Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 1

Artikel: Une approche pragmatique de sitautions scolaires: principes méthodologiques et analyse de cas

Autor: Peraya, D.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786254

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Une approche pragmatique de situations scolaires: principes méthodologiques et analyse de cas

D. Peraya

L'article tente de montrer l'importance des stratégies discursives mises en œuvre par les différents acteurs sociaux concernés pour la réussite de réformes et des innovations pédagogiques. L'auteur analyse les mécanismes sociopédagogiques d'intégration et de rejet dont fut l'objet la méthode d'apprentissage du français destinée à l'enseignement primaire au Sénégal. Il tente de montrer que l'échec de la méthode peut partiellement s'expliquer par l'inadéquation, d'un point de vue pragmatique, du discours des linguistes et des méthodologues. Autrement dit, ceux-ci ont développé, à travers un discours scientifique et méthodologique, une représentation des instituteurs, de leur rôle et de leur statut totalement incompatible avec leur propre représentation d'eux-mêmes.

1. Introduction

1.1 Vers une pragmatique pédagogique

L'on connaît l'obsolescence des innovations pédagogiques, particulièrement dans les pays en développement où de nombreuses réformes sont entreprises dans le cadre d'actions de coopération au développement: une réforme chasse l'autre et à l'enthousiasme prosélyte des premiers temps succède le plus souvent une indifférence tout aussi excessive. On pourrait évoquer, entre autres, Télé-Niger, la télévision scolaire ivoirienne, la réforme de l'enseignement du français et la Radio scolaire au Sénégal ou encore l'introduction des langues nationales au Congo, abandonnée au bout de 6 mois en 1982.

Beaucoup de ces projets linguistiques ou pédagogiques ont été développés en privilégiant les aspects scientifiques et méthodologiques des solutions propo-

sées. On a, en effet, longtemps supposé que le caractère scientifique et universitaire du projet suffisait à en garantir le succès. Or, l'expérience montre qu'il n'en est rien : il faut en effet une véritable méthodologie de gestion et de régulation des projets qui tienne compte des facteurs financiers, administratifs, institutionnels, sociologiques et humains autant que des facteurs scientifiques (Poth, 1986).

Parmi tous ceux-ci, on découvre aujourd'hui l'importance des problèmes de type communicationnel. Il faut citer en premier, la sensibilisation des populations et des agents de la réforme, quel qu'en soit le statut professionnel ou administratif. A l'époque de la mise en œuvre de ces projets, les stratégies de communication externe qui constituent l'essentiel de cet aspect ont été le plus souvent mal conduites, négligées voire simplement jugées inutiles. Et malheureusement, c'est encore bien souvent le cas aujourd'hui.

En second lieu, il faut rappeler que le savoir des instituteurs se distingue de celui des universitaires et des scientifiques. Les enseignants font une utilisation particulière des expertises externes : ils se préoccupent en effet plus volontiers du comment, de l'opérationnel que du pourquoi, du conceptuel. Cette distinction, dont l'affirmation peut paraître triviale, donne l'exacte mesure de « l'écart » ou mieux de l'incommunicabilité entre les chercheurs et les praticiens (Huberman, 1986).

Il resterait alors à résoudre, au cas par cas, le dilemme suivant :

1. ou l'on peut trouver un moyen de réduire, partiellement, cette incommunicabilité par des « artifices » pragmatiques et par des stratégies adéquates qui tiendraient compte de ces différences ; on pourrait alors espérer que les enseignants se rallient plus facilement aux arguments des scientifiques et utilisent plus efficacement les matériaux didactiques extérieurs à leur propre pratique ;
2. ou l'incommunicabilité des discours est telle que, sous leur forme institutionnelle actuelle, il paraît vain de tenter de faire utiliser effectivement par le personnel enseignant les informations et les expertises produites par les milieux scientifiques : on devrait alors s'intéresser à toutes les formes alternatives de collaboration entre les scientifiques et les enseignants.

De la réponse à cette question dépendent aussi, on l'aura compris, l'avenir des programmes d'innovation pédagogique et le renouvellement des pratiques éducationnelles.

Nous pensons que la démarche pragmatique, ou plus précisément ce que l'on pourrait appeler avec Veron (1983) la sociosémiotique, pourrait être considérée, parmi les différentes théories actuelles de la communication, comme l'une des démarches les plus adéquates pour rendre compte de l'aspect spécifiquement communicationnel de l'enseignement et des discours dont l'institution scolaire constitue et l'enjeu et le lieu.

Le cas échéant, la sociosémiotique permettrait de modéliser les différents types de discours rencontrés : les discours d'institutions pédagogiques, ceux des interlocuteurs considérés soit comme acteurs sociaux soit comme sujets individuels. Enfin, le point de vue sociosémiotique contribuerait utilement à la production de modèles explicatifs et descriptifs des tensions et des conflits que révèle la forme des actes de communications pédagogiques ou scolaires.

1.2 Présentation de l'étude

Le travail que nous présentons est extrait d'une étude détaillée des mécanismes sociopédagogiques d'intégration et de rejet d'une méthode d'apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement primaire au Sénégal : la méthode «Pour parler fançais» mise au point conjointement par le Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD) et par le Bureau pédagogique (Peraya, 1985).

