal de ces pages réside dans l'étayage théorique et épistémologique réciproque des deux approches, didactique et linguistique. En considérant aussi la démarche pour ainsi dire « pointilliste » d'analyse sémantique des discours d'apprentissage, il semble qu'elle permette d'illustrer à quel point, pour produire quelque connaissance sur un champ de pratique sociale, un ancrage disciplinaire persistant peut être nécessaire. En particulier, on pourrait affirmer une fois de plus l'importance de la sémantique, et notamment de la sémantique linguistique pour les sciences sociales. Cette sémantique est entendue ici au sens de Ducrot (1984 : 67-94), et semble bien faire la preuve de son « applicabilité » sur le terrain des textes.

Mais pour pouvoir lier didactique et linguistique, ou plutôt pour intéresser la didactique aux produits de la linguistique, reste à articuler les aspects cognitifs et référentiels de la sémantique aux contenus des discours d'apprentissage. Comme on l'aura constaté, ce domaine de la sémantique n'est ici pas développé. Le parti qui a consisté à prendre les discours d'apprentissage sous l'aspect des actes de langage paraît, quoi qu'il en soit, particulièrement pertinent dans les interactions verbales qu'impose le champ de pratique de la formation des enseignants. La raison en est que la dimension interactive et les dimensions cognitive et référentielle sont imbriquées et que la posture de recherche classique consiste à envisager de façon privilégiée le découpage et la séparation de ces dimensions et non leur interaction. La difficulté consiste alors à éclairer certains aspects de chacune des dimensions et à faire dialoguer ces éclairages théorique et empiriques. Cet écrit est une tentative pour renforcer un tel dialogue, même dans une faible mesure.

Précisément, il semble que l'exploration de certains faits discursifs bien que limités, tels les définitions indirectes par focalisation anaphorique, si l'on parvenait à en constituer un corpus important, fournirait des données empiriques susceptibles d'intéresser non seulement la recherche en didactique, mais aussi les hypothèses linguistiques elles-mêmes, ces dernières ayant procuré le premier outil de leur repérage. Il me semble enfin que les descriptions linguistiques elles-mêmes – pour l'instant partielles – pourraient, moyennant peut-être une recontextualisation par rapport au champ social, intéresser la recherche en didactique : préciser les analyses de l'anaphorisation, de la focalisation et de la polyphonie, comme envisagé au chapitre précédent, intéresse l'insistance, la thématisation et l'hétérogénéité énonciative qui se présentent dès lors qu'on tente d'expliquer des discours en formation d'adultes. Au-delà, comme il est vraisemblable que de telles définitions indirectes par focalisation se trouvent dans d'autres types de discours, elles rejoignent peut-être des problématiques textuelles attachées aux formes de métalangage ordinaire. Les présents travaux sont donc des approches que la poursuite de la recherche pourra tenter de préciser, et peut-être aussi, limiter.

INDEX DES AUTEURS

Accardo A. 54, 62, 73
Adam, J.-M. 155
Andler D. 152
Anscombe J.C. 22, 98, 99, 111, 138, 152, 154
Anscombe J.C. et Ducrot O. 20, 21, 22, 33, 34, 98, 99, 101
Apothéloz D. 129, 141, 148
Audy P. 155
Aumont B. et Mesnier P.M. 25
Austin J.L. 30, 91, 93
Authier Revuz J. 92, 137, 141
Bally C. 23, 95, 115, 130
Bakhtine M. 82, 100
Barbier J.-M. 6, 7, 10, 32, 37, 42, 43, 45, 46, 47, 58, 62, 67, 68
Barbier J.-M. et Galatanu O. 32, 61, 69, 72, 73, 74, 146, 151
Barbier J.-M, Berton F., Boru J.-J. 47
Bautier E. 108
Beacco J.C. et Moirand S. 81, 82, 86, 143
Benveniste E. 9, 34, 78, 88, 89, 90, 91, 92, 102, 104, 106, 107, 109, 132
Besse H. 63, 65, 72
Blanchet A. 46
Boutet J. 108
Branca-Rossof S. 81, 84, 103
Bruner J. 16, 57, 58
Carel M. 99
Carel M., Ducrot O. 33, 78, 96, 99, 101, 111, 113
Charaudeau P. 90, 92, 106
Charaudeau P. et Maingueneau D. 95, 125
Charolles M. 115, 142
Clot Y. 47
Condamines A. 18, 76, 82
Conein B. 61
Corblin F. 126, 128, 142
Cornish F. 128
Cuq J.P. et Gruca I. 12, 152, 153
Damasio A. 52, 53, 54
Dargirolle F. 49
Delannoy C. et Passegand J.-C. 55
Dendale P. et Coltier D. 100
Donaire M.L. 115, 133, 135
Dubar C. 107
Dubreil E. 12, 14, 78
Ducrot O. 9, 20, 21, 22, 23, 33, 75, 78, 85, 87, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 115, 123, 127, 129, 130, 132, 134, 138, 150
Ducrot O. et Carel M. 33, 99, 111
Ducrot O. et Schaeffer J.M. 9, 29, 31, 112, 126, 128, 130, 150
Flament-Boistrancourt D. 48, 63, 71, 72, 147, 154
Foucault M. 83, 84
Fradin B. 138
Galatanu O. 9, 11, 15, 23, 33, 48, 78, 79, 80, 85, 87, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 105, 106, 108, 115, 146, 148
Galatanu O., Pescheux M. 111, 129, 141
Galisson R. 63, 64, 153, 154
Galisson R., Puren C. 49, 50, 58, 63, 64, 66, 78
Ghiglione R., Matalon B., Bacri N. 46
Ghiglione R., Matalon B. 46
Greimas A. 119
Greimas A., Courtès J. 9, 19, 20, 24, 30, 44, 89, 114, 115, 124, 125, 126
Grice H.P. 18, 28, 78, 89, 94, 137

