

---

# Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage

*Didactic areas: the micro-social conditions of learning*

Marc Weisser

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/474>

DOI : 10.4000/educationdidactique.474

ISBN : 978-2-7535-1621-2

ISSN : 2111-4838

### Éditeur

Presses universitaires de Rennes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 101-112

ISBN : 978-2-7535-0873-6

ISSN : 1956-3485

### Référence électronique

Marc Weisser, « Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-2 | Juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 17 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/474> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.474>

---

## ESPACES DIDACTIQUES : CONDITIONS MICRO SOCIALES DE L'APPRENTISSAGE

Marc Weisser, CUFEF, Université de Haute Alsace

Résumé : Ce texte se propose d'étudier la genèse des apprentissages du point de vue des interactions didactiques. Se pose alors la question de la construction du sens par le sujet apprenant, à l'intérieur de la situation telle qu'il la vit. Trois positions sont successivement adoptées. On s'interroge tout d'abord sur l'origine des contenus disciplinaires évoqués par les élèves, sur les prédicats qu'ils leur rattachent et sur les types de validité auxquels ils font appel. On examine ensuite la façon dont ces contenus sont présentés dans la discussion, entre affirmation sans nuance et mise en question radicale. On conclut enfin en analysant les positions occupées par les différents interlocuteurs relativement à ce processus de construction de savoirs.

Mots clés : Situation, Dispositif, Sens, Actes de langage, Statut des interlocuteurs.

Marc Weisser

Le but de cet article est de tenter d'explicitier un certain nombre d'articulations entre les trois genèses (mésogenèse, chronogenèse, topogenèse) qu'étudie notamment la didactique comparée, en nous appuyant sur certains des modèles d'analyse des interactions orales conceptualisés par les sciences du langage. Nous avons entamé cette réflexion dans un récent texte d'orientation méthodologique (Weisser 2007a) en faisant appel à la logique interlocutoire de Trognon (1994, 1999) pour la décomposition et l'analyse des échanges en interactions puis en actes de langage, à la logique naturelle de Grize (1990, 1996) pour l'étude des mouvements argumentatifs et de la co-construction du faisceau d'objet (*i. e.* « ensemble d'aspects normalement attachés à un objet »), à l'approche par les polylogues (Kerbrat-Orecchioni et Plantin 1995, Kerbrat-Orecchioni 2004) pour rendre compte de la naissance et de l'évolution de coalitions opposées au sein du groupe des apprenants. Il s'agit maintenant de poursuivre nos investigations afin de clarifier la question de la construction du sens par le sujet apprenant : comment ce sens évolue, comment on le présente dans la discussion entre pairs, comment chacun assume son rôle d'énonciateur.

### Articulation Dispositif/Contexte

Rappelons tout d'abord les définitions des trois genèses et leurs contributions respectives à la description des progrès cognitifs des élèves. Comme on le sait, la *mésogenèse* prend en charge l'évolution

du milieu pour apprendre, et plus précisément du sens que les partenaires de la relation didactique donnent aux objets qui le meublent. Elle rend ainsi compte de la construction progressive du savoir par le sujet apprenant, qui pour cela tient compte de ses connaissances pré-acquises, des rétroactions de son environnement physique, des réactions de ses pairs (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy 2002, p. 11). Ces derniers interviennent une première fois comme récepteurs (par exemple lors de la phase adidactique de communication dans la Théorie des Situations Didactiques, Brousseau 1998), puis comme proposants-opposants (dans les situations de validation, de débat de preuve, *ibid.*). Le milieu, système antagoniste à l'élève, témoigne de l'intention de l'enseignant telle qu'il l'a conçue *a priori* dans son dispositif didactique, et regroupe des objets matériels, symboliques, langagiers. Des deux plans d'analyse qui s'offrent au chercheur, celui des tâches prescrites par le dispositif, celui des tâches effectuées qui prennent place dans le devenir de l'activité en situation, seul le second relève de la mésogenèse (Schubauer-Leoni, Leutenegger 2002, p. 238).

Parler de genèse du savoir revient aussi à porter son attention sur la dimension temporelle des échanges entre maître et élèves. Un certain nombre des microdécisions de l'enseignant a effectivement pour conséquence de ralentir ou d'accélérer le déroulement de la leçon : « Attends », « Continue », « On y reviendra plus tard »... (Reuter 2007, p. 26). Le fait même de donner la parole à tel élève plutôt qu'à

tel autre va entraîner tantôt une conclusion rapide, tantôt un long détour. Rendre la parole à celui qui vient d'exposer ses arguments, par exemple, est compris par ses pairs comme une validation implicite de sa position, et mène alors à une prise de décision s'agissant de la solution du problème. À l'inverse, interroger l'un de ses opposants provoque une digression, qui pour être chronophage, n'en est pas moins salubre au plan didactique : certaines objections pourront de la sorte être levées, les raisons invoquées en sortiront raffermies. Les rapports sociaux scandent l'avancée du temps didactique. C'est l'étude de la *chronogénèse* qui rend compte de ces changements de rythme.

Dernier élément du triptyque, la *topogénèse*. Il y est question des positions qu'occupent maître et élèves relativement à l'interaction didactique. Qui est fondé à poser les questions ? De qui doit-on légitimement attendre une réponse ? Qui a le droit de valider une proposition ? Qui prend en charge les opérations d'ouverture/de clôture d'un épisode discursif ? Bref, quel est le statut de la parole de l'élève, dans la gestion de sa tâche d'apprentissage ? Le concepteur du dispositif didactique, ou celui qui adapte une ingénierie préexistante (La Course à 20) aux spécificités de sa classe (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni 2000), occupe de fait une position particulière, dont il devra peu ou prou se débarrasser durant la situation d'apprentissage. Il aura à simuler l'ignorance, ou du moins à faire accepter ce simulacre à ses élèves. La Théorie des Situations Didactiques, par exemple (Brousseau 1998), prévoit un partage topogénétique entre enseignant et apprenants, à travers l'enchâssement et la succession de situations didactiques et adidactiques. Mais peut-on prédire pour autant les positions réellement occupées par l'un et par les autres durant une séquence de mathématiques donnée ? Les rapports de proposant à opposant n'apparaissent et ne contribuent à la construction du savoir que si chacun se sent reconnu comme ayant droit à la parole. Le minimum que l'on puisse imaginer est l'existence de contrats didactiques différentiels, tous les élèves n'étant pas logés à même enseigne dans les moments d'échange collectif, dans l'attention que leur porte leur maître et dans les intentions qu'il leur attribue (Schubauer-Leoni, Leutenegger 2002, p. 238). D'autres sources de variations topogénétiques risquent fort d'apparaître encore, d'un professeur à l'autre, d'une discipline à

l'autre, voire d'un contenu à un autre. On peut faire l'hypothèse que ces variations ne sont pas aléatoires.