A l'époque, en poste à l'Ecole normale supérieure de Dakar, nous avons entrepris, à la demande de la Radio scolaire, une évaluation de l'apprentissage phonétique dans les classes du Cycle d'initiation (CI) (Peraya, 1979 et 1986). Au cours du travail, nous avons été surpris qu'une méthode d'apprentissage linguistique – par ailleurs considérée, globalement, comme une bonne méthode – pût focaliser un mouvement d'opinion défavorable et une réaction de rejet d'une telle ampleur.

Cette méthode a, en effet, cristallisé le mécontentement tant de l'opinion publique et des parents que de l'ensemble des corps professionnels : instituteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, inspecteurs. Finalement, elle a cessé d'être utilisée, officiellement tout au moins, au début de l'année scolaire 1981–1982. Le débat et la controverse sont nés quasiment en même temps que la méthode et toutes les instances, tous les acteurs sociaux sensibles aux problèmes éducatifs du pays y ont participé : les responsables ministériels, le Parti socialiste de L.S. Senghor, les partis légaux d'opposition, les mouvements clandestins, les syndicats, les associations de parents, les membres du CLAD, etc.

Pour de nombreux instituteurs et une grande partie de l'opinion publique, l'application généralisée de la méthode s'est soldée par un échec complet. Et l'un des discours les plus virulents à l'encontre de celle-ci – celui du Syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal – lui reproche de ne pas avoir modifié les conditions d'enseignement à l'école élémentaire et justifie de cette façon l'échec de la méthode elle-même (1977, 1979, 1981).

On peut certes s'étonner d'un tel argument qui assimile une méthode à la structure même de l'enseignement. Mais il est significatif du caractère et du climat polémique de ce débat.

L'introduction, la généralisation et finalement le retrait de cette méthode constituent donc, de notre point de vue, un excellent exemple de mauvaise mise en œuvre de ces différentes stratégies discursives auxquelles nous venons de faire allusion. Le Centre de linguistique appliquée de Dakar, ses membres ou ses porte-parole, ont développé des stratégies discursives dont les principaux objectifs – convaincre du bien-fondé de la méthode et provoquer l'adhésion des instituteurs – n'ont pu être atteints. Autrement dit, le CLAD n'a pas été en mesure de développer les stratégies discursives adéquates ni d'évaluer à leur juste mesure les effets de celles qu'il avait explicitement ou implicitement mises en place. Et ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les instituteurs.

Plus précisément, nous désirons montrer :

- que l'on peut considérer tout acte d'enseignement, et donc une méthode

d'apprentissage, comme un acte de langage, au sens strict ;
- que l'on peut, à cette condition, découvrir les interrelations et les enjeux qui se jouent entre les différents partenaires : les concepteurs de la méthode (les linguistes et les pédagogues, tous universitaires), les instituteurs (les applicateurs de la méthode) et enfin, les élèves (les destinataires de celle-ci) ;
- enfin, que l'on peut, de cette façon, mieux comprendre certains des mécanismes de rejet dont la méthode a fait l'objet.

2. La démarche pragmatique : un certain regard

2.1 Ce qu'« enseigner CLAD » veut dire : un essai de formalisation pragmatique

On peut regarder la relation qui s'instaure entre le professeur et les élèves comme un rapport identique, de même nature en tout cas, à celui qui s'établit entre l'allocataire et le locuteur de tout acte de communication. De même, on peut considérer l'acte pédagogique, et donc la méthode, comme un acte de langage d'un type particulier. Aussi, peut-on définir :

1. la structure d'énonciation qui lui est propre et, par conséquent, les postes assumés par chacun des interlocuteurs, i.e. le CLAD, les maîtres, les élèves ;
2. la nature des différents actes de langages qui la constituent ainsi que la force et le contenu spécifique de chacun de ceux-ci.

Nous n'entrerons pas dans les détails de cette analyse qui demeure, pour notre propos, une analyse de principe ; nous décrirons donc les mécanismes généraux mais essentiels pour comprendre les interactions qui se mettent en place entre le CLAD, les maîtres et les élèves à l'occasion de l'application de la méthode. Nous sommes en effet persuadés que ces interactions expliquent, en partie tout au moins, le refus de la méthode par les instituteurs.

2.2 Les postes de l'énonciation

La méthode est destinée à apprendre la langue française aux écoliers sénégalais et elle y est parvenue tant bien que mal, étant donné les circonstances matérielles de son application. En tant qu'acte de langage, « Pour parler français », s'adresse donc tout d'abord aux élèves et possède une « intention perlocutoire préalable » de type didactique.

Nous définirons celle-ci de façon très générale par les objectifs et les finalités de la méthode : apprentissage des mécanismes fondamentaux du français élémentaire, apprentissage du langage oral et écrit. En d'autres termes, il s'agit de susciter des mécanismes linguistiques nouveaux, de transformer en conséquence les comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs – la prononciation et l'articulation de sons nouveaux, les gestes de l'écriture par exemple – des élèves : d'infléchir, en somme, le comportement des élèves dans le sens des apprentissages souhaités.

Quant aux actes de langage dont se compose la méthode, il semble qu'ils puissent être rattachés à deux grandes catégories génériques d'actes illocutoires: les constatifs et les performatifs prescriptifs.