Jacques F. 108
 Kaufmann J-C. 46
 Kerbrat-Orecchioni C. 81, 84, 88, 92, 95, 99
 Kleiber G. 125, 126, 128, 138, 142, 144, 145, 146, 150, 152, 154
 Kleiber G., Tyvaert J-E. 142
 Lakoff G., Johnson M. 138
 Laks B. 64, 82, 84
 Lang V. 67
 Leplat J. 44, 54
 Maingueneau D. 9, 10, 81, 82, 85, 86, 92, 103
 Martin R. 12, 115, 129, 131, 137
 Moal A. 50
 Moeschler J., Reboul A. 9, 77
 Moirand S. 50, 81, 154
 Noël B. Romainville M., J.-L. Wolfs 55
 Nolke H., Olsen M. 100
 Ochanine D. 55, 56
 Pharo P., Quéré L. 26, 42, 44, 58, 60
 Pharo P. 60, 61
 Piaget J. 43, 53, 54
 Piret A., Nizet J., Bourgeois E. 119
 Portine H. 6, 48, 64, 71, 91, 92, 155
 Pottier B. 126, 130, 147, 148
 Putnam H. 96, 102, 111, 147
 Py B. 62
 Quéré L. 61
 Quivy R., Van Campenhoudt L. 46
 Rastier F. 21, 76, 84, 85, 115, 139, 142, 147, 148, 149, 150
 Rebeyrolles J. 137, 141
 Récanati F. 7, 15, 27, 29, 30, 33, 89, 90, 94
 Rey-Debove J. 137, 144
 Ricoeur P. 58, 59, 65, 66
 Riegel M. 125, 136, 137, 141, 148
 Riegel M., Pellat J.C., Rioul R. 9, 115, 116, 117, 118, 125, 129, 130, 131, 135, 136
 Rivière A. 55
 Robrieux J.J. 127, 128, 135
 Rouard F. 108
 Saussure de L. 9, 19, 20, 82, 93, 101, 112, 126
 Samurçay R., Pastré P. 62, 64
 Schön D.A. 43, 52, 58, 62, 63
 Searle J.R. 16, 25, 28, 30, 35, 36, 45, 61, 88, 89, 93, 99, 103, 137, 143
 Sperber D. 19, 26, 31
 Sperber D. et Wilson D. 18, 29, 89
 Sternberg R.J. 55
 Teiger C. 47
 Tesnière L. 115, 129
 Thévenot L. 61, 107
 Tochon F-V. 62, 65
 Varela F. 52
 Varela F., Thompson E., Rosch E. 26, 52
 Vergnaud G. 56, 62
 Vermersch P. 47, 53, 105, 107
 Vygotski L. 57

THÈSES

Marchand V., le Thiec M., Lezou Koffi, Chateau L., Dubreil E., Merlet P., Frugoni P., Bourmalo L. 78

BIBLIOGRAPHIE

- ACCARDO A., 1997, *Introduction a une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Laval, Le Mascaret.
- ADAM, J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
- ANDLER D., 1992, *Introduction aux Sciences cognitives*, Paris, Gallimard, collection Folio Essais.
- ANSCOMBRE J.C., 1995a, « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï », dans Anscombe J.-C., *La théorie des topoï*, Paris, Éditions Kimé, p. 8-47.
- ANSCOMBRE J.C., 1995b, « La nature des topoï », dans Anscombe J.-C., *La théorie des topoï*, Paris, Éditions Kimé, p. 49-84.
- ANSCOMBRE J.C., 2001, « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes » dans *Langages* n° 142, 57-76.
- ANSCOMBRE J.C. et DUCROT O., 1988, (2^e édition), *L'argumentation dans la langue*, Liège Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- APOTHÉLOZ D., 1995, *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Genève-Paris, Librairie Droz.
- AUDY P., 1993, « Lutter contre l'échec scolaire », *Revue Québécoise de Psychologie*, Septembre 1993.
- AUMONT B. et MESNIER P.M., 1995, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.
- AUSTIN J.L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil.
- AUTHIER REVUZ J., 1994. « L'énonciateur glosateur de ses mots : explicitation et interprétation », *Langue Française*, vol. 103, n° 1, p. 91-102.
- AUTHIER REVUZ J., [2001], « Le fait autonymique : langage, langue, discours – Quelques repères », dans AUTHIER REVUZ J., DOURY M., REBOUL-TOURÉ S. *Parler des mots, le fait autonome en discours*. Paris, Éditions, p.67-98.
- BALLY C., 1952, *Le langage et la vie*, Genève, Droz (3^e édition).
- BALLY C., 1965, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Édition Francke, 4^e édition.
- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARBIER J.-M., 1996a, « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *Éducation Permanente*, n° 128/1996-3, p. 11-26.
- BARBIER J.-M., 1996b, « Introduction », dans Barbier J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 6-28.
- BARBIER J.-M., 1996c, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans BLANCHARD-LAVILLE C., *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, Édition Savoir et formation, p. 27-48.
- BARBIER J.-M. et GALATANU O., 2004, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et savoir.
- BARBIER J.-M, BERTON F., BORU J.-J., 1996, *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et savoir.
- BAUTIER E., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Chapitre II et V, Paris, INRP.
- BEACCO J.C. et MOIRAND S., 1995, « Autour des discours de transmission de connaissances », dans *Langages* n° 117, p. 32-53.
- BENVENISTE E., 1958, « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, t. I, p. 258-266.
- BENVENISTE E., 1970, « L'appareil formel de l'énonciation », dans *Langages* n° 17, p. 11-18.
- BESSE H., 1986, « Pour un retour à la méthodologie » dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, Oct.-Déc. 1986, p. 7-16.
- BLANCHET A., 1991, *Dire et faire dire*, Paris, Armand Colin.

