

POUR UNE MISE EN OEUVRE DE LA NOTION D'OBSTACLE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, EBAUCHE D'UNE APPROCHE PEIRCIEENNE

Jean-Pierre Kaminker

Je dois prévenir que mon intervention risque de paraître simplette et légèrement exotique à ceux des assistants qui ne sont aucunement concernés par la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM dans la suite de cet exposé). Je demande en effet la permission de parler d'abord métier, et je pourrais presque dire de parler boutique, pour n'aborder la théorie sémiotique qu'à la fin de mon propos. Mon plan sera le suivant: je voudrais dire pourquoi la DFLM manque à mon sens d'une théorie de l'obstacle; puis, me tournant dans une seconde partie vers la didactique des sciences, où la notion d'obstacle didactique fonctionne de façon très usuelle, je soutiendrai qu'il y a là un modèle très éclairant, bien qu'il ne soit pas transposable tel quel d'un champ didactique dans l'autre. Que la sémiotique triadique de Peirce fournisse les bases de la théorie manquante, c'est de quoi il sera enfin question dans la troisième partie, avant quelques observations conclusives sur la vulgarisation de l'apport peircien.

1. Un manque dans la didactique du français langue maternelle

Dire qu'il manque à la DFLM une analyse des obstacles c'est soutenir deux assertions: que cette analyse n'y est pas, et qu'elle devrait s'y trouver. J'examinerai donc successivement ces deux points.

1.1. Un concept peu en honneur

Je dois me montrer modeste en formulant ce constat d'absence, et je serais ravi que des dépouillements systématiques m'amènent à le nuancer. Je table ici sur une certaine familiarité avec une partie de la littérature pédagogique; et, de façon beaucoup moins diffuse, sur une lecture attentive d'un noyau de textes officiels récents. Ils émanent du Ministère français de l'Éducation Nationale (M.E.N. 1985, 1991, 1992, 1993) et ont la particularité de refléter d'assez près, encore qu'inégalement, des vues couramment acceptées dans les milieux de la recherche pédagogique.

Il n'est pas impossible de trouver dans ce corpus quelques occurrences du terme *obstacle*, mais elles y sont rarissimes, et aucune ne figure dans un développement de portée épistémologique, intéressant de façon générale la formation des capacités que l'école prétend viser.

1.2. Un vide dommageable

Pourquoi cette analyse que je dis absente est-elle requise? Elle l'est à mon sens pour que soit rendue pensable avec assez de netteté la difficulté intrinsèque des tâches langagières dont la maîtrise est recherchée; c'est-à-dire pour que soit bien reconnu le caractère savant des objectifs scolaires; en somme pour que la résistance que des dispositions spontanées engendrent chez les apprenants ne soient pas un mystère pour l'enseignant.

Il est vrai que pour souhaiter voir théorisée cette résistance il faut en avoir au moins une première connaissance, que j'estime avoir acquise personnellement comme enseignant et formateur d'adultes, et que je crois partager avec beaucoup de mes pairs. Je l'appellerais volontiers clinique, sans trancher trop catégoriquement sur le sens du mot. On sait que *clinique* est le terme reçu pour caractériser la méthode piagétienne (Bronckart 1987: 1654), dont se rapprochent assez certaines des observations que j'ai faites sur des erreurs systématiques (Kaminker 1992: 74 *sq.*); mais j'aime aussi associer à l'idée de clinique celle d'empathie, en

suivant G.G. Granger (1992), pour qui les connaissances cliniques, par opposition aux scientifiques, sont celles

qui se rapportent à des situations individuelles et qui dépendent largement du talent du clinicien. Ce clinicien peut être un sociologue, un psychologue, un linguiste. Mais ce sont des connaissances empathiques, où celui qui connaît s'identifie à ce qu'il connaît.

L'essentiel pour moi est de pouvoir avancer ceci: les données observables dans certaines situations pédagogiques réitérables mettent au jour la difficulté intrinsèque de certaines tâches langagières, parce qu'elles rendent manifeste la différence entre conduites spontanées et conduites savantes. Elles la rendent manifeste pour le clinicien tout au moins, et dans le meilleur des cas pour l'apprenant lui-même, qui peut se trouver mis alors sur la voie d'une prise de conscience.