Comme nous venons de le voir pour chacune des trois genèses, « les progrès cognitifs des élèves sont largement dépendants des conditions sociales de mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage » (Roux 1999, p. 260), les rapports entre le parler et l'apprendre s'imposant de ce fait comme objet d'étude. À tel point d'ailleurs que l'on peut imaginer se servir des discours recueillis *a priori* auprès des maîtres (leurs intentions dispositives) pour construire une interprétation de ce que le chercheur aura observé lors de la situation d'apprentissage (Schubauer-Leoni, Leutenegger 2002, p. 247). Ou d'entretiens réalisés auprès des élèves à propos de leurs réalisations (brouillons, exercices, contrôles...). Les propos échangés à l'occasion d'une séquence d'enseignement possèdent donc une certaine épaisseur : ils se répondent les uns aux autres, bien souvent, mais ils s'enracinent de plus dans la formation didactique de l'enseignant, dans ses principes éducatifs, dans la coutume de la classe, dans les attentes et représentations des élèves.

Il nous semble de ce fait nécessaire de préciser les acceptions que nous entendons retenir pour un certain nombre de notions. À commencer par celles de Dispositif et de Situation. Nous appellerons Dispositif ce qui relève de la préparation préalable de l'enseignant : au plan matériel (sélection des informations, des objets à manipuler), au plan didactique (répartition du matériel entre les élèves, modalités de regroupement, différenciation des consignes, attribution des tâches, rotation des tâches...). Le maître tente ce faisant de délimiter l'espace que les apprenants auront à explorer, de s'assurer aussi qu'il parviendra à gérer, en temps réel et de façon didactiquement acceptable, tout l'imprévu généré par vingt-cinq élèves lancés dans des tâches variées : il repère les variables de commande de la situation future, il « dispose » çà et là des balises auxquelles se repérer. Nous définirons par conséquent la Situation comme ce laps de temps durant lequel maître et élèves sont coopérants et tentent, par leur activité, de donner vie au dispositif. C'est « le monde environnant expérimenté à propos duquel une personne forme ses jugements » dont parle Dewey dans sa *Logique* (1938, p. 128), ce que l'individu perçoit du milieu qu'on a aménagé à son intention, et à partir de quoi il pense quelque chose (Weisser 2007b, pp. 99 à 103).

Un travail d'ingénierie pertinent eu égard aux contenus à faire acquérir, une mise en œuvre rigoureuse et maîtrisée de la séquence d'enseignement ainsi conçue constituent un facteur essentiel de réussite des apprentissages en situation. On s'accorde actuellement à reconnaître l'importance primordiale des rétroactions pour amener un apprenant à renoncer à ses représentations initiales au profit de savoirs plus assurés. Le dispositif se doit donc de sélectionner les objets matériels qui par leur configuration pourront apporter un démenti clair aux premières tentatives erronées des élèves (que l'on pense au « puzzle de Brousseau »). Le dispositif intégrera aussi des circuits de communication entre pairs, internes à la classe, voire avec le monde extérieur à l'institution scolaire, pour induire chez l'apprenant des réactions cette fois de type symbolique, langagier. De plus, tous les éléments du dispositif ne seront pas forcément « mis à disposition » des élèves de façon immédiate et indifférenciée. On pourra les introduire au fur et à mesure, soit en des moments prévus à l'avance, soit selon les besoins qui apparaissent chemin faisant. Il est donc possible d'infléchir la situation en recourant à des compléments issus du dispositif.

Moyen de la médiation didactique, le dispositif est ainsi à la fois espace de liberté et surcroît de contraintes, pour le maître, pour les élèves. L'étude des processus d'enseignement/apprentissage devra rendre compte de ces moments d'ouverture/de fermeture du champ des possibles et de la façon dont cela est obtenu :

- comment l'ingéniosité de l'enseignant s'approprie-t-elle une ingénierie didactique préexistante (Schubauer-Leoni, Leutenegger 2002, p. 228) ? Autrement dit, comment le style de ce professionnel qu'est le maître s'inscrit-il dans le genre constitué par un dispositif didactique (Clot 1999) ? La variabilité de l'actualisation d'un dispositif serait alors moins un inconvénient témoignant d'un manque de formation que la marque de la responsabilité professionnelle de l'enseignant ; un supplément de technicité pour fermer l'interprétation du dispositif par les maîtres serait alors moins pertinent que la recherche d'une réflexivité accrue chez les praticiens experts ;

- en quelle matière les sémiogénèses auxquelles se livrent les apprenants sont-elles soumises au dispositif tel que le traduit la situation en cours ? Dans la situation telle qu'il la perçoit, l'élève va en effet se focaliser sur un élément particulier. Focalisation

temporaire, conquise sur l'arrière-fond que constitue l'ensemble des circonstances présentes. « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en tout unifié » (Dewey 1938, p. 169). Le choix de ces objets temporairement privilégiés est-il soumis à d'autres déterminations que celle d'origine didactique ?