- BOUTET J., 1998, "Aspects linguistiques, ergonomiques et didactiques de la parole au travail", dans LAZAR A., *Langage(s) et travail: enjeux de formation*, actes du colloque INRP-CNAM-CNRS, 13-15 octobre 1998, p.75-78.
- BRANCA-ROSSO S., 1999a, "Types, modes et genres: entre langue et discours", dans *Langage et société* n° 87, Mars 1999, p.5-24.
- BRANCA-ROSSO S., 1999b, « Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres », dans *Langage et société*, n° 87, Mars 1999. 115-129.
- BRUNER J., 1983, *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*, Paris, PUF.
- CAREL M., 1995, « Trop : argumentation interne, argumentation externe et positivité » dans Anscombe J.C, *Théorie des topoi*, Paris, Editions Kimé, p. 177-206.
- CAREL M., DUCROT O., 1999, « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », *Langue Française* n° 123, Septembre 1999, p. 6-26.
- CHARAUDEAU P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Éditions du Seuil.
- CHAROLLES M., 1995 « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, n° 29, p.125-151,.
- CLOT Y., 1993, « Le garçon de bloc », *Éducation Permanente*, n° 116, 1993-3, p.97-107.
- CONDAMINES A., 2003, *Sémantique et corpus spécialisés. Constitution de bases de connaissance terminologiques*, Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches en Linguistique, Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail.
- CONEIN B., 1990, « Peut-on observer l'interprétation ? », dans PHARO P. ET QUÉRÉ L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p.311-333.
- CORBLIN F., 1995, *Les formes de reprises dans le discours, anaphores et chaînes de références*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CORNISH F. 2006, "Text Analysis and Stylistics Discourse Anaphora", *Encyclopedia of Language and Linguistics* Oxford, Edition. K. Brown, Elsevier, 2nd edition.
- CUQ J.P., GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DAMASIO A. 2002, *Le sentiment même de soi*, Paris, Odile Jacob Poche.
- DARGIROLLE F., 1999, « L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactique des langues étrangères », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 114, p.141-153.
- DELANNOY C., PASSEGAND J.-C., 1992, *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris, Hachette Éducation/CNDP.
- DENDALE P., COLTIER D., [2002] « La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique », dans BRES J., HAILLET P.P., MELLET S., NOLKE H., ROSIER L., *Dialogisme et polyphonie, approches linguistiques*, [Paris], Bruxelles, De Boeck / Duculot, p.125-140.
- DONAIRE M.L., [2007] « La (non) prise en charge, une dynamique polyphonique. Le cas de la stratégie concessive », dans DENDALE P., COLTIER D, *Colloque international Commitment/La notion de prise en charge*, Anvers, janvier 2007.
- DUBAR C., 1996, « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », *Revue Éducation Permanente*, n° 128/1996-3, p. 37-45.
- DUBREIL E., 2005, « Étude des collocations épistémiques en corpus spécialisé : de la théorie à l'empirie », dans *Actes des Journée d'Études Toulousaines JETOU 2005*, « Rôle et place des corpus en linguistique », Toulouse, p. 121-131.
- DUCROT O., 1972, « De Saussure à la philosophie du langage », dans SEARLE J. R, *Les actes de*

langage, Paris, Hermann, p. 7-34.

DUCROT O., 1980a, *Les mots du discours*, Paris, Éditions de Minuit.

DUCROT O., 1980b, *Les échelles argumentatives*, Paris Éditions de Minuit.

DUCROT O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris Éditions de Minuit.

DUCROT O., 1990, « A quoi sert le concept de modalité ? », dans DITTMAR, N. & REICH, A., *Modalité et Acquisition des Langues*, Berlin, Walter de Gruyter, p.111-129

DUCROT O., 1991, (3^e édition 1998), *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Éditions Hermann.

DUCROT O., 1995a, « Topoi et formes topiques », dans ANSCOMBRE J.C., *La théorie des topoi*, Paris, Éditions Kimé.

DUCROT O., 1995b, « Les modificateurs réalisants », *Journal of Pragmatics*, n° 24, p. 145-165.

DUCROT O., 2001, « Quelques raisons de distinguer « locuteurs » et « énonciateurs », *Polyphonie linguistique et littéraire*, n° 3, mai 2001, p. 19-41.

DUCROT O, CAREL M., 1999, « Les propriétés linguistiques du paradoxe : paradoxe et négation », *Langue Française* n° 123, Septembre 1999, p. 27-40.