Les premiers possèdent ce que nous pouvons appeler avec Recanati (1981), faute de mieux, un contenu descriptif ou propositionnel, à savoir les contenus d'enseignement, la «matière» en termes strictement scolaires: le lexique, la syntaxe, la prononciation, etc. Nous pensons pouvoir assimiler ces énoncés aux constatifs dans la mesure où l'état des choses qu'ils représentent – une description de la langue française – préexiste à leur énonciation et où la direction d'ajustement de l'acte va du monde aux mots.

Les seconds sont, de la part du locuteur, l'expression de son intention, que l'allocutaire accomplisse une quelconque action à cause de l'énonciation qui exprime cette intention. La direction d'ajustement, la visée de l'acte, vont cette fois des mots au monde. Nous rattacherons à cette catégorie, tous les énoncés qui, dans la méthode, formulent à l'endroit des élèves des consignes de travail, des obligations à faire ou à réaliser quelque chose, des injonctions à reproduire les modèles phonétiques ou syntaxiques, etc.

Reste qu'il faut encore attribuer les différents postes de l'interlocution à chacun des partenaires participant au dispositif d'énonciation.

Pour ce faire, il faut se souvenir de la notion de polyphonie développée par Ducrot (1981) sur la base des travaux de Berrendonner (1977). Nous définirons avec ces auteurs quatre rôles ou postes de l'énonciation:

a) le locuteur, la personne physique, qui produit l'acte illocutoire;
b) l'allocutaire, qui est son pendant et à qui est adressée l'illocution;
c) l'énonciateur c'est-à-dire l'agent qui accomplit l'acte illocutoire et qui prend la responsabilité de l'intention exprimée par cet acte;
d) le destinataire, qui est l'objet de l'acte d'énonciation, i.e., la personne qui, à cause de l'énonciation, est censée prendre sur soi la transformation de l'état de choses auquel réfère le contenu propositionnel de l'acte.

La notion de polyphonie permet de décrire, à travers la pratique quotidienne du langage, les nombreux cas où les deux postes de chacun des deux rôles ne se superposent pas: le locuteur et l'énonciateur, l'allocutaire et le destinataire sont des personnes physiques distinctes.

Dans le cas des élèves, la distribution des rôles ne fait aucun problème: les élèves sont en effet et les allocutaires et les destinataires de l'acte, tandis que le CLAD assume les fonctions de locuteur et d'énonciateur, ou d'agent, de celui-ci. C'est bien le cas de figure le plus simple.

Mais la méthode s'adresse aussi aux instituteurs: les différents *Livres du maître* (un par niveau d'enseignement) qui l'accompagnent leur sont directement destinés. Ils sont, de la part du CLAD, l'expression d'une intention perlocutoire préalable qui a été maintes fois formulée: ils ont été conçus comme des documents d'auto-formation et doivent aider les enseignants dans la conduite quotidienne de leur classe. Le *Livre du maître,* comme d'ailleurs le discours tenu par les conseillers pédagogiques, sont constitués essentiellement d'actes performatifs prescriptifs visant à faire accomplir aux instituteurs des actes professionnels particuliers, dans une forme rigoureusement prescrite: ce

sont soit des demandes, des invitations, des injonctions à faire quelque chose, exprimées par des performatifs primaires soit par des performatifs indirects.

Qu'il suffise de lire une seule page d'un de ces *Livre du maître* (1971, nº 1 : 85) : « Mettre au tableau de feutre (...) », « Faire découvrir cette phrase », « Ensuite disposer au tableau de feutre toutes les figurines mentionnées dans la suite du tableau », « Ne pas donner le modèle des autres phrases du tableau de fixation » ; « Le maître est prêt à mimer le dialogue qu'il doit savoir par cœur » ; « Le maître doit désigner d'un geste la figurine qui parle (...) » ; « Faire le geste de se laver les mains ». Il n'est pas un énoncé qui ne soit un performatif prescriptif. Ancien conseiller pédagogique et au moment de l'enquête, directeur d'une école primaire, Wone raconte : « Nous leur [aux instituteurs] disions : ‹Pendant que la radio parle, vous ne devez pas intervenir› » (interview).

Le CLAD s'adresse donc tant aux élèves de l'enseignement primaire qu'à leurs instituteurs : il profère des actes illocutoires constatifs et des actes perlocutoires prescriptifs à l'intention des uns tandis qu'il s'adresse aux autres exclusivement, à l'aide d'actes perlocutoires prescriptifs.

Cependant l'analyse ne peut en rester là. Lorsque l'on fait intervenir les différents postes de l'énonciation, « on constitue une image de ceux-ci en les caractérisant par les actes illocutoires qu'on leur fait accomplir » (Ducrot, 1981 : 56). Or, et c'est là l'une des particularités du dispositif que constitue la méthode, le CLAD prescrit aux instituteurs des actes illocutoires dont ils seront, cette fois dans leur classe, les locuteurs sans en être pour autant les énonciateurs. Ce faisant, le CLAD les installe dans un rôle d'enseignant dont lui seul a défini les caractéristiques : ce rôle ne peut se réaliser, s'actualiser que dans la stricte mesure où les maîtres respectent les prescriptions dont ils sont les destinataires. Que le dispositif propre à la méthode impose au maître une image de soi et un rôle en complète discordance avec ceux qu'il se donne à lui-même, qu'il place en conséquence l'instituteur dans une situation de double contrainte, nous aurons à le montrer. Mais il nous faut au préalable achever l'analyse pragmatique de la méthode, considérée cette fois dans la situation de classe, quand les maîtres l'appliquent.