L'exploration de cet espace de liberté/contrainte mis à sa disposition par l'enseignant amène de la sorte l'apprenant à identifier un certain nombre d'éléments qui lui semblent pertinents et avec lesquels il va entrer en relation, simultanément ou successivement. C'est ce que les didacticiens nomment le Milieu (Brousseau 1986, p. 60 ; Chevallard 1992, p. 86). Cette collection hétéroclite resterait cependant bien inutile si, en plus de les sélectionner dans la situation, l'élève ne donnait pas une signification à ces éléments, par ses sémiogénèses personnelles. C'est ce que nous appellerons le Contexte, en accord avec Reuter : « Le processus d'élaboration des connaissances est déterminé par les interprétations successives que l'élève construit des rétroactions du milieu » (2007, p. 55). Traduit en termes linguistiques, le Milieu figure un sous-ensemble du référent disponible en un lieu et un moment donnés, le Contexte correspondant alors aux signes ou aux chaînes sémiotiques rattachés à ces objets. On se gardera cependant d'en déduire une quelconque antériorité du milieu par rapport au contexte. Bien au contraire : on ne peut percevoir un objet, on ne peut le découper dans le référent, si on n'a pas de signe pour le représenter, même si le signifié associé est appelé à évoluer par la suite.

Ce sont du reste ces questions qui vont désormais retenir notre attention. Nous allons d'abord nous centrer sur cette notion de Contexte, en ce qu'elle témoigne des *mouvements* mésogénétiques. Nous verrons en particulier comment ces contenus varient d'un moment à un autre. Nous nous attacherons ensuite à nous rendre capables de décrire *comment* on parle de ces contenus, pour enfin chercher à identifier *qui* en parle et *depuis quelle position*.

### **Le contenu du Contexte : genèse et évolution**

Quelles sont donc les caractéristiques des significations que les apprenants reconnaissent aux objets

du milieu? Comment naissent-elles, comment se modifient-elles? Et quels sont les modèles théoriques qui nous permettent de rendre compte de ces mouvements?

La notion de milieu, si on la limite à une nomenclature, ne suffit pas à décrire les processus d'apprentissage. Reconnaître des relations entre l'élève et certains des éléments dont il dispose doit être complété par un discours sur ces relations; il s'agit de déplier leurs implicites, de faire des hypothèses sur la manière dont ces contenus ont été appréhendés par chacun. Le travail du chercheur s'alimente aux messages émis par les partenaires de l'interaction didactique. Seuls les signes leur ouvrent la possibilité de se distancier du référent, de donner présence à ce qui est absent ou non perceptible, d'abstraire, et en particulier en ce qui nous intéresse, de décontextualiser ce que la situation problème aura permis de valider.

De plus, on ne se limitera pas à analyser le contenu d'énoncés isolés, mais on restera attentif à la structure des échanges, c'est-à-dire à l'effet de la succession des interventions sur les contenus, aux termes employés pour signifier l'information, à la manière dont elle est présentée.

Placé par un dispositif dans une situation d'apprentissage, l'élève doit d'abord identifier les objets avec lesquels il entre en relation, les trier et sélectionner ceux qui parmi eux lui semblent pertinents pour résoudre le problème qui lui est posé, ou qu'il se pose. C'est-à-dire qu'il doit tout d'abord émettre à leur propos un jugement d'existence (Frege 1882, p. 71), dénommer ces éléments individuels, les subsumer sous un concept en les désignant par un nom commun. Ce n'est qu'ensuite que le processus de (co-) construction du sens de ce nom va pouvoir évoluer, maintenant que l'apprenant « tient » fermement l'événement en ce qu'il l'a symbolisé dans son discours.

À partir de là, le seul moyen de composer entre elles des unités de sens, c'est l'articulation prédicative : on dit quelque chose (prédicat) de quelque chose (sujet), on applique une fonction propositionnelle ( $f$ ) à un argument ( $x$ ) pour engendrer une nouvelle unité de sens :  $y = f(x)$  (Frege 1882, p. 91). Une proposition se compose ainsi d'une partie

stable, la fonction, mais insaturée, qui appelle un ou plusieurs arguments, à choisir à chaque fois dans un paradigme de sujets substituables :

- $f$  : « être un triangle isocèle »
- $f(x_1)$  : « le polygone  $P_1$  est un triangle isocèle »
- $f(x_2)$  : « le polygone  $P_5$  est un triangle isocèle »
- $f$  : « être parallèle à »
- $f(x, y)$  : « La droite  $D_1$  est parallèle à la droite  $\Delta$  »

On a identifié et dénommé le polygone  $P_1$ . On lui a reconnu un attribut définitoire, la caractéristique de tomber sous le concept de triangle isocèle. Cette façon de modéliser la mésogénèse relève tout à fait de la théorie aristotélicienne de la connaissance, qui fonctionne par genre proche et différence spécifique :  $P_1$  est une figure géométrique plane composée de segments de droites, donc il appartient au genre des polygones;  $P_1$  a trois côtés, donc il appartient au genre sous-ordonné des triangles; deux de ces côtés sont isométriques, donc il appartient au genre sous-sous-ordonné (à l'espèce) des triangles isocèles.

Ce modeste exemple permet de faire deux remarques relatives aux signes manipulés lors des processus mésogénétiques. Tout d'abord, il s'avère que les arguments des fonctions propositionnelles, les sujets dont l'on dit quelque chose, peuvent être de degré de généralité différent. On s'arrêtera bien sûr au seuil de l'individualité (ce polygone particulier, noté  $P_1$ ), mais rien n'empêche de prédiquer quelque chose des triangles isocèles, ou des triangles en général. Les dénivellations discursives (du genre à l'espèce ou inversement) se rencontrent donc fréquemment lors des interactions didactiques (passage du registre empirique au registre des modèles, etc.).

Ensuite et par conséquent, toute situation d'apprentissage présuppose la maîtrise préalable d'un certain nombre de prédicats : on ne prend pas la cascade des différences spécifiques à son origine, on se place à un certain niveau, intermédiaire, à partir duquel on estime qu'il est possible d'offrir à l'élève un milieu antagoniste à la mesure de ses forces. Si je veux traiter du triangle isocèle, je vais considérer que