DUCROT O. et SCHAEFFER J.M., 1995, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Essais Points.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., 1992, « Théories, données et pratiques en Français Langue Étrangère de 1950 à aujourd'hui : bilan et perspectives », dans FLAMENT-BOISTRANCOURT D, *Colloque international « Théories, données et pratiques en FLE »*. Lille, Presses universitaires de Lille, coll. Travaux et Recherches, p. 19-38.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D. 2001, « Jeux de rôle et évaluation sur le vif en Belgique néerlandophone : analyse d'un double-bind ordinaire », *Langue Française*, n° 131, septembre 2001, p.66-88.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., 2006, « La compétence pragmatique en LE à niveau avancé : comment mieux la définir linguistiquement et mieux l'enseigner ? Quelques propositions à partir d'une analyse du corpus LANCOM », dans Université Paris X/Université de Stockholm, *Journées d'étude "Locuteur quasi-natif ou apprenant très avancé: regards croisés de sociolinguistique et d'acquisition"*, Paris, 19-21 octobre 2006.

FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

FRADIN B., 1984, « Anaphorisation et stéréotypes nominaux », *Lingua*, n° 64, p. 325-369.

GALATANU O., 1984, *Actes de langage et didactique des langues étrangères*, Bucarest, Presse de l'Université de Bucarest.

GALATANU O., 1994, « Convocation et reconstruction des stéréotypes dans les argumentations de la presse écrite », *Protée, le lieu commun*, Chicoutimi, Québec, vol. 22, n° 2, p. 75-79.

GALATANU O., 1996a, « Apprentissage et argumentation : effets identitaires », dans BOURGEOIS E., *L'adulte en formation*, Liège/Bruxelles, De Boeck Université, p. 138-147.

GALATANU O., 1996b, « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique », dans BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 101-117.

GALATANU O., 1996c, « Analyse des discours et approche des identités », *Revue Éducation permanente* n° 128/1996-3, p. 45-61.

GALATANU O., 1997, « Les argumentations du discours lyrique », dans CRINI, *Le narratif, le poétique, l'argumentatif*, Nantes, Université de Nantes, , p. 15-36.

GALATANU O., 1999a, « Argumentation et analyse du discours », dans GAMBIER P., SUOMELASALMI E., *Jalons 2*, Turku, Finlande, Publication du Département d'Études Françaises Université de Turku, p. 41-53.

GALATANU O., 1999b, « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction

- des topoi dans une sémantique argumentative intégrée », *Langue Française*, n° 123, Septembre 1999, p. 41-52.
- GALATANU O., 1999c, « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », dans BARBIER J.M. ET GALATANU O., *Signification, Sens, formation*, Paris, PUF, p. 25-43.
- GALATANU O., 2000, « Langue, discours et systèmes de valeurs », dans GAMBIER P., SUOMELA-SALMI E., *Jalons 3*, Turku, Finlande, Publication du Département d'Études Françaises Université de Turku.
- GALATANU, O., 2000b, « La reconstruction du système de valeurs convoquées et évoquées dans le discours médiatique », dans *Actes du XXII^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, Tübingen, Max Niemeyer Verlag vol. VII, Sémantique et Pragmatique : 251-258.
- GALATANU, O., 2002a, « La dimension axiologique de l'argumentation », dans CAREL M., *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, 2002, Paris, Kimé, p. 93-108.
- GALATANU, O., 2002b, « Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et le discours », dans GALATANU O., *Les Valeurs*, 2002, Nantes, M.S.H. Ange Guépin, p. 17-32.
- GALATANU, O., 2003, « La construction discursive des valeurs », dans BARBIER J-M., *Valeurs et activités professionnelles*, Paris, L'Harmattan, coll. Action et Savoir, p. 87-114.
- GALATANU, O., 2006, « La dimension axiologique de la dénomination », dans RIEGEL M., SCHNEDECKER C., SWIGGERS P., TAMBA I., *Aux carrefours du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber*, Louvain, Peeters, p. 499-510.
- GALATANU O. 2007a. "Sémantique et élaboration discursive des identités : « l'Europe de la connaissance » dans les discours académiques", dans SUOMELA-SALMI E., DERVIN F., *Perspectives interculturelles et interlinguistiques sur le discours académique*. Finlande, Turku, Publication du département d'études françaises, n° 8, Université de Turku, 120-148.
- GALATANU, O., 2007b, "Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours", dans BOYER, H., *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, vol. 4, L'Harmattan, Paris, p. 89-101
- GALATANU O., 2008, "La construction discursive de la dimension temporelle des entités lexicales", dans MARILLAUD P., GAUTHIER R. *Langage, temps, temporalité, 28^e Colloque international d'Albi*, CALS-CPST, Toulouse, Université Toulouse le Mirail, p. 15-24.
- GALATANU O., PESCHEUX M., 2003, "L'inscription de l'interaction discursive dans la langue, communication dans MARILLAUD P., *XXI^e Colloque d'Albi « L'intertextualité »*, le 10 juillet 2003, Albi.
- GALISSON R., 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, coll. Langage et Apprentissage des Langues LAL.
- GALISSON R., 1986, « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC », dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, Oct-Déc. 1986, p. 39-54.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.
- GALISSON R., PUREN C., 2000, *La formation en question*, Paris, Clé International.
- GHIGLIONE R., MATALON B., BACRI N., 1985, *Les direx analysés*, Vincennes, Presses Universitaires de Vincennes-CNRS.
- GHIGLIONE R., MATALON B., 1985, *Les enquêtes sociologiques*, Paris, Armand Colin.
- GREIMAS A., 1986, *Sémantique structurale*, Paris, PUF.
- GREIMAS A., COURTÈS J., 1993, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GRICE H.P., 1957, « Meaning », dans *Philosophical review* n° 66, p. 377-388.
- GRICE H.P., 1975, « Logic and Conversation », dans Cole & Morgan, *Syntax and Semantics vol. 3, Speech acts*, New York, Academic Press, p. 41-58,
- JACQUES F., 1998, « L'aveu de la personne », dans LERAY C. et BOUCHARD C., *Histoires de vie*

et dynamiques langagières, Cahiers de sociolinguistique, n° 5, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-28.