2.3 Une énonciation polyphonique

On peut admettre, et ce, pour demeurer au niveau d'une analyse de principe, que globalement, les actes de langage produits par les instituteurs sont proches de ceux qu'accomplit le CLAD dans la méthode. Il est cependant une différence capitale que l'on aura sans doute remarquée : la répartition des postes de l'énonciation ne présente plus la symétrie que nous avions découverte dans un premier temps, puisque les postes d'énonciateur et de locuteur doivent être distingués et attribués à des intervenants différents.

Le dispositif d'énonciation relève cette fois d'un fonctionnement polyphonique. Du côté de la réception, il n'y a guère de difficulté : les élèves sont et les allocutaires et les destinataires des actes effectués par les maîtres. C'est en effet à eux, en tant que personnes physiques présentes à l'énonciation, que s'adressent les maîtres. Mais comme les intentions diverses – informer, contraindre,

demander de faire, etc. – qu'expriment les actes illocutoires des enseignants s'appliquent aux élèves, ceux-ci doivent être considérés normalement comme les destinataires des actes, i.e. comme ceux qui en sont l'objet.

La dimension polyphonique, quant à elle, intervient au niveau du pôle de l'émission. Le locuteur, émetteur concret, vivant, ne peut être que le maître: nul doute à ce propos. Cependant, en toute rigueur, ce dernier ne peut apparaître comme le responsable ou l'agent des actes qu'il profère: il n'en est nullement l'énonciateur au sens où nous avons défini ce terme. En effet, la méthode qu'applique le maître est signée par le CLAD et les dénominations courantes telles que «méthode CLAD» ou même «claderies» semblent bien montrer que l'énonciateur réel des actes illocutoires effectués par les instituteurs a toujours été considéré par tout le monde – opinion publique et personnel de l'enseignement – comme étant le CLAD.

Les instituteurs – les locuteurs – ont eu l'impression de perdre une partie de leurs prérogatives par le fait de ne pouvoir se réaliser en tant qu'énonciateurs des actes illocutoires qu'ils effectuaient quotidiennement: l'analyse du contenu de leurs interviews le montre clairement. De plus, on peut affirmer que la distance introduite entre le locuteur et l'énonciateur inscrit dans le dispositif d'émission, par le biais du fonctionnement polyphonique, l'effet structurel de division, de distinction et de stigmatisation propre à la position institutionnelle du CLAD.

Les résistances des enseignants à la méthode seraient alors nées de leur incapacité, constitutive du dispositif d'énonciation, à s'identifier à l'énonciateur de leurs propres actes de langage. Cet argument suscite cependant une objection de portée fort générale: il n'est aucun enseignant qui puisse jamais s'identifier entièrement à l'énonciateur des actes illocutoires qu'il effectue. Derrière ceux-ci, il sera toujours possible de découvrir une intention qui ne lui appartienne pas en propre: les contenus et les orientations des programmes représentent l'intention du législateur; certaines matières relèvent des instituts et des organismes de recherche scientifique; de nombreuses instructions prescriptives émanent directement de pédagogues et des corps de contrôle.

L'argumentation est irréfutable. Nous lui objecterons pourtant qu'elle oblitère le rôle de la formation du corps enseignant là où l'on peut considérer que celle-ci suit le curriculum habituel que nous lui connaissons: étude scientifique de la discipline et de ses contenus; étude des programmes; formation psychopédagogique et méthodologique de la spécialité. Une telle préparation des enseignants, à leur métier mais aussi à leur rôle, est essentielle pour la reproduction tant du savoir que des rapports sociaux, en général: de nombreuses analyses en ont fait la preuve. Mais dans la mesure où cette formation est acquise et intégrée par les enseignants, ceux-ci peuvent plus facilement s'assumer comme les agents des actes illocutoires et se vivre chacun comme leur énonciateur réel. Autrement dit, la formation traditionnelle du corps enseignant donne à ce dernier les moyens de se considérer comme l'énonciateur des actes de langage qu'il aura à accomplir en situation d'énonciateur pédagogique.

Un exemple concret illustrera fort bien notre propos et permettra de vérifier du même coup notre argumentation. Il provient de l'expérience d'une seconde

méthode d'apprentissage linguistique élaborée, elle aussi, par le Centre de linguistique appliquée de Dakar: la méthode d'enseignement de l'anglais dans l'enseignement secondaire. Celle-ci a été conçue selon les mêmes principes théoriques et méthodologiques que «Pour parler français» et réalisée par la même institution universitaire dont le personnel, angliciste, était également constitué par de nombreux coopérants. Les professeurs d'anglais, du point de vue de l'énonciation, se trouvaient donc dans une situation identique à celle des instituteurs et pourtant jamais ils n'ont eu à l'égard de leur méthode l'attitude des maîtres de l'enseignement primaire. Plusieurs raisons sans doute expliquent cette différence de comportement. La langue d'abord puisque, au Sénégal, l'anglais a réellement le statut, le rôle et la fonction d'une langue seconde. Le fonctionnement institutionnel de la section d'anglais du CLAD qui peut-être était différent de celle de la section de français. Le fait que les professeurs d'anglais possédaient un magnétophone par classe et qu'ils n'étaient dès lors pas astreints aux contraintes horaires qu'impose une diffusion radiophonique à l'échelle nationale. Mais il en est une qui nous paraît déterminante: les professeurs d'anglais, comme tous les enseignants du secondaire soumis au Décret de 1973, avaient une formation universitaire: d'une part, ils étaient titulaires soit d'une licence d'enseignement (trois ans) soit d'une maîtrise (quatre ans) et d'autre part, ils possédaient une formation pédagogique et méthodologique dispensée à l'Ecole normale supérieure, Département d'Université, durant un an.