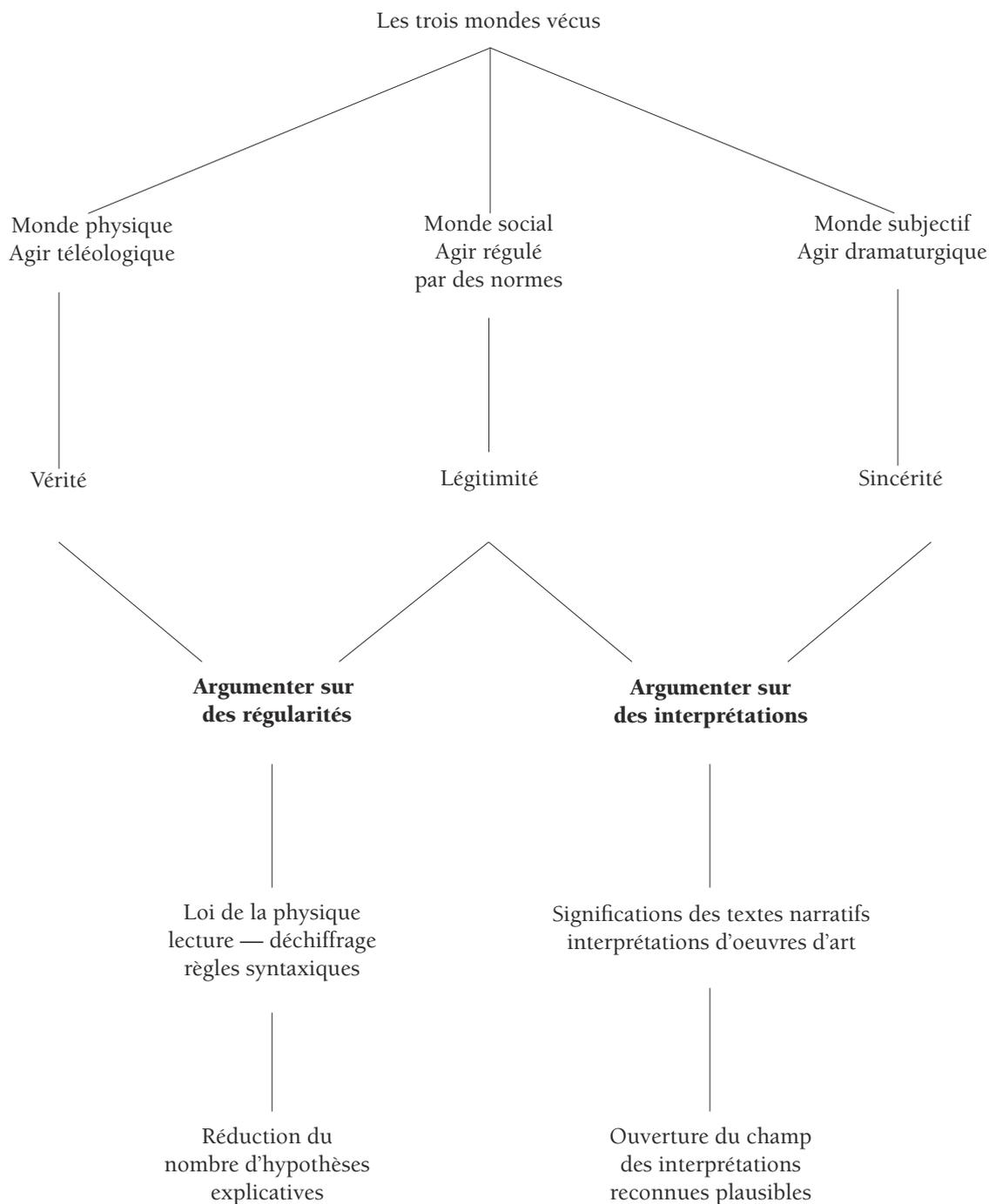
la fonction « être un triangle » ne pose plus guère de problème, je vais « disposer » les polygones  $P_1$  à  $P_n$  dans le milieu où évolue l'élève, je vais l'amener à passer des individus au concept, ou à travailler sur les relations entre concepts (longueur des segments; mesure des angles; etc.). Il y a donc dans toute situation d'apprentissage un déjà là considéré à tort ou à raison comme maîtrisé par les élèves, et un bout de chemin à faire ensemble, à partir de ces pré-requis.

Parler de la figure  $P_1$  peut ainsi se traduire par différents énoncés («  $P_1$  est un polygone »; «  $P_1$  est un triangle »; «  $P_1$  est un triangle isocèle »; etc.). On peut même ne faire que nommer la figure, «  $P_1$  ». Quoi qu'il en soit, il y a fort à parier que dans un échange maître/élèves, l'ensemble des termes définitoires de  $P_1$  (polygone; triangle; isocèle) ne soit pas à chaque fois mentionné au niveau du posé des énoncés. L'exhaustivité est impossible («  $P_1$  est vert »; «  $P_1$  est tracé avec soin »; «  $P_1$  est également équilatéral »; «  $P_1$  est plan »; etc.) et la rechercher alourdirait à l'extrême les énoncés. D'autant plus que certaines des fractions de signification de  $P_1$  sont dans une relation de présupposition : isocèle implique triangle, qui implique polygone, qui implique plan. D'autres sont des bribes de sens qui apparaissent à certains interlocuteurs comme non essentielles à la résolution du problème posé par la situation didactique : vert, tracé avec soin... Le but de l'enseignant est donc d'amener l'élève à aimer certains de ces présupposés et à narcotiser les autres (Eco 1985, p. 74). Aimer des éléments définitoires : les considérer comme d'actualité, les thématiser dans son discours, les offrir comme contenus dignes de retenir l'attention d'autrui, dignes d'être débattus. Narcotiser d'autres caractéristiques d'un même objet appartenant au milieu pour apprendre : parier sur leur obsolescence ou leur manque de pertinence, mais, simultanément, ne faire que suspendre notre attention à leur égard, pour rester en mesure de les reprendre ultérieurement si le besoin s'en fait sentir.

Les précautions observées lors de la conception du dispositif prennent là toute leur importance : si tous

les polygones  $P_i$  sont verts, l'élève aura tôt fait d'imaginer que la couleur, loin d'être un accident, constitue un point essentiel de la définition du triangle isocèle.