KAUFMANN J-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université.

KERBRAT –ORECCHIONI C., 1997, *L'énonciation*. Paris, Édition Armand Colin.

KERBRAT–ORECCHIONI C., 1998, *Les interactions verbales. Approches interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Paris, Armand Colin.

KLEIBER G., 1984, « Dénominations et relations dénominatives », *Langages* n° 76, p. 77-94.

KLEIBER G., 1990, *La sémantique du prototype*, Paris, PUF.

KLEIBER G., 1993, « L'anaphore associative roule-t-elle sur les stéréotypes », dans PLANTIN C., *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Éditions Kimé, p. 355-371.

KLEIBER G., 1994, *Nominales. Essais de sémantique référentielle*, Paris, Armand Colin.

KLEIBER G., 1999, *Problèmes de sémantique, la polysémie en question*, Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

KLEIBER G., 2001, *L'anaphore associative*, Paris, PUF.

KLEIBER G., TYVAERT J-E., 1990, *L'anaphore et ses domaines*, Paris, Klincksieck.

LAKOFF G., JOHNSON M., 1985, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit

LAKS B., 1996, *Langage et cognition*, Paris, Hermès.

LANG V. 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

LEPLAT J. 1997, *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

MAINGUENEAU D., 1991, *L'Analyse du Discours*, Paris, Hachette Supérieur, 3^e édition.

MAINGUENEAU D., 1995, « Les analyses du discours en France : présentation », *Langages* n° 117, p. 5-11.

MAINGUENEAU D., 2004, *Discours littéraire*, Paris, Armand Colin, p. 180-187. <http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau>

MAINGUENEAU D., 2005, « L'analyse du discours et ses frontières », *Marges linguistiques*, n° 9. <http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau>

MARTIN R., 1990, « La définition naturelle », dans CHAURAND J., MAZIÈRE F., *Actes du Colloque CELEX*, 18-19 nov.1988, Paris, Larousse, p. 86-95.

MOAL A., 1990, « La métacognition », dans *Actes des Journées de l'ANCE 1990*, Paris, p. 105-106.

MOESCHLER J. REBOUL A., 1998a, *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Édition du Seuil, coll. Points.

MOESCHLER J. REBOUL A., 1998b, *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Édition Armand Colin.

MOIRAND S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE.

NOËL B., ROMAINVILLE M., J.-L. WOLFS, 1995, « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, juillet-août-septembre 1995, p. 47-56.

NOLKE H., OLSEN M., 2000, « Polyphonie : théorie et terminologie », *Polyphonie linguistique et littéraire* n° 2, septembre 2000.

OCHANINE D., 1978, «Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail », *Revue de Recherche des Laboratoires Associés au CNRS* n° 259, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, n° 2, mai 1978, p. 63-72.

PHARO P., QUÉRÉ L., 1990, « Introduction », dans PHARO P. ET QUÉRÉ L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p.7-12

PHARO P., 1993, *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*, L'Harmattan.

PHARO P., 1990, « La question du pourquoi » dans PHARO P. ET QUÉRÉ L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 267-309.

- PIAGET J., 1974a, *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- PIAGET J., 1974b, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- PIRET A., NIZET J., BOURGEOIS E., 1996. *L'analyse structurale*, Paris, Bruxelles : De Boek Université.
- PORTINE H. 1992. « La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues », dans FLAMENT-BOISTRANCOURT D., *Théories, données et pratiques en Français Langue Étrangère*. Lille, Presses universitaires de Lille, p. 39-59.
- PORTINE H., 1996, « Introduction », *Langages*, vol. 30, n° 124. 3-16.
- PORTINE H., 1998, « L'autonomie de l'apprenant en questions, » *Points de vue*, vol. 1, n° 1, juin 1998, p. 73-77.
- PORTINE H., 1999, « Didactique de la grammaire: vers une nouvelle enuklios paideia? », *Spirale*, n° 23, p. 195-209.
- POTTIER B., 1974, *Linguistique générale, théorie et description*, Paris, Klincksick.
- POTTIER B., 1992, *Sémantique Générale*, Paris, PUF.
- PUTNAM H., 1975, "The meaning of « meaning »", *Philosophical papers*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, p. 215-271.
- PUTNAM H., 1990, *Représentation et réalité*, NRF Gallimard.
- PY B., 2000, « Didactique des langue étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 120, p. 395-405.
- QUÉRÉ L., 1990, « Agir dans l'espace public », dans PHARO P. et QUÉRÉ L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 85-112.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 1988, *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod.
- RASTIER F., 1987, *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.
- RASTIER F., 1989, *Sens et textualité*, Paris, Éditions Hachette.
- RASTIER F., 1998, « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langages*, Volume 32, n° 129, p. 97-111.
- RASTIER F., 1999, « De la signification au sens ; pour une sémiotique sans ontologie », extrait de *Eloquio del senso a cura di PIERLUIGI BASSO E LUCIA CORRAIN*, Milan, Costa & Nolan, p. 213-240. (*Texto ! juin-sept. 2003 (en ligne)*). www.revue-texto.net/inédits/Rastier
- RASTIER F., 2001, « Eléments de théorie des genres », *Texto ! juin 2001 (en ligne)*, www.revue-texto.net/inédits/Rastier, consultée mai 2007.
- REBEYROLLES J., 2000, *Formes et fonctions de la définition en discours*, Thèse de 3^e cycle (dir. A.BORILLO), Toulouse le Mirail.
- RÉCANATI F., 1979, *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*, Paris, Éditions du Seuil.
- RÉCANATI F., 1981, *Les énoncés performatifs*, Paris, Éditions de Minuit.
- REY-DEBOVE J. 1997, *Le métalangage*, Paris, Armand Colin, (2^e édition).
- RICOEUR P., 1983, *Temps et récit*, Paris, Édition du Seuil, Tome 1.
- RIEGEL M., 1987, « Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés défini-toires copulatifs », *Langue Française*, vol. 73. 29-53.
- RIEGEL M., 1990, « La définition, acte du langage ordinaire, de la forme aux interprétations », dans CHAURAND J., MAZIÈRE F., *Actes du Colloque la définition du CELEX*, Paris, Larousse.
- RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R., 1997, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- RIVIÈRE A., 1990, *La psychologie de Vygotski*, Liège, Mardaga éditeur.
- ROBRIEUX J.J., 1993, *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris, Dunod.
- ROUARD F., 1998, « Écriture et normes : l'exemple des étudiants en communication du CNAM »,