Bien qu'énonciateurs apparents de la grande majorité des actes de langage qu'ils effectuaient, ces enseignants en savaient assez, pensons-nous, pour se considérer comme les énonciateurs réels. La différence résiderait donc dans la qualité et de la nature de la formation des maîtres. De ce point de vue, il faut indiquer que les instituteurs n'ont cessé de réclamer une formation fondamentale (Cassard, 173: 101 et ss.) pour remplacer la formation de type «mode d'emploi» dispensée par le CLAD.

La formation des instituteurs, dont nous venons d'évoquer l'importance, appelle une remarque supplémentaire, qui renvoie à l'analyse du Centre de linguistique appliquée de Dakar et de son fonctionnement institutionnel. La réponse institutionnelle du CLAD à cette demande de formation n'a pas manqué d'ambiguïté; Cassard rappelle en effet que la formation fondamentale n'est pas du ressort du CLAD, simple organisme de recherche linguistique, mais bien des instituts de formation pédagogique sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale. Or, il semble bien que la seule formation réellement assurée, tout au moins, dans les premières phases de l'extension de la méthode ait été celle du centre. Le manque de coordination et de collaboration institutionnelles est par trop évident: au risque de paraître moraliste, nous dirions qu'il est difficile pour une institution de s'arroger certaines prérogatives extraordinaires sans pouvoir – vouloir? – en assumer aussi les devoirs.

2.4 Enonciation et images de soi

Au premier argument que nous venons d'avancer pour tenter d'expliquer les motivations du rejet de la part des maîtres de la méthode, il faut en ajouter un

second : l'énonciation d'un acte illocutoire constitue une image du locuteur au sens où cette dernière ne s'actualise que par et dans l'acte de parole qui l'exhibe et la montre (Recanati, 1979). Autrement dit, le rôle et le statut de l'enseignant exigent pour pouvoir être considérés comme «joués» que soient réalisés et les énoncés particuliers et les circonstances qui constituent le dispositif de l'énonciation. Ce mécanisme, propre à tout acte de langage, est celui de la construction, dans le discours, du locuteur et de l'allocutaire (Ducrot, 1981).

Dès lors, on comprendra facilement que, dans la conduite journalière de la classe, les maîtres, lorsqu'ils appliquent rigoureusement «Pour parler français» et l'énoncent à la lettre, selon les formes et les procédures prescrites, se réalisent tels que les décrivent les actes performatifs prescriptifs que leur adresse directement le CLAD. A chaque acte d'enseignement accompli selon les instructions, combien ritualisées, que fournit le *Livre du maître,* l'instituteur se voit défini, caractérisé, «parlé» par les auteurs de ce dernier : il se voit enfin désigné comme ce que le CLAD, à travers la méthode, dit qu'il est. En d'autres termes encore, par son énonciation, le maître se constitue en tant que maître certes, mais ce maître est celui qu'a pensé, décrit, inscrit pragmatiquement dans sa méthode, le CLAD.

Or, c'est à cette image d'eux-mêmes que les instituteurs n'ont jamais souscrit. Ils possèdent la leur propre et celle-ci se formule à travers cette citation d'un instituteur, Babacar Sedikh Dicuf : «(...) maître créateur d'hommes pouvant dire, comme l'artisan se reconnaissant tout entier dans son œuvre : je suis fier de moi-même comme de mon métier» (Soleil, 1981–9–25).

L'opposition entre deux images de soi, concurrentes et antagonistes, semble s'être cristallisée autour de normes phonétiques énoncées par des voix de Français natifs ainsi que de la radio scolaire qui en assurait la diffusion pour l'ensemble du pays. Nous reviendrons sur ce point.

2.5 Enonciation et communication paradoxale

Il est encore une dernière caractéristique de la méthode «Pour parler français» qu'il nous faut analyser. Les structures de l'énonciation que nous avons décrites ont pour conséquence de placer les maîtres dans une situation inextricable de double contrainte : la méthode se lit, à la lettre, comme une communication paradoxale, comme un paradoxe pragmatique (Watzlawick et al., 1978).

Admettre cette analyse de la méthode «Pour parler français», c'est répondre à des questions de deux ordres :

- premièrement, en quoi le dispositif d'énonciation mis en place par le CLAD et la méthode correspondent-ils au schéma de principe proposé par les auteurs de l'école californienne ;
- deuxièmement, quelles sont les injonctions paradoxales inscrites dans la méthode ainsi que dans son contexte.