Ce qui nous amène à considérer une seconde application de la fonction propositionnelle. Nous avons pour l'instant été attentifs au sens de la proposition, c'est-à-dire à l'explicitation, à la désambiguïsation des termes qui nomment et qui prédisent. Mais à côté du sens, Frege distingue également la *dénotation*, pour lui, la valeur de vérité de la proposition (1882, pp. 108 à 111) : le contenu véhiculé est-il valide ? à quel type de validité prétend-il au demeurant ? quels sont alors les modes d'administration de la preuve ? Habermas (1987) propose une partition de l'expérience humaine en trois mondes, régis par autant de types de prétentions à la validité. Les situations d'apprentissage peuvent bien entendu relever de ces trois catégories. Le discours sur le monde physique est sous-tendu par une recherche de la vérité (ou de la falsification si l'on veut être plus poppérien) ; les relations entre individus, monde social, se jugent à l'aune de la légitimité ; le monde subjectif, enfin, doit selon lui satisfaire à une obligation de sincérité. Nous avons repris ailleurs (Weisser, Rémigy 2005) cette réflexion sur la dénotation des propositions, à partir de séquences d'enseignement observées dans des classes. Il nous a semblé opportun à partir de ce cadre de retenir deux types de débats de preuve. D'une part, les élèves sont appelés à argumenter sur des *régularités*, soit des lois physiques, soit des normes (règles morphosyntaxiques par exemple). D'autres débats portent quant à eux sur des *interprétations*, sur des conflits d'interprétations (ce que nous apprend tel texte narratif de fiction ; comment nous considérons telle conduite d'autrui). On aura remarqué au passage que c'est le monde social qui fournit des prétextes aux deux variétés de discussions. Le déroulement de ces interactions n'est pas le même, on tendra d'un côté à réduire finalement le nombre d'hypothèses explicatives qui restent en lice, on aboutira de l'autre à une clarification des désaccords, sans pour autant se soumettre à une obligation d'unification des points de vue.



(Weisser, Rémigy 2005)

Cet appel à la fonction propositionnelle de Frege nous aura ainsi permis d'identifier deux moments distincts de débat dans une séquence d'apprentissage (chronogenèse). Le premier, de problématisation, tend à imposer un objet signifiant comme digne de retenir l'attention de tous (Fillon et al. 2004, p. 217). Il y est question alors de clarification du sens, de mise en relation avec d'autres objets. Le second, de validation, se penchera sur la dénotation (toujours au sens de Frege) de propositions concurrentes. Selon le type de savoir visé (régularités *versus* interprétations), des moments d'ouverture/de fermeture du champ des possibles de sens opposés seront à prévoir, les processus argumentatifs et les types d'arguments recevables étant spécifiques à chaque champ du savoir. Nous avons par exemple mis en évidence ailleurs (Weisser, Rémigy 2005) une succession ouverture/fermeture dans des séquences de sciences physiques (ouverture, lors du débat de problématisation, à un nombre conséquent d'hypothèses à tester; fermeture, relative, sur les hypothèses non-falsifiées lors de l'analyse des résultats expérimentaux) et une succession fermeture/ouverture à l'occasion de lectures de textes littéraires (prégnance initiale de la compréhension que chacun des lecteurs se donne personnellement; ouverture ensuite aux interprétations d'autrui, plausibles elles-aussi).

### Position du Contexte

Les *contenus* du contexte évoluent, nous venons de le montrer (changement du degré de généralité; enrichissement de la définition; aimantation/narcotisation de présupposés; choix du type de validité réclamée). Mais la *façon dont on parle* d'un contenu donné dans un état donné varie aussi : mésogenèse et chronogenèse sont ainsi dans une double relation dialectique. Nous allons examiner dans ce qui suit la manière dont les interlocuteurs présentent les informations qu'ils ont choisi de thématiser, par exemple la facilité avec laquelle ils mettent leurs prédicats en débat.

En effet, « Est-ce que ce triangle est isocèle ? » et « Ce triangle est isocèle » sont deux énoncés qui présentent le même contenu propositionnel (triangle isocèle) mais soumis à deux forces illocutoires distinctes (question *versus* assertion). Un objet de savoir peut donc circuler sous des aspects très varia-

bles : on peut l'affirmer, le nier, le considérer comme une conjecture, etc. (Vanderveken 1988, p. 82). Il est présent dans la discussion avec des statuts différents.

Vanderveken distingue en tout et pour tout cinq buts illocutoires principaux : le but assertif, pour présenter comme actuel un état du monde des locuteurs, le but engageant, par lequel l'énonciateur promet de réaliser une action future, le but directif, où c'est cette fois l'allocutaire qui est poussé à agir, le but déclaratif, qui accomplit une action par le seul fait de l'énoncer (« Je vous congédie ! »), le but expressif enfin, qui traite des états mentaux du locuteur (*ibid.*, p. 109). Un certain nombre de modes d'accomplissement vont ensuite les spécifier. Une demande et un commandement relèvent du même but directif. Mais la première laisse une option de refus à l'allocutaire, alors que le second est sans réplique (*ibid.*, p. 113). De la même façon, on peut imaginer des modes d'assertion qui n'acceptent pas la réplique, et d'autres à l'inverse qui prévoient l'espace nécessaire à la contre-argumentation, nous y reviendrons plus bas. Toute intention d'informer est de ce point de vue « plus ou moins saturée par la visée persuasive » (Ghiglione, Trognon 1993, p. 44). Les actes illocutoires s'opèrent *avec et sur* autrui. La force avec laquelle un contenu est énoncé, ce contenu lui-même, ne font pas forcément l'unanimité.

Le sens d'une proposition ne lui est pas inhérent, il se construit certes à partir de sa représentation sémantique, mais dans l'interaction langagière. En effet, le locuteur a sélectionné mentalement un certain contexte, qui lui semble idoine eu égard à la fois au problème considéré et à l'état actuel de la réflexion collective. Quand il prend la parole, il fait le pari que son interlocuteur a les moyens de construire à son tour un contexte équivalent, qui lui permette d'interpréter le message perçu de façon satisfaisante. Mais rien ne le garantit, d'où l'idée de négociation plutôt que de transmission du sens. Certaines prémisses (sens) peuvent sembler moins pertinentes et donc rester narcotisées, certaines convictions (dénotation) peuvent ne pas être partagées au même degré. Dans un cas comme dans l'autre, la rétroaction de l'interlocuteur consistera en une contestation plus ou moins explicite de ce dont on aura essayé de le persuader.