- dans LAZAR A., *Langage(s) et travail: enjeux de formation*, Paris, INRP-CNAM-CNRS, p.64-70.
- SAUSSURE de L., 1995, *Cours de Linguistique générale*, Paris, Payot.
- SAMURÇAY R., PASTRÉ P., 1995, « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation Permanente*, 07/1995, n° 123, p. 13-31.
- SCHÖN D.A., 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 201-223.
- SCHÖN D.A., 1994, *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques.
- SEARLE J.R., 1972, *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE J.R., 1985, *L'Intentionnalité*, Paris, Éditions de Minuit.
- SPERBER D., 1996, *La contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- SPERBER D. ET WILSON D., 1989, *La pertinence. Communication et cognition*. Paris, Éditions de Minuit.
- STERNBERG R.J., 1985, *Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TEIGER C., 1993a. « L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail », *Éducation Permanente*, n° 116, 1996/3, p. 71-96.
- TESNIÈRE L. 1965, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- THÉVENOT L., 1990, « L'action qui convient », dans PHARO P. et QUÉRÉ L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie, Raisons pratiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 39-67.
- TOCHON F-V., 1996b, « Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », dans BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 249-274.
- VARELA F., 1989, *Invitation aux Sciences Cognitives*, Paris, Éditions du Seuil.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- VERGNAUD G., 1994, « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. », dans *Vingt ans de didactique des maths en France*, Paris, La pensée sauvage.
- VERGNAUD G., 1996, « Au fond de l'action, la conceptualisation. », dans BARBIER J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 275-293.
- VERMERSCH P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, E.S.F Éditeur.
- VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

Revues :

- Éducation permanente : Formation et dynamiques identitaires. N° 128. 1996/3
- Éducation permanente : Comprendre le travail. N° 116. 1993/3
- Éducation permanente : L'ergonome, le travail, le formateur. N° 124. 1995/3

Thèses (dir. Galatanu O.) :

- MARCHAND V., 2002a *Images construites dans le discours journalistique : le cas d'hebdomadaires américains et français pendant la guerre du Viêt-Nam*, université de Nantes.
- LE THIEC M., 2004, *Construction discursive des identités. L'identité des jeunes de la périphérie parisienne dans le discours de la presse française . Une étude de cas* », thèse de doctorat de l'université de Nantes.
- LEZOU KOFFI, 2001, *Le regard sur autrui: analyse du discours de la presse écrite française sur l'Afrique*, thèse de doctorat de l'université de Nantes.

CHATEAU L., « L'analyse sémantique de la construction discursive de l'identité européenne à travers des articles du *Canard enchaîné* sur l'alimentation », thèse soutenue en décembre 2005.

DUBREIL E., « La dimension argumentative des collocations textuelles en Corpus électronique spécialisé au domaine du TAL(N) », thèse en co-direction avec Béatrice Daille, LINA, thèse soutenue le 20 octobre 2006.

MERLET P., « Analyse linguistique du discours lexicographique : construction de la signification des mots femme et homme », thèse soutenue le 1er décembre 2006.

FRUGONI P., « L'enseignement dans l'élaboration discursive de l'identité européenne. Le discours de la presse écrite française et italienne », soutenance mai 2007.

BOURMALO L., « Analyse du discours des chansons populaires et folkloriques du pays de Guérande », co-direction avec André –Marie DESPRINGRE, LACITO, CNRS Paris IV), octobre 2007.

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos	6
Introduction	7
1. UN TYPE D'OBJET EN QUÊTE DE STATUT : LE DISCOURS D'« APPRENTISSAGE »	9
1.1. DES « DISCOURS D'APPRENTISSAGE »	9
1.1.1. Des « discours »	9
1.1.2. Définition des « discours d'apprentissage » : <i>type</i> et <i>corpus</i>	10
1.1.2.1. Apprentissage	10
1.1.2.2. Origine des « discours d'apprentissage »	10
1.1.2.3. Types et réalisations ; désignation et définition	11
1.1.2.4. Un corpus : nature du corpus	12
1.1.3. Le <i>dit</i> et le <i>dire</i> des discours d'apprentissage : de la « transparence » à l'énonciation	15
1.1.4. Présentation de la posture de recherche	16
1.2. LES DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME OBJETS SÉMIOTIQUES EN SITUATION DE COMMUNICATION : DES « SIGNES-DISCOURS »	17
1.2.1. Une situation de communication	17
1.2.2. Des « objets sémiotiques » ; des « représentations publiques » ; des « signes » ?	19
1.2.2.1. « Discours », « signes », un problème de niveau d'analyse <i>en linguistique</i>	20
1.2.2.2. Un problème de nom entre deux champs de recherche : des « signes-discours »	24
1.2.3. Fonctions des discours d'apprentissage comme « signes »	25
1.2.3.1. Une relation monde-mots : la fonction de renvoi	25
1.2.3.2. Sens représentationnel et sens pragmatique	29
1.2.4. Des objets sémiotiques relevant de deux sémiotiques	30
1.2.4.1. Des sémiotiques non linguistiques	32
1.2.4.2. Des sémiotiques linguistiques	33
1.2.5. Des objets sémiotiques à l'interface de deux sémiotiques : des « signes » d'actes de la pratique et des « signes » d'actes de langage sur la pratique	35
1.2.5.1. Articuler l'étude du <i>dit</i> et du <i>dire</i> : $F(p)$	35
1.2.5.2. Chronologie des travaux réalisés dans les deux approches et introduction thématique à leur présentation.	36
2. LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME SIGNE D'ACTES D'UNE PRATIQUE, L'APPRENTISSAGE : LE SENS DES DISCOURS COMME REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE	41
2.1. INTRODUCTION	41
2.1.1. Une réduction théorique	41
2.1.2. Définitions. : des « actes » de la « pratique » d'« apprentissage »	43
2.1.2.1. « Apprentissage »	43
2.1.2.2. Définition de pratique (pratique/action/activité)	43
2.1.2.3. Définition de <i>acte</i>	44
2.1.3. Plan	45

2.2.	LES DISCOURS, PRODUITS DE DISPOSITIFS FORMATIFS	45
	2.2.1. Des dispositifs	46
	2.2.2. Des outils	47
	2.2.3. Une illustration : la formation d'enseignants de FLE/S	48
2.3.	DES REPRÉSENTATIONS MENTALES DE L'APPRENTISSAGE	52
	2.3.1. Représentations mentales et conscience : une <i>biographie neuronale</i> d'actes	52
	2.3.2. Des représentations mentales en <i>puissance</i> de conceptualisation	53
	2.3.3. Des représentations mentales <i>génératrices</i> de pratique	54
	2.3.4. Des représentations mentales vers les représentations publiques	54
	2.3.4.1. Des représentations mentales <i>réfléchissantes</i> ou <i>réfléchie</i>	54
	2.3.4.2. Représentations mentales, régulation de la pratique et « introspection parlée »	55
	2.3.4.3. Représentations mentales et mise en mots	57
2.4.	DES REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES DE L'APPRENTISSAGE : LES PRODUITS D'UN PROCESSUS DE VERBALISATION	58
	2.4.1. Les discours sont issus d'un <i>procès</i> de mise en représentation :	58
	de la mimèsis à la conceptualisation	
	2.4.1.1. Le récit comme « agencement de fait », une mimèsis	59
	2.4.1.2. Entre discours et fait social : une sociosémantique	60
	2.4.1.3. Une « nouvelle épistémologie de la pratique » en sciences de l'éducation	61
	2.4.1.4. Illustration 64	
2.5.	DES DISCOURS ET LEURS EFFETS	68
	2.5.1. Effets <i>identitaires</i> des discours d'apprentissage	68
	2.5.2. Production de <i>compétences</i> par les discours d'apprentissage	69
	2.5.3. Production de savoirs	69
	2.5.4. Production de <i>savoirs d'action</i>	72
3.	LE DISCOURS D'APPRENTISSAGE COMME « SIGNE-DISCOURS » D'ACTES DE LANGAGE A PROPOS DE L'APPRENTISSAGE. LE SENS DES DISCOURS, DE L'ÉNONCIATION AU TEXTE ..	72
	INTRODUCTION	74
3.1.	INTERPRÉTATION « SITUÉE » ET CONSTRUCTION DU SENS DISCURSIF	75
	3.1.1. Du « sens »	75
	3.1.2. Du côté de l'interprétation	76
	3.1.2.1. Une interprétation « située »	76
	3.1.2.2. Seule l'interprétation et rien que l'interprétation	76
	3.1.2.3. « Stratégies de l'interprète », « immaculée perception » et « présomptions paradigmatiques et syntagmatiques »	77
	3.1.3. Du côté de la « construction de sens »	77
	3.1.3.1. « Construction de sens » (1) et (2)	77
	3.1.3.2. « Construction de sens » (2) : la voix de l'interprète	77
	3.1.3.3. Un regard constituant la « construction de sens »(1)	78
3.2.	RASSEMBLEMENT DE CORPUS ET ANALYSE LINGUISTIQUE DU DISCOURS	79
	3.2.1. Rassembler/découper : une esquisse de la problématique du <i>genre</i> dans cette recherche	79
	3.2.1.1. D'un champ de pratique à un champ discursif : un <i>a priori</i>	79

3.2.1.2. Les discours d'apprentissage : un certain <i>genre</i> ?	81
3.2.1.3. De l'observé au genre : régularités et règle ; « formations discursives » et « règles de formation » ; « hypothèses externes » et « hypothèses internes »	81
3.2.2. L'analyse du discours et l'analyse linguistique du discours	86
3.2.2.1. Analyse du discours	86
3.2.2.2. Analyse linguistique du discours (ALD)	86
3.3. L'« EFFET » DU DIRE SUR LE DIT DES DISCOURS	88
3.3.1. Énonciation et effets sémiotiques	88
3.3.1.1. Un acte de langage : des règles, un sujet parlant, une articulation paradigmatique-syntagmatique	88
3.3.1.2. L'énonciation est « une activité sémiotique signifiante »	89
3.3.1.3. L'énonciation produit des signes représentationnels et réflexifs	89
3.3.1.4. En synthèse : les facettes de l'énonciation	90
3.3.2. Le cadre sémantique de l'analyse des discours d'apprentissage : hypothèses internes	91
3.3.2.1. Une « réflexivité » explicite : l'« appareil formel » de l'énonciation	91
3.3.2.2. Une « réflexivité » moins explicite : actes de langage et argumentation, la voie Ducrot	93
3.3.2.3. L'argumentation et ses possibles : la SPA	94
3.3.2.4. ADL et SPA	97
3.4. ENTRE LE DIRE ET LE DIT, LE CAS DES DISCOURS D'APPRENTISSAGE. INTRODUCTION AUX TRAVAUX.	102
3.5. PRÉLIMINAIRE : SE DÉGAGER DE LA « TRANSPARENCE »	103
3.5.1. De la « subjectivité dans la langue » à la subjectivité de l'acteur social dans les discours d'apprentissage	104
3.5.1.1. Analyser/interpréter des « indices de personne » : la « distance »	105
3.5.1.2. Analyser/interpréter des modalisations	105
3.5.2. Ambiguïtés	106
3.5.2.1. <i>Sujet parlant</i> et <i>être de discours</i>	106
3.5.2.2. <i>Efficacité</i> et <i>effet</i> ; discours <i>pour soi</i> et discours <i>pour autrui</i>	107
3.5.2.3. Analyse du discours et analyse linguistique du discours	107
3.5.3. Bilan : une polyphonie silencieuse, une argumentation discrète	109
3.6. DE LA VALORISATION DE LA THÈSE À LA DÉFINITION D'UN « OBJET », LA FOCALISATION ANAPHORIQUE	111
3.6.1. Des hypothèses internes « additives » au modèle : un illusoire algorithme de calcul de sens	111
3.6.2. Du côté des hypothèses externes : construction de sens et « focalisation anaphorique »	112
3.6.2.1. Un corpus et une démarche inductive « locale »	113
3.6.2.2. Une définition exploratoire	115
3.6.3. Les exemples étudiés : étude de cas et « effet de sens »	115
3.6.3.1. Première catégorie : focalisations anaphoriques à négation	116
3.6.3.2. Seconde catégorie : focalisations anaphoriques avec métaphore	122
3.6.3.3. En résumé : des « commentaires énonciatifs »	123
3.6.4. Un processus d'anaphorisation <i>et</i> de focalisation : éléments pour une typologie des focalisations anaphoriques	124
3.6.4.1. Un processus d'anaphorisation sémantique	125
3.6.4.2. Un processus de « focalisation » sémantique	129

3.6.5. Polyphonie des discours d'apprentissage	132
3.6.5.1. « Figures » et « points de vue »	132
3.6.5.2. Dans les discours d'apprentissage	133
3.6.5.3. Un objet sémiotique double et ses « acteurs »	134
3.6.6. Des définitions « non naturelles » et stéréotypiques	135
3.6.6.1. Contribution de l'anaphorisation	135
3.6.6.2. Contribution de la focalisation	136
3.6.6.3. Contribution de la négation polyphonique	136
3.6.6.4. Énoncés définitionnels « non naturels »	136
3.6.6.5. Stéréotypie	138
4. FOCALISATION ANAPHORIQUE DANS DES DÉFINITIONS « INDIRECTES » :	140
RÉCAPITULATIF, BILAN, PERSPECTIVES	
4.1 RÉCAPITULATIF	140
4.2. BILAN	140
4.2.1 Au plan quantitatif	141
4.2.2 Le site des focalisations anaphoriques : des « définitions indirectes »	141
4.2.2.1. Des énoncés	141
4.2.2.2. Des « définitions indirectes »	141
4.2.2.3. Au niveau lexical, un fondement stéréotypique	141
4.2.2.4. A niveau intratextuel, la focalisation	142
4.2.2.5. Au niveau intratextuel, l'anaphorisation	142
4.2.3. Le dire et le dit : rôle des focalisations anaphoriques	142
4.3. PERSPECTIVES	143
4.3.1 Des signes d'actes de la pratique et signes d'actes de langage,	143
entre définition et dénomination.	
4.3.1.1. Définitions	143
4.3.1.2. Dénominations	144
4.3.1.3. <i>Définition et dénomination</i>	146
4.3.2. Perspectives de recherche	146
4.3.2.1. Analyse linguistique du discours et en sémantique	147
4.3.2.2. Typologie discursive en formation d'adulte	151
4.3.3 Applications en didactique du FLE	152
4.3.3.1. Didactique du lexique	152
4.3.3.2. Didactique de la littérature	154
4.3.3.3. Anaphore, cohésion et compréhension écrite	155
CONCLUSION	157
Index des noms d'auteurs	158
BIBLIOGRAPHIE	160
TABLE DE MATIÈRES	168