A la première question, il est aisé de donner une réponse immédiate. L'on peut montrer que les instituteurs se trouvent placés dans une position «basse» par rapport aux chercheurs et aux scientifiques du Centre et ceci, par trois aspects au moins : dans le processus de rénovation de l'enseignement primaire

sénégalais, ils occupent l'échelon le moins élevé de l'édifice hiérarchique ; dans les rapports sociaux de production et de reproduction du savoir, cette même position leur est échue puisqu'ils ne peuvent en rien créer et doivent se contenter d'appliquer ; les titres, la formation et le statut qui sont les leurs les maintiennent dans un rôle subalterne. D'autre part, l'analyse de Cassard (1973) et les différentes interviews des instituteurs ont mis en évidence l'inexistence d'un feed-back efficace dans l'application de la méthode, le manque d'un retour entre les instituteurs et les concepteurs de la méthode. Bref, une absence totale de métacommunication relative non pas au contenu de la méthode mais à la relation qu'impliquait son application. Toutes les conditions constitutives d'une situation de communication paradoxale se trouvent donc remplies.

Pour répondre à la seconde question, nous présenterons à titre d'exemples, deux injonctions paradoxales constitutives, selon nous, de la méthode.

Le premier se laisse décrire parfaitement dans le cadre théorique auquel nous nous référons. De façon très générale on peut concevoir que tout enseignant se sente responsable de la formation dispensée vis-à-vis de ses élèves : il n'est de contrat pédagogique sans une forme « juridique » d'engagement (Ducrot, 1981) de la part du maître. Or, la formation des instituteurs et leur encadrement par les conseillers pédagogiques a eu pour effet, que nous voulons croire involontaire, de priver l'instituteur de toute responsabilité réelle : déresponsabilisés totalement par le *Livre du maître,* par la programmation stricte et inéluctable des rythmes d'apprentissage, par la standardisation des horaires et de la vie de classe quotidienne, les maîtres se sont vus placés dans une relation d'étroite dépendance. L'injonction paradoxale qui leur était adressée prend alors cette forme générale : « Soyez responsables, autonomes, dans la dépendance ». Le *Livre du maître,* de ce point de vue, paraît exemplaire. Conçu au départ, en partie du moins, comme un document d'autoformation, il ne contient que des prescriptions qui demandent à être réalisées strictement. Il propose en conséquence un double message contradictoire :

a) apprenez à apprendre, ce qui suppose de la part du maître une distance et une attitude autonome face aux documents pédagogiques produits par le CLAD ;
b) respectez les consignes d'application qui vous sont données. Les deux injonctions apparaissent en totale contradiction.

Le second exemple, plus complexe, repose sur les mécanismes énonciatifs propres à la méthode. Nous en avons montré le caractère polyphonique et indiqué que le maître, en tant que locuteur, était amené à accomplir certains actes de langage dont l'énonciateur se trouvait être en réalité le CLAD.

Quelle est alors la situation paradoxale à laquelle se trouvent confrontés les maîtres ? On peut proposer l'interprétation suivante : le message transmis par le CLAD aux instituteurs leur enjoint simultanément d'être ce qu'ils désirent être – un bon enseignant – et ce qu'ils ne désirent pas être – un enseignant, un « robot type CLAD ». Autrement dit, tout se passe comme si le CLAD affirmait « un énoncé dans un cadre de référence strictement défini (...), énoncé qui affirmait quelque chose sur ce cadre, et donc sur soi-même, à savoir une dénégation du cadre de référence » (Watzlawick et al., op. cit. : 204). La situation décrite correspond parfaitement au fonctionnement paradoxal ainsi dé-

crit: le cadre de référence consiste en la définition du rôle de l'enseignant duquel il est dit que le seul type d'enseignant possible est celui formé par le CLAD et, dans le contexte, ce dernier énoncé constitue bien la dénégation de ce qu'est, pour les maîtres, le rôle de l'enseignant. Dans cette interprétation, comme c'était déjà le cas dans la précédente, le maître se trouve confronté à une alternative qui n'en est pas vraiment une puisque, quel que soit son choix, aucun ne sera satisfaisant pour lui: un moindre mal demeure néanmoins un mal ... En effet:

1. ou le maître «désobéit» aux prescriptions que lui adressent le *Livre du maître,* les conseillers pédagogiques, etc. et alors il peut se considérer, au regard de ses propres critères comme un bon maître, mais en revanche, il devra se regarder comme un mauvais maître, ayant «dérogé» en fonction des critères établis par le CLAD;
2. ou le maître «obéit» pour pouvoir conserver l'estime de l'institution mais alors il renonce à la propre estime de soi.

On le voit, ces deux interprétations sont fort proches: elles montrent comment le maître est conduit par deux voies différentes à affronter une situation insoutenable.

2.6 Radio scolaire, radio scalène

Toute injonction paradoxale appelle une réponse paradoxale et l'appréciation donnée par les maîtres de la radio scolaire comme des normes pédagogiques en voix françaises, constitue un parfait exemple de la confusion qu'induit chez l'allocutaire une communication paradoxale. Nous écarterons volontairement de l'interprétation proposée ici tous les arguments relatifs soit au statut sociolinguistique de la langue française soit aux contraintes organisationnelles qu'impose la radio: ces différents aspects, bien qu'importants, n'entrent pas directement dans notre propos.