Mais tous les buts illocutoires de base ne nous intéressent pas s'agissant de l'analyse des situations

d'apprentissage. De la même façon que nous n'avons pas choisi de débattre en classe de la prétention à la sincérité (Habermas 1987, voir ci-dessus), nous pensons que les buts engageant, directif et expressif ne sont pas compatibles avec l'adidacticité des moments de construction du savoir. Le débat de preuve ne se fonde pas sur des promesses que les élèves se feraient, sur les sentiments qu'ils exprimeraient, ni même sur les ordres que l'enseignant leur imposerait. Nous retiendrons par contre l'assertion, pour toutes ses modalités de présentation d'un contenu. Et le but déclaratif, pour mettre en doute, questionner, ce qui s'obtient soit par l'usage de verbes performatifs (« Je me demande si... », « Je ne crois pas que... »), soit par des tournures syntaxiques particulières (phrases interrogatives), soit par l'emploi d'adverbes de modalisation ou du mode conditionnel.

Un acte illocutoire, assertif ou déclaratif donc, doit être successivement réussi et satisfait (Vanderveken 1988, pp. 32 à 35). Il est réussi s'il est identifié comme tel par l'allocutaire. Il est satisfait si ce dernier agit en conséquence, c'est-à-dire s'il conforme l'état du monde au contenu propositionnel de l'acte réussi : un ordre est satisfait s'il est obéi.

En situation d'apprentissage, nous dirons d'une assertion qu'elle est réussie si elle est accueillie comme un argument digne d'intérêt. Elle sera satisfaite si elle est considérée comme vraie ou légitime (selon le type de prétention à la validité invoqué) par un interlocuteur ou par un groupe de pairs. Dans les mêmes circonstances, une objection sera réussie si elle attire l'attention de l'énonciateur critiqué ; elle sera satisfaite s'il accepte d'y répondre. Quelle que soit l'importance des rétroactions du monde physique ou social à propos duquel on construit un savoir, on s'aperçoit que beaucoup se joue tout au long de subtiles tractations entre interlocuteurs (chronogénèse), où se mêlent à la fois informations en perpétuelle évolution dans leurs contenus et leurs modes de présentation (mésogénèse), opérations de défense de la face, opérations de réparation, marques d'écoute d'autrui (topogénèse). Le discours est finalement une construction collective dans laquelle je dis quelque chose dont je prétends l'exactitude, en fonction de ce que je sais de mon interlocuteur, de façon à ce qu'il accepte mon assertion, et me le fasse savoir en retour.

Chacun de ces moments est cependant ouvert à la contestation, au questionnement. Sur le sens : est-ce que j'ai bien compris ce qui a été dit ? Sur la dénotation : est-ce que ce qui a été dit est vrai/légitime ? Ces deux points gagnent de plus à être bien distingués lors des situations d'apprentissage : on ne va pas essayer de falsifier la position d'un groupe d'élèves si elle n'est pas claire d'abord pour tout le monde, à commencer par ses auteurs, si elle n'est pas suffisamment problématisée. S'agissant de la validité d'une proposition, la dispute peut porter soit sur son contenu (J'affirme que cette information est fausse), soit sur la force illocutoire qui lui est attachée (Je n'affirme pas cette information, je la mets en doute, je suis perplexe, réticent...). Dans tous les cas, quel que soit le degré de conviction avec lequel il a affiché sa position, le locuteur contesté est alors mis dans l'obligation de justifier sa confiance, d'énoncer ses présupposés. Il sera amené par ses contradicteurs à approfondir son argumentation en descendant des données sur lesquelles il appuie sa conclusion, aux garanties et fondements qui légitiment son raisonnement. Dit autrement, la confrontation des interprétations pousse chaque coalition d'apprenants à passer des faits empiriques aux lois, règles, principes qui selon eux les expliquent, et de là, aux systèmes taxonomiques, aux codes qui les structurent (Toulmin 1958, p. 117).

Si les contenus propositionnels peuvent faire l'objet de dénivellations discursives, les forces illocutoires qui les mettent en scène sont elles aussi susceptibles d'évolution. En situation d'apprentissage (ailleurs non plus sans doute...), on ne peut pas postuler la rationalité des locuteurs. L'esprit humain vit très bien avec la contradiction et se montre capable d'affirmer une proposition qui implique p, puis un peu plus tard une autre proposition qui implique non-p. Le travail de problématisation consiste, entre autres, à approfondir ces énoncés successifs jusqu'à rendre compréhensible qu'ils sont logiquement incompatibles. On peut imaginer alors passer progressivement d'un contenu propositionnel affirmé avec force, au même contenu interrogé, mis en doute, puis remanié, amendé. On pourra ensuite tenter de le valider, puis le cas échéant en stabiliser la formulation. D'où l'intérêt à notre avis de l'attention portée aux actes de langage : l'information véhiculée par un énoncé n'est pas la seule chose qui compte, la façon dont on la présente est déterminante également.

## Statut des interlocuteurs

Ghiglione et Trognon (1993, p. 73) ont identifié dans leurs recherches, pour un même contenu propositionnel *p*, trois types de contrats de communication, distincts selon l'auditeur visé. Le premier, de séduction/explication, est destiné au grand public, *qui ne comprend pas p*. Le deuxième, d'affirmation/description, concerne les apprenants, *qui ne savent pas p*. Le dernier, d'argumentation/démonstration, s'adresse à des pairs, *qui doutent de p*. Cet exemple, ramené aux situations didactiques, induit deux commentaires au moins. Tout d'abord, il met en évidence l'importance qu'a le statut que le locuteur donne à ses allocutaires, s'agissant de la façon de présenter l'information, du type de persuasion dont on use. Ensuite, il nous rappelle que ces contrats de communication ne sont pas équivalents du point de vue des processus d'apprentissage tels que les didactiques disciplinaires les conçoivent. Seul le troisième en effet s'accommode du paradigme socioconstructiviste. Comment alors unifier la classe en une communauté de recherche (Lipman, 1995, Bernié 2002) autour d'un objet de savoir? Comment convaincre chacun des apprenants qu'ici, il a un statut d'expert en devenir, que sa voix compte, est nécessaire à l'élaboration de ce savoir?