1.3. Entre l'angélisme et le sociologisme

Faute de se donner une vue théorique de l'obstacle, la DFLM me paraît menacée de tomber souvent dans l'un ou l'autre de deux travers que j'appellerais volontiers l'angélisme et le sociologisme. Voici par exemple un passage des Instructions officielles de 1985 relatives à l'enseignement du français dans les classes de quatrième et de troisième des collèges (M.E.N. 1985: 36):

Les professeurs de quatrième et de troisième considéreront que leurs élèves sont appelés à entrer dans un lycée. Ils les y préparent en leur procurant les connaissances et les capacités nécessaires: bases grammaticales, souci d'un emploi exact des mots, lecture de textes variés et replacés dans leur temps, aptitude à saisir et à construire un raisonnement, à formuler un jugement. Apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à composer un exposé oral ou écrit, à situer dans l'histoire les auteurs et les oeuvres que l'on étudie, à analyser un film ou une émission de télévision est d'ailleurs nécessaire à tous.

Voilà qui relève à mon sens d'un certain angélisme: on énumère sans sourciller des objectifs dont la maîtrise caractérise

l'adulte cultivé, et on refoule dans le non-dit les facteurs de l'écart entre le but affiché et l'effet réellement produit.

Mais quand cet écart est pris en compte la tentation peut être forte de l'imputer purement et simplement à l'influence des milieux familiaux, comme il est courant de le faire dès qu'il est question de pédagogie différenciée (concept important dans la doctrine ministérielle en France, et concept dont l'ambivalence a été plus d'une fois notée (François D. et F. & Marcellesi 1983: 17; Kaminker 1992: 97)). Evidemment je ne récusé aucunement l'approche sociologique des inégalités de réussite scolaire, et on verra que je vais la retrouver à ma façon au moment de terminer mon exposé. Mais je crois qu'on traite cette problématique de façon bien réductrice dès qu'on naturalise si peu que ce soit les pratiques langagières scolaires. On tend alors à faire du milieu d'origine de l'enfant une sorte de boîte noire, d'où il sort sans qu'on sache comment des dispositions plus ou moins favorables à l'apprentissage de ces pratiques. La difficulté est logée toute entière du côté du milieu ou de l'enfant lui-même, dont on dit volontiers qu'il est "en difficulté", alors qu'il faudrait pouvoir la penser comme siégeant inséparablement dans la tâche et dans le sujet que l'institution confronte à cette tâche.

C'est dire que je plaide pour une DFLM plus résolument rationaliste, j'entends par là plus accueillante à l'idée que les conduites rationnelles se construisent par un effort, en contrariant les tendances spontanées. Et en glosant de cette façon le terme *rationaliste* je me montre déjà tributaire de l'optique bachelardienne, qui inspire largement aujourd'hui la didactique des sciences. Là l'idée d'obstacle est pour ainsi dire chez elle. Il ne faut pas se priver de prendre appui sur l'autorité dont elle jouit dans cette sphère, si on veut l'acclimater dans une autre, quitte à expliquer pourquoi elle ne saurait y être transférée telle quelle.

2. Sur l'obstacle en didactique des sciences

2.1. La notion chez Gaston Bachelard

La pensée de Bachelard est réputée difficile et *La formation de l'esprit scientifique*, par exemple, le livre dans lequel il a explicité en 1938 son concept d'obstacle épistémologique, est, de l'avis de D. Lecourt (1974: 5), un ouvrage ambigu. Mais je m'autorise à procéder ici de façon assez cavalière, n'ayant ni le loisir d'entrer dans de longs développements, ni surtout la compétence qu'il faut pour traiter finement cette matière. Je dirai donc, en épistémologue amateur, que le concept me paraît abordable sous deux faces, dont une est majeure dans mon propos, comme étant celle qui peut avoir force d'exemple pour les humanités: sous une face l'obstacle intéresse le devenir de la science, sous l'autre il me semble qu'il concernerait plutôt l'entrée dans la science.