Etablissons tout d'abord en quoi la diffusion des normes phonétiques par la radio scolaire constitue, dans le cadre du dispositif d'énonciation pédagogique propre à «Pour parler français», un paradoxe pour les instituteurs. En son principe même, tout apprentissage linguistique se fonde sur un mécanisme imitatif. Le maître apparaît donc comme un modèle pour ses élèves, des points de vue phonétique, lexical, syntaxique, etc. Mais au moment précis où il faut présenter aux élèves des normes phonétiques, l'enseignant se voit dénier son propre statut en tant que modèle, puisque ce sont des voix extérieures, étrangères de surcroît, qui ont alors droit de parole. L'instituteur se voit dans l'obligation d'être une référence linguistique pour l'élève mais ne peut l'être quand il s'agit précisément de l'être.

Le fond du problème n'est autre que l'injonction paradoxale à laquelle sont soumis les maîtres et le conflit intérieur qu'elle provoque. Le cadre de l'interview réalisée en dehors des structures institutionnelles et de plus, au moment où l'on pressentait déjà que la méthode serait supprimée, a offert aux instituteurs l'occasion de métacommuniquer à ce propos. L'intérêt de leurs réponses est évident; elles situent, toutes, le problème avec précision et justesse au lieu même où il est posé, où se développe le paradoxe: «Bon, on dit que le maître

est un magister, le maître est un modèle ; la radio remplace le maître. Première anomalie. Je trouve que c'est une anomalie parce que le maître est un modèle. La radio présente des modèles. Alors là, il y a un chevauchement que je trouve anormal» (interview-Ndiaye) ; «Pour moi, la radio c'était une gêne, pour moi. On me privait de ma leçon : c'est la radio qui remplace l'instituteur en classe. Ce n'est qu'après cette émission que le maître se sent maître de sa classe ; oui, après l'émission de cette radio. Et vous gardez cette impression pour toujours !» (interview-Diouf) ; «Oui, parce que avec la radio, il y a un autre moyen qui est imposé entre l'élève et le maître : le maître n'est plus maître entièrement de sa classe» (interview-Ndoye).

C'est sous cette forme intuitive que le paradoxe a été perçu par les instituteurs : n'être maître qu'à temps partiel ce n'est pas pouvoir être réellement le maître de la classe. C'est par ailleurs avec une certaine amertume qu'un instituteur montre et l'intérêt et l'efficacité de la radio pour les élèves : «Ils [les enfants] l'aimaient bien [la radio] parce que ce n'était plus le maître qui était là ... (interview-Sarr). Ou enfin cette autre citation qui exprime une perception analogue : «Mais je préfère la leçon avec radio parce que quand les élèves sont en classe sans radio, ils se disent que le maître essaie de nous faire une leçon ... Mais pour eux, il n'y a pas de leçon. Ils ne s'intéressent pas. Ils ne savent pas.» (interview-Diop).

Souvent donc les maîtres ont choisi la solution la meilleure pour les élèves et ont adopté, à contre-cœur, la radio quitte à intérioriser le conflit : «Alors à côté d'un poste de radio, je me sens relégué, je me sens humilié vis-à-vis de mes élèves. Je me dis que ces élèves se sentent frustrés et moi-même je me sens frustré parce que mes élèves se sont sentis frustrés. Bon, moi je peux dire que les enfants en général adoptent la radio, parce que pour eux, c'est un instrument (...), ils y voient un objet d'amusement, de telle sorte aussi, bénéfiquement ça peut être une motivation aussi (...). Alors les enfants, je trouve aussi qu'ils adoptent facilement la radio. Ils l'adoptent facilement. Par contre, où le bât blesse, c'est le maître qui en général, dans son for intérieur, la refuse souvent» (interview-Ndoye).

Le conflit trouvera l'issue que l'on sait lors des Etats généraux : la suppression pure et simple de la méthode. Mais l'on peut se rendre compte que les problèmes techniques, linguistiques et méthodologiques ont été sans doute de bien peu de poids dans la balance au regard des conflits que nous venons d'évoquer. Il est d'ailleurs symptomatique qu'un membre de la radio scolaire et qu'un ancien conseiller pédagogique aient pu dire de concert : «Il suffirait de garder la méthode mais de supprimer la radio et personne n'aurait plus rien à dire» (interviews-Seye et Faye). A cette condition, l'enseignement du français eût-il été meilleur ou pire, personne n'est en mesure de le dire. Mais ce qui est sûr, c'est qu'une plus grande acceptation de la méthode de la part des instituteurs eût grandement contribué à son efficacité pédagogique.

D'une façon générale, nous pourrions donc dire que le CLAD, à travers la méthode, a tenu un discours pédagogiquement pertinent à l'égard des écoliers sénégalais mais pragmatiquement non pertinent à l'encontre des instituteurs : «La parole pertinente serait avant tout celle qui tient compte du rapport des places dont la représentation est supposée partagée : et l'absence ou l'erreur de

symbolisation de l'interlocuteur serait la plus grave défaillance de la parole» (Flahaut, 1979: 77).

3. En guise de conclusion

Parvenu au terme de cette étude, plusieurs questions surgissent auxquelles nous voudrions tenter de donner une première réponse.