En assurant la rotation des tours de parole en premier lieu : se voir confier le rôle de locuteur, sentir l'attention des pairs constituent autant d'expériences topogénétiquement gratifiantes. Dans une discussion polygérée (Kerbrat-Orecchioni, Pantin 1995), quand une personne prend la parole, elle s'engage simultanément à ménager dans son discours des moments de transition à ses allocutaires. Comment se réalisent concrètement ces ouvertures au discours d'autrui? Certains actes illocutoires réclament des changements de locuteur : la question appelle la réponse, l'offre recherche l'acceptation, etc. L'idée est alors d'amener les élèves à interroger eux-mêmes leurs camarades, voire les objets (physiques ou sociaux) qui meublent leur milieu. Ce qui revient à modifier sensiblement la coutume scolaire qui veut que ce soit le maître qui questionne. Les actes de reformulation (Brixhe, Specogna 1999) quant à eux présentent la caractéristique de solliciter à nouveau le locuteur dont la parole vient d'être rapportée, ou à défaut un membre de sa coalition (*i.e.* des pairs qui s'accordent sur un même état de la mésogenèse; Bruxelles, Kerbrat-Orecchioni 2004). Les enseignants mettent souvent en œuvre ce procédé lorsqu'ils cherchent à focaliser l'attention du groupe sur un point qui fait débat (Weisser

2003). Une phrase laissée en suspens, une énonciation incomplète suivie d'une pause appellent elles aussi des changements de locuteur. Toutes ces stratégies, si elles sont déployées consciemment, vont favoriser la rotation des positions hautes.

On observe dans ce cas une progression de l'écoute et de la prise en compte d'autrui (Weisser 2004). Les affirmations étayées par un argument augmentent très sensiblement, les énoncés pris en charge par le locuteur (« Je pense que... », « A mon avis... ») également. Dans un cas comme dans l'autre, ces types de prises de parole autorisent la contre-argumentation, parce qu'ils explicitent leurs présupposés, parce qu'ils s'affichent comme relatifs au locuteur qui en endosse la responsabilité. On remarque d'ailleurs sur le même corpus qu'effectivement les énoncés empilés (c'est-à-dire qui se suivent sans coopération dialogale ni argumentative, Golder 1993) laissent la place aux spécifications, négations et accords explicites, signes de la richesse des échanges.

On l'aura compris, la reconnaissance d'autrui comme interlocuteur légitime ne s'opère pas *a priori* mais se construit intersubjectivement dans la pratique régulière de la discussion (au sein de petits groupes, en classe complète; sans la médiation de l'enseignant, avec; etc.). Cette égalité des statuts eu égard à la production des savoirs en classe n'est ni naturelle, ni même socialement attestée : les enfants se retrouvent souvent hors l'école dans des positions où ils sont littéralement privés de parole. Et ce défaut de reconnaissance n'est que rarement la conséquence d'un manque de compétences de leur part dans le domaine thématique par la conversation. L'institution scolaire elle-même au demeurant favorise à l'occasion ces réflexes de repli sur soi chez ses élèves.

Il est donc à prévoir que l'intervention de l'enseignant relativement à la gestion des tours de parole s'avère indispensable, à tout le moins au début de la vie de ce groupe particulier de locuteurs qu'est une classe. On peut penser de ce fait que le fonctionnement topogénétique dépend moins de la discipline enseignée que des habitudes mises en place à travers les interactions langagières quotidiennes. Le contrat de communication englobe alors le contrat didactique, ou plutôt, les contrats didactiques disciplinaires.

On sait que toute situation d'interaction constitue une menace potentielle de la face de chaque interlo-

cuteur (Ghiglione, Trognon 1993, p. 92). Le rôle de l'enseignant est alors de veiller à ce que la controverse porte bien sur les énoncés (sur leur contenu propositionnel, sur leur force illocutoire) et non sur les énonciateurs. Leurs efforts ne se déploieront par conséquent pas pour « sauver la face », mais pour négocier la validité des propositions. Ce qui tendra à éviter les effets de désirabilité sociale, les tentatives d'affiliation à un groupe majoritaire et/ou reconnu, qui viennent biaiser les processus mésogénétiques. Le fonctionnement de la communauté de chercheurs qui se crée au sein de la classe relève ainsi bien plus de l'agir communicationnel que de l'agir stratégique. Si ce dernier est orienté vers le succès et considère autrui comme un moyen, le premier recherche l'intercompréhension entre sujets (Habermas 1987, p. 415).

Par ailleurs, la position discursive haute systématiquement et explicitement attribuée aux élèves évite les conflits de rôle par rapport au savoir : dans les situations adidactiques (d'action, de formulation, de validation chez Brousseau), ce sont les apprenants qui *disent* le savoir, collectivement, à travers leurs échanges. Dans la situation didactique d'institutionnalisation, c'est l'enseignant, en tant que représentant de la société, qui *reconnaît* le savoir (re-) produit par la classe. Dans les moments adidactiques, les élèves n'ont donc pas à attendre un acquiescement discret de l'adulte. Ils endossent en contrepartie la pleine responsabilité de la mésogénèse (mais dans des situations actualisées à partir de dispositifs mettant le savoir à leur portée, voir ci-dessus).

Qu'est-ce à dire au plan linguistique ? Ghiglione et Trognon (1993, p. 263) donnent quelques exemples de « performatifs institutionnels » : pour baptiser, il faut être prêtre, pour ouvrir une séance de travail, il faut la présider, pour jeter un sort, il faut être sorcier. Nous proposons de considérer l'élève à l'instar du prêtre, du président de séance ou du sorcier, en lui reconnaissant une autorité consubstantielle, celle de construire du savoir par son discours en situation d'apprentissage, appuyé sur les rétroactions du milieu physique ou sur les réactions des groupes sociaux avec lesquels il est en relation. Négocier l'état de la réalité (monde physique : prétention à la vérité ; monde social : prétention à la légitimité) nécessite d'être placé en position de le faire. Autrement dit, il n'y aura de processus mésogénétique d'une phase à l'autre d'une situation majoritairement adidactique que si les acteurs se considèrent/sont considérés comme étant qualifiés pour intervenir dans cette négociation.