Il y a en effet des obstacles qui sont *dans* une science, *dans* la géométrie par exemple quand se constituent les géométries non euclidiennes, dans la physique quand le physicien doit se mettre à l'école des quanta, la "schola quantorum", comme dit Bachelard dans *Le nouvel esprit scientifique*, (où la notion d'obstacle est pour ainsi dire en gestation; 1973: 86). Des obstacles de cette sorte, avec les ruptures qui en signalent le dépassement, sont évidemment en cause lorsque Bachelard pose sa distinction des "quatre périodes", la quatrième étant celle que nous vivons, après trois autres qui incluent de vastes pans de la pensée scientifique, puisqu'elles ne sont rien d'autre que l'Antiquité, le Moyen-Age et les Temps modernes (1962: chap. VI). Tant qu'on demeure dans ce dispositif la connaissance commune, ou vulgaire, pensée dans son opposition à la connaissance scientifique, est pourtant largement une connaissance déjà scientifique, et Bachelard est le premier à en convenir puisqu'il peut écrire:

On nous objectera que nous proposons une distinction bien délicate pour séparer la connaissance commune et la connaissance scientifique. Mais il est nécessaire de comprendre que les nuances sont ici philosophiquement décisives (1962: 103).

Vu sous son autre aspect l'obstacle est à l'entrée de la science; la distinction entre la connaissance vulgaire et la science devient alors plus palpable et plus pittoresque, et c'est évidemment cet aspect-là du concept qui est exemplaire dans mon optique. En fait cette exemplarité tient dans une idée unique: l'obstacle est un désir. Il est même une joie, éventuellement, comme la joie de posséder, qui fait attacher par exemple des vertus curatives aux pierres précieuses, et «c'est alors la passion vraie qui forme obstacle à la rectification de l'idée fausse» (1989: 140). Ainsi défini l'obstacle a du désir l'attribut primordial, qu'atteste fort bien l'intention psychanalytique affichée par Bachelard (on se souvient que *La formation de l'esprit scientifique* porte en sous-titre «Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective»): il siège «dans l'inconscient, où se forment les préférences indestructibles» (ibid.: 131).

Couramment ce désir est présenté comme un désir d'immédiateté, et c'est un trait sur lequel j'ai lieu d'insister, on verra mieux pourquoi tout à l'heure. L'obstacle en effet peut être une paresse de l'esprit devant un détour nécessaire, une tendance malheureuse à emprunter les voies les plus directes. Bachelard, commentant par exemple une rêverie pseudo-scientifique sur les feux follets, y voit «la rationalisation immédiate et fautive d'un phénomène incertain» et ajoute (ibid.: 43-44):

Si nous parvenions à prendre, à propos de toute connaissance objective, une juste mesure de l'empirisme d'une part, et du rationalisme d'autre part, nous serions étonnés de l'immobilisation de la connaissance produite par une adhésion *immédiate* à des observations particulières. Nous verrions que dans la connaissance vulgaire les faits sont *trop tôt* impliqués dans des raisons. Du fait à l'idée *le circuit est trop court*. (C'est moi qui souligne).

2.2. Coup d'oeil sur la didactique des sciences aujourd'hui

En proposant le concept d'obstacle Bachelard avait conscience d'innover, et il pouvait écrire dans les premières pages de son livre:

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion (1989: 18).

Cinquante-cinq ans plus tard cette pensée a porté assez de fruits pour avoir perdu une partie de sa validité; et chez les didacticiens tout au moins, qui ne sont pas à confondre, il est vrai, avec la masse des praticiens, **obstacle**, ou plus couramment *obstacle didactique*, sont ordinaires aujourd'hui. L'idée se présente assez naturellement dès qu'il est question de réfléchir sur l'enseignement de la physique et de la biologie, voire des mathématiques, auxquelles la notion ne devrait peut-être pas s'étendre si on suivait Bachelard de trop près. Voici par exemple ce qu'en disaient assez récemment M. Artigue et R. Douady en citant G. Brousseau:

Bien sûr il n'est pas question de considérer toute difficulté comme un obstacle didactique. Actuellement un consensus assez large semble s'établir sur le fait qu'un obstacle est nécessairement lié à «une manière de connaître, une conception caractéristique, cohérente sinon correcte, une connaissance ancienne qui a réussi dans un domaine d'action» (Brousseau 1983). En ce sens la détermination des obstacles devient une tâche importante pour le didacticien (1986: 73).

Cette sorte de consensus a eu, sur le climat intellectuel dans lequel se meut la didactique des sciences, deux conséquences pour le moins, que je crois bénéfiques et transposables. La première est la lucidité sur la difficulté intrinsèque des tâches proposées, à l'opposé de l'angélisme dont j'ai parlé au début de ce propos. J'en trouve une illustration frappante dans l'ouvrage posthume de M. Hulin (1992), qui livre une appréciation assez désabusée sur l'état de la culture scientifique en France et dans le monde. Sans me porter fort, personnellement, pour cette évaluation, et sans assumer les conséquences que l'auteur croyait pouvoir en tirer quant à l'organisation des études (peut-être n'échappe-t-il pas au grief d'élitisme, et dans ce cas il y aurait quelque chose d'inconciliable entre sa visée et la mienne), je relè-

verai au moins la façon énergique dont il envisage le refus de l'apprenant comme composante de l'acte pédagogique: il faut, dit-il:

réfléchir à cette attitude, si fréquemment observable, de refus de procéder à l'analyse des situations, de refus de percer les étapes d'une réalisation technique, finalement de refus de la rationalité: beaucoup de gens nous entourent qui opposent "humain" et "humanisme" à rationalité, analyse, technique. Faut-il voir dans ces exclusions la marque d'une frustration, peut-être artefact malheureux de l'enseignement? est-ce une coupure plus profonde qui divise nos sociétés? Nous terminerons sur cette interrogation (1992: 28).

L'autre conséquence est plus directement relative à la conduite de la classe, puisqu'il s'agit du rôle dévolu à ce que j'ai appelé tout à l'heure l'observation clinique. Il est courant aujourd'hui de fonder une leçon de science sur la manifestation de l'obstacle: on fait s'exprimer les représentations spontanées, et on intègre leur critique au processus didactique. Voici par exemple une leçon d'électrocinétique destinée à des classes de collèges; elle a pris place dans une expérimentation dont je ne donne pas le détail (Johsua & Dupin 1988) et elle repose sur une analogie que je me dispense aussi d'exposer, entre un circuit électrique et un circuit ferroviaire. Mais voici qui me paraît essentiel:

Nous avons demandé aux élèves de prévoir ce qui se passerait en cas d'"ouverture de la voie", dans le cas du circuit électrique. La plupart prévoient que "l'ampoule restera encore un petit peu allumée". Cette prévision qui *contredit toute leur expérience courante des interrupteurs* (souligné par les auteurs), est intéressante à noter, car elle est en partie le résultat du traitement de l'analogie. C'est un indice que cette dernière est bien utilisée comme une "modélisation", dirigeant les prévisions, (même, comme c'est le cas ici, quand on voudrait l'éviter) (p.196).

De telles situations, étant réitérables, produisent un effet que le clinicien connaît d'avance quand il les monte, et sur lequel la classe peut travailler. Les auteurs envisagent en effet un processus didactique dont ils formulent comme suit les deux premières étapes :

- i) Partir de l'expression explicite en situation de classe, des conceptions des élèves, à propos d'un champ de phénomènes physiques;
- ii) Organiser didactiquement le rejet de certaines de ces conceptions et parallèlement, la systématisation d'autres, dans le cadre d'une double confrontation, à l'expérience pratique d'un côté, aux idées des pairs de l'autre. Dans ces conditions, réalisant, schématiquement, une sorte de transposition du débat scientifique dans la classe, les conceptions fonctionnent bien, à notre sens, comme les pré-modèles de la situation physique étudiée (p.187).

Mais cet exemple suffirait aussi pour mettre en évidence, s'il en était besoin, les spécificités respectives des terrains disciplinaires que je prétends relier. Car si on se demande ce qui pourrait faire pendant, dans une classe de français, à cette leçon d'électrocinétique, la réponse est loin de se présenter d'elle-même. Il est clair que la notion d'obstacle n'est pas transposable telle quelle d'une didactique dans l'autre, et ce point demande quelques détails qui me mèneront enfin à la référence peircienne.

2.3. Sur la transposition dans la DFLM

Le concept d'obstacle a été forgé expressément pour l'épistémologie des sciences, et Bachelard lui-même précise volontiers que ce qu'il vise c'est la *connaissance du monde objectif* (e.g. 1989: 22) et rien d'autre. Dans cette sphère la différence entre le savoir savant et la représentation spontanée est assez claire: d'un côté il y a la connaissance vulgaire ou commune, de l'autre la connaissance scientifique, dont l'enseignant a toujours les références sous la main: elles sont inscrites dans son programme, et se relie de façon plus ou moins directe à l'avancée des découvertes dans la discipline. Là les savoir-faire à acquérir sont pour l'apprenant subordonnés aux savoirs, de façon pleinement évidente, y compris dans la résolution des problèmes; et les normes en fonction desquelles ses performances sont appréciées ont toute l'universalité désirable: ce sont celles de la méthode expérimentale et du calcul mathématique.

Tout le monde sait qu'il n'y a rien de tel en DFLM, car le terrain sur lequel s'opère le partage entre le savant et le spontané, c'est en gros celui des productions de sens. Entre la tâche exécutée conformément aux règles de l'usage savant et la tâche déclarée défectueuse au regard de ces règles, aucun principe général de discrimination ne se propose à première vue qui ait l'autorité de la chose scientifique. Les tâches scolaires couvertes par l'étiquette "classe de français" sont sous le coup de micro-normes, préceptes de stylistique ou de rhétorique largement dépendants des types de discours, qui font par exemple qu'une dissertation doit avoir une introduction; principes esthétiques plus ou moins informulés, et qui sont très loin eux aussi d'être proposés comme ayant une portée générale; mais brochant sur le tout il y a en outre une macro-norme qui n'est rien d'autre que la logique, sous sa forme la plus informelle, celle qui permet à l'enseignant d'apprécier la pertinence ou la cohérence d'un propos, étant admis que l'usage scolaire est plus exigeant à cet égard que les usages quelconques. Penser l'obstacle, tant qu'on s'en tient à ce dispositif, n'a rien de bien tentant, car d'un côté on atomiserait la notion en cherchant à la spécifier pour chaque type de tâche, de l'autre on l'exténuerait au point d'en faire un truisme; car chacun sait qu'il faut un effort mental pour user logiquement du langage, et quelles que soient les raisons pour lesquelles il en est ainsi, on ne voit pas ce qu'on gagnerait à les décorer génériquement du nom d'obstacle.

Ce qui permet de donner un contenu à la notion, dans ce champ pour lequel elle n'a pas été faite, c'est une théorie du signe. Il faut d'une part se souvenir que l'obstacle peut être pensé en termes bachelardiens comme un désir d'immédiat, et disposer d'autre part d'une idée du signe, telle qu'elle permette d'opposer de façon nette un usage médiat à un usage immédiat du signe. Cette idée doit donc être triadique, de façon que la médiation puisse être conçue comme essentielle au signe; car cela posé, il devient assez simple de penser l'oubli de cette médiation comme un trait inhérent à l'usage spontané des signes, aussi naturel, et aussi contraire à l'usage savant, que peuvent être naturelles et contraires à l'esprit scientifique les rêveries décrites par Bachelard et observées par les pédagogues des sciences. Et pour tirer tout le

parti possible de cette analogie il faut se souvenir aussi que l'obstacle a pour lui une certaine sanction pratique: en sciences, selon la définition citée plus haut, c'est «une connaissance qui a réussi dans tout un domaine d'action». Dans l'ordre des conduites langagières l'habitude des voies directes n'est un obstacle que dans une sphère bien précise: celles qui participent du travail intellectuel, et à côté de cela elles font à tout instant la preuve de leur relative efficacité .

Il me reste donc à dire ce que peuvent être ces voies directes, et comment on peut les opposer à des conduites médiates, conformes à la nature authentique du signe, et appropriées pour cette raison à l'exécution des tâches langagières savantes. On sait que c'est l'objet de ma troisième partie. Mais avant de l'aborder j'ouvrirai une parenthèse sur les implications philosophiques de ma démarche.

2.4. Sur la philosophie spontanée des enseignants de français

Selon moi on ne doit pas isoler entièrement la recherche en didactique d'une réflexion sur un problème très général qui concerne en fin de compte l'unité de la raison. Opposer, dans les termes où je le fais, des pratiques langagières spontanées et savantes, en créditant les unes d'un degré supérieur d'adéquation à un certain ordre des choses (en l'occurrence, ici, à la nature du signe), c'est récuser le relativisme, qui pose la diversité tout en s'épargnant de penser l'universel; mais c'est tout autant échapper à l'universalisme, qui inspire à beaucoup d'intellectuels un dédain égocentrique de la différence, et qui les porte à faire comme si leur usage du langage était pour l'essentiel celui de tous leurs contemporains.

Comment penser l'universel sans universalisme? on reconnaît là une problématique qui, en sociologie, est toujours prégnante, malgré les évitements dont elle peut faire l'objet. Parmi les sociologues qui ont eu le mérite de l'aborder de façon assez frontale je crois qu'il faut notamment citer B. Bernstein: il dit bien, dans une

optique weberienne, que dans «les sociétés complexes coexistent différentes formes de rationalité» (1975: 121) et il précise ailleurs

Je n'ai jamais cru qu'il y ait la moindre différence entre groupes sociaux dans la compréhension stricte des règles logiques ou des règles d'inférence. Les différences que j'ai voulu étudier sont au niveau de l'usage de ces règles comprises de tous (p.310).

Mais c'est aussi une problématique proprement philosophique; et Bachelard y occupe une place de premier ordre, notamment par la critique à laquelle il soumet l'un des fondements philosophiques de l'universalisme, c'est-à-dire la pensée cartésienne. Que le dernier chapitre du *Nouvel esprit scientifique* ait pour titre «Une épistémologie non cartésienne» mérite d'être noté ici, d'autant qu'il y a là une zone de recouvrement possible entre Bachelard et Peirce.

Et ce qui mérite pour le moins autant d'attention, dans la perspective qui est la mienne aujourd'hui, c'est l'insistance avec laquelle Bachelard oppose sa démarche à celle qui prévaut ordinairement chez les enseignants. J'ai cité tout à l'heure une sentence assez nette en ce sens, tout en remarquant que dans la partie scientifique du corps enseignant elle était peut-être moins vraie aujourd'hui qu'en 1938. Mais voici une anecdote qui me paraît particulièrement parlante: Pierre Thillet, (Colloque de Cerisy 1974: 411) en évoquant les cours de Bachelard, qu'il suivait dans les années quarante, cite cette observation adressée à une agrégative ayant traité le thème «Connaissance vulgaire et connaissance scientifique»:

L'essentiel à souligner est qu'il y a véritablement conversion de l'une à l'autre; c'est la thèse qu'il faudrait soutenir. Mais pour un jury d'agrégation ce serait le paradoxe catastrophique. La continuité de la vie de l'esprit est en honneur chez les philosophes, il faut donc historiciser le sujet.

Ce qui pouvait se dire des philosophes il y a cinquante ans peut-il se dire aujourd'hui des «littéraires»?; est-ce que la *continuité de la vie de l'esprit* est toujours en honneur chez la plupart d'entre eux, et continuent-ils à la privilégier de façon unilatérale,

après que la tourmente structuraliste a tant fait, en apparence, pour tordre le bâton dans l'autre sens? Je soutiens que oui, sans entreprendre ici de le prouver; et j'ajoute que cet angélisme dont j'ai taxé les Instructions Officielles trouve là une de ses racines philosophiques.

3. La sémiotique de Peirce comme base d'une théorie de l'obstacle

3.1. La lecture spontanée comme hypostase

Comme l'intitulé de notre colloque m'y autorise je supposerai connus les rudiments de la théorie peircienne du signe, et par une démarche dont je crains qu'on puisse à bon droit la juger mutilante, je ne lui demanderai ici qu'un minimum conceptuel, le peu qu'il faut pour pointer comme obstacle un désir d'immédiateté, inhérent aux conduites langagières spontanées. A quoi j'ajouterai encore deux restrictions: pour des raisons de clarté je m'en tiens au cas où ces conduites impliquent du texte, car c'est surtout dans ce domaine que j'ai accumulé l'expérience clinique dont j'ai fait état en commençant; mais si on voulait étendre mon propos à des situations purement conversationnelles je pense qu'on pourrait le faire assez facilement. En outre je me cantonne dans ce qui suit à la réception: les conduites que je vise sont celles de sujets ayant des choix à faire dans l'interprétation d'un écrit. Je dirai plus loin qu'à un certain niveau de généralité ce que j'ai à dire du travail sur le texte doit concerner indifféremment sa production et sa lecture, car toutes deux donnent au sujet le choix de majorer ou de minorer la médiation (Kaminker 1988). Mais il est de fait que pour le sémioticien désireux d'étudier empiriquement les pratiques sémiotiques, la réception s'offre toujours comme le versant privilégié: comparer deux lectures c'est disposer du texte comme d'un invariant parfaitement contrôlable, autrement dit c'est se donner le representamen pour procéder à l'observation des interprétants; mais travailler sur la production c'est vouloir voir des representamen en train de se faire, comme on le tente par exemple

par l'étude des brouillons (C. Fabre 1988, 1990), ce qui suppose de compliquer beaucoup les procédures d'observation.

Toute lecture est un événement dont le caractère triadique saute aux yeux avant toute conceptualisation proprement sémiotique: c'est la rencontre entre le monde, le texte et le sujet lecteur. Mais on gagne quelque chose à superposer à ce dispositif purement profane la triade peircienne, qui oblige à voir quelles réalités complexes sont recouvertes par ces termes simples. Le monde, c'est l'objet, mais l'objet avec la dualité que lui confère la théorie peircienne et sur laquelle j'aurai un mot de plus à dire, *in fine*: le monde représenté d'une part, c'est-à-dire l'objet immédiat (le contenu du texte tel que le lecteur le penserait s'il pouvait faire absolument abstraction de tout savoir sur le contexte d'émission) et d'autre part l'objet dynamique, ou cause du signe, incluant tout ce que coiffe, en théorie du discours, le concept usuel de conditions de production. Le representamen qui renvoie à cet objet, c'est le texte dans sa matérialité; mais ici encore le gain conceptuel que procure le schéma peircien est sensible, car dire que le texte est un representamen, c'est le montrer comme l'interprétant de sémioses antérieures, c'est le faire voir comme un résultat, impossible donc à confondre avec un donné absolument premier: toute lecture est déterminée par un découpage du representamen dans l'univers des textes, et ce découpage a son histoire, plus ou moins subie ou voulue par le lecteur (Kaminker 1983); elle n'est pas moins déterminée par l'état dans lequel le texte parvient au lecteur, du moins dès qu'il y a eu édition, donc presque toujours. Quant au sujet lecteur, son esprit est le lieu de la production du sens, autrement dit le lieu où les interprétants effectuent le renvoi à l'objet. Penser à l'interprétant, c'est s'obliger à envisager la lecture dans tous ses effets: la pure représentation mentale antérieure à toute objectivation du sens (l'interprétant immédiat: ce que le lecteur a en tête à l'issue de sa lecture, tant qu'il n'en a rien dit ni rien fait); les conduites manifestes interprétables pour autrui comme un effet de la lecture (les interprétants dynamiques, au premier rang desquels il faut ranger l'intérêt, qui fait poursuivre la lecture, et l'ennui, qui la suspend); enfin la trace durable laissée par la lecture dans la culture du sujet, dont elle contribue à former les habitudes mentales (on sait que l'habitude est un autre nom de

l'interprétant final). Mais cette trichotomie bien connue, où se lit la hiérarchie des catégories, n'épuise pas le parti à tirer de l'idée d'interprétant, pour qui veut réfléchir sur le rôle du lecteur. Il faut aussi faire entrer en ligne de compte une dualité plus déroutante, qui fait de l'interprétant l'unité d'un amont et d'un aval: l'effet du signe, et donc, dans le cas de la lecture, l'effet du texte sur l'esprit du lecteur, mais aussi bien ce qui rend cet effet possible, le déjà-là sans lequel il n'y aurait pas de renvoi à l'objet, et donc pas de signe.

Cela dit il reste à poser des caches sur ce dispositif en disant que dans la conduite spontanée une zone de la réalité échappe à l'attention du lecteur: tant que les circonstances sont quelconques il y a de bonnes chances pour qu'il réduise illusoirement à une relation binaire ce qui relève en réalité d'une relation authentiquement triadique; le désir d'immédiat privilégie deux termes et rejette dans l'ombre le fait qu'ils n'ont de relation que par la médiation du troisième.

On peut appeler hypostases ces réductions illusoires, en ajoutant que chacune est un obstacle à l'apprentissage des pratiques textuelles savantes. Le lecteur ne sort de sa naïveté première qu'à force de contempler avec le soin qu'il faut les trois sphères impliquées dans sa tâche. Quant au lecteur expert, il peut à tout moment être le siège des mêmes hypostases, consciemment ou non, pour peu qu'il se rende oublieux des contraintes liées aux pratiques textuelles savantes. Car ces contraintes n'ont pas de justifications pratiques en dehors des situations de travail intellectuel, et c'est bien pourquoi les conduites spontanées ont toutes les raisons d'engendrer des résistances à l'apprentissage: elles «ont réussi dans un domaine d'action», selon la formulation de Brousseau citée ci-dessus.

Il n'est pas difficile d'énumérer ces trois variétés d'hypostases, en les distinguant par celui des trois termes que chacune relègue dans la méconnaissance. Je les indiquerai ici