Si notre analyse permet d'éclairer les mécanismes d'intégration et de rejet de la méthode, on peut se demander si le formalisme pragmatique auquel nous avons eu recours est absolument indispensable. On pourrait poser la question de façon plus prosaïque: faut-il nécessairement s'embarrasser d'un appareil conceptuel méthodologique souvent fort lourd pour parvenir à cette conclusion? Le «regard pragmatique» ne peut-il faire l'économie du formalisme et de la terminologie – somme toute assez lourds – auquel nous nous référons ?

Une réponse tranchée est difficile et nous serions tentés de répondre comme ferait un Normand.

Non, puisque les aspects découverts n'ont pu l'être qu'à travers cette approche particulière: les notions d'actes constatifs et performatifs, celle de polyphonie apparaissent centrales dans notre recherche et l'on imagine mal que l'on puisse s'en passer. Non, encore, puisque ce formalisme nous est, en partie tout au moins, imposé par l'aspect démonstratif de ce texte: montrer qu'une approche pragmatique de situations scolaires peut apporter un élément supplémentaire à leur compréhension ainsi qu'à leur interprétation.

Oui, enfin, mais à une condition: que ce type de démarche que l'on pourrait nommer, faute de mieux, la «pragmatique pédagogique» ainsi que sa terminologie spécifique – passage «obligé» – deviennent plus familiers aux pédagogues. Oui encore, si les pédagogues se persuadent que cette démarche n'est guère très différente, en son principe, de l'analyse interactionnelle des processus d'enseignement: elle n'en constitue qu'une des composantes particulières.

Envisagés sous cet angle, les situations scolaires, les biographies d'enseignants, les discours institutionnels, etc. livreront, nous en sommes persuadés, de nombreuses informations utiles aux pédagogiques, aux chercheurs et aux enseignants eux-mêmes.

Bibliographie des ouvrages cités

Berrondonner A., «Le fantôme de la vérité. Questions sur l'assertion», Linguistique et sémiologie, 1977, 4, 127–160 Eléments de pragmatique linguistique, Minuit, 1982.

Bourdieu P., La distinction, Paris, Minuit, 1979. Ce que parler veut dire, Paris, Fayard, 1982.

Cassard A., Evaluation globale de la méthode «Pour parler français» élaborée par le Centre de linguistique de Dakar, Dakar, Rapport de mission, Ministère de l'éducation nationale et Service de l'enseignement et de la formation du Secrétariat d'Etat aux affaires étrangères chargé de la Coopération, 1973.

Ducrot O. et al., Les mots du discours, Paris, Minuit, 1981.

Flahaut F., La parole intermédiaire, Paris, Seuil, 1978. «Le fonctionnement de la parole», Communications, 1979, 30, 73–79.
Huberman M., «Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information», in Crahay M. et Lafontaine Ed., L'art et la science de l'enseignement, Liège, Labor, 1986, 151–184.
Peraya D., Evaluation des normes pédagogiques, voix françaises, voix sénégalaises: tests d'intelligibilité, Dakar, Radio scolaire, Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1979.
Peraya D., La communications scalène. Les mécanismes d'intégration sociopédagogique d'une méthode d'apprentissage du français dans l'enseignement élémentaire au Sénégal. Etudes pédagogiques, phonétiques et sociosémiotiques, Thèse de Doctorat, Louvain-la-Neuve, Département de communication sociale, Université catholique de Louvain, 1985.
Peraya D., «Le choix d'une norme phonétique pour l'apprentissage du français, langue seconde au Sénégal: locuteur français natif ou locuteur wolof d'expression française», Revue de phonétique appliquée, 1986, 81, 409–445.
Recanati F., «Qu'est-ce qu'un acte illocutionnaire?», Communication, 1981, 32, 190–215. Les énoncés performatifs, Paris, Minuit, 1981.

Peraya D., Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève Uni Dufour, rue Général-Dufour 24, 1204 Genève; tél. 022/705 711.

Ein pragmatischer Ansatz zur Analyse schulischer Situationen: methodologische Prinzipien und Fallstudie

Zusammenfassung

Der Artikel zeigt die Bedeutung der diskursiven Strategien von sozialen Agenten für den Erfolg pädagogischer Reformen. Der Autor anlysiert die soziopädagogischen Mechanismen der Integration und der Ablehnung einer Methode für den Französischunterricht in den Primarschulen Senegals. Der Misserfolg der Methode kann teilweise dadurch erklärt werden, dass der Diskurs der Linguisten und Methodologen, von einem pragmatischen Standpunkt aus gesehen, nicht adäquat war. Ihr wissenschaftlicher und methodologischer Diskurs enthielt eine Vorstellung der Rolle und des Status des Lehrers, die mit derjenigen, die die Betroffenen von sich selbst hatten, unvereinbar war.

A pragmatic approach of educational situations: methodological principles and case study

Summary

The article shows the importance of discursive strategies of social agents for the success of pedagogical innovations. The author analyzes the socio-pedagogical

mechanisms of the integration and rejection of a new method for teaching French in primary schools of Senegal. The failure of the method can partially be explained by the fact that the discourse of linguists and reformers has been inadequate from a pragmatic point of view. In other words: in their scientific and methodological discourse they developped a representation of the role and the status of teachers which was not at all compatible with the representation teachers had of themselves.