On relèvera par exemple que la didactique des mathématiques prévoit des interactions avec les pairs, élèves de la même classe (Brousseau 1998, Chevillard 1992, 1999, Perrin-Glorian 1999), alors que la didactique du français, par les projets d'écriture qui mettent en circulation les productions des élèves, recherche de plus un échange avec des récepteurs extérieurs au cercle scolaire (Schneuwly 1988, Ruellan 2001) : les investissements topogénétiques diffèrent entre ces deux disciplines, le périmètre dans lequel l'élève est reconnu comme interlocuteur valable n'est pas le même (Weisser 2009).

Mais on pourra soulever aussi, passant de la didactique à la pédagogie (Weisser 2008), que l'organisation topogénétique chez Montessori se démarque nettement de celle de Freinet, par les positions que prennent l'une et l'autre sur le statut de l'erreur, le travail de groupe, l'investissement du monde matériel.

## Conclusion

Cet élargissement à venir vers la comparaison des didactiques, puis des courants pédagogiques, montre bien à notre sens combien la volonté d'instruire est « toujours et en même temps pré-occupée par des finalités éducatives plus larges » (Schubauer-Leoni, Leutenegger 2002, p. 228). Et à ce niveau, ce sont bel et bien les questions topogénétiques qui sont premières. On l'aura vu s'agissant du contenu du Contexte, où seul le discours produit à propos des interactions avec le monde physique et avec les pairs est porteur de sens, à la condition expresse que la dénotation (dans l'acception que Frege donne à ce terme) soit retravaillée collégialement. On l'aura vu encore et en conséquence de ce qui précède dans l'évolution des forces illocutoires associées aux contenus propositionnels, qui s'opère « avec et sur autrui ». On l'aura vu enfin à travers la question du statut des interlocuteurs, pour constituer le groupe des apprenants en communauté de recherche qui dépasse les clivages entre coalitions concurrentes.

Ce sont ainsi les microdécisions de l'enseignant relatives à la position qu'il essaie de faire tenir par ses élèves qui rendent possible le démarrage (chronogénèse) de la (re-) production d'un savoir (mésogénèse) : placer le jeune humain en position discursive haute n'est pas qu'un moyen pour faire apprendre, c'est aussi une fin éducative.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernié, J. P. (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 77-88
- Brixhe, D., & Specogna, A. (1999), Actes de reformulation et progression du savoir, *Pratiques*, n° 103-104, 9-27
- Brousseau, G. (1986), Fondements et méthodes de la didactique. In Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (pp. 47-109). Grenoble : La Pensée Sauvage
- Bruxelles, S., & Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), Coalitions in polylogues, *Journal of pragmatics* (capturé sur le Web le 30/05/04)
- Chevallard, Yves (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactiques des Mathématiques Vol. 12 n° 1*, 73-112
- Chevallard, Y. (1999), L'analyse des pratiques enseignants en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques Vol. 19 n° 2*, 221-266
- Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Dewey, J. (1938, Ed. 1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF
- Eco, U. (1979), *Lector in fabula*. Paris : Livre de Poche
- Fillon, P. et all. (2004), Argumentation et construction des connaissances en sciences. In Douaire, J. (Ed.) (2004), *Argumentation et disciplines scolaires* (pp. 203-250). Paris : INRP
- Frege, G. (1882, Ed. 1971), *Écrits logiques et philosophiques*. Paris : Seuil
- Golder, C. (1993), Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits?, *Enfance*, n° 4, 359-376
- Grize, J. B. (1990), *Logique et langage*. Paris : Ophrys
- Grize, J. B. (1996), *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF
- Habermas, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*. I et II. Paris : Fayard
- Kerbrat-Orecchioni, C. , Plantin, C. (1995), *Le trilogue*. Lyon : Presses Universitaires
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004), Introducing polylogue, *Journal of pragmatics* (capturé sur le Web le 30/05/04)
- Lipman Matthew (1995), *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002), Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 5-16
- Perrin-Glorian, M.J. (1999), Problèmes d'articulation de cadres théoriques : l'exemple du concept de Milieu, *Recherches en Didactiques des Mathématiques Vol. 19 n° 3*, 279-322
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Roux, J. P. (1999), Contexte interactif d'apprentissage en mathématiques et régulations de l'enseignant. In Gilly, M., Roux, & J. P., Trognon, A. (1999), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 259-278). Nancy : Presses Universitaires, Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence
- Ruellan, F. (2001), Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet. In Reuter, Y. (Ed.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan* (pp. 15-28). Lille : PU du Septentrion
- Schneuwly, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002), Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Eds.) (2002), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 227-252). Bruxelles : De Boeck
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M. L. (2000), Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20, *Recherches en Didactique des Mathématiques Vol. 20 n° 3*, 263-304

- Toulmin S. E. (1958, Ed. 1993), *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF
- Trognon, A. (1994), Théories et modèles de la construction interactive du quotidien. In Trognon, A., Dausendschön-Gay, U., Krafft, & U., Riboni, C. (1994), *La construction interactive du quotidien* (pp. 7-52). Nancy : Presses Universitaires
- Trognon, A. (1999), Éléments d'analyse interlocutoire. In Gilly, M., Roux, J. P., & Trognon, A. (1999), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 69-94 ). Nancy : Presses Universitaires, Aix en Provence : Publications de l'Université de Provence
- Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993), *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires
- Vanderveken, D. (1988), *Les actes de discours*. Liège : Mardaga
- Weisser, M. (2003), La gestion didactique des situations d'argumentation orale, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* n° 36/3, U. Caen, 49-76
- Weisser, M. (2004), Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au Cours Préparatoire et au Cours Moyen, *Revue des Sciences de l'Éducation*, volume XXX, n° 2, Université de Montréal, 435-455
- Weisser, M. (2007a), Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, 103-115
- Weisser, M. (2007b), Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation, *Questions Vives*, n° 8, Université Aix-Marseille, 99-114
- Weisser, M. (2008), *Les relations entre Milieu et Contexte : conséquences topogénétiques*, communication au colloque international « Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », AFIRSE, IUFM d'Aquitaine, Universités Bordeaux II et Bordeaux IV
- Weisser, M. (2009), *Les espaces didactiques : mondes possibles ? auberges espagnoles ?*, communication au 1<sup>o</sup> colloque de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, FAPSE, Université de Genève
- Weisser, M., & Rémigy, M. J. (2005), Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?, *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Matrice, p. 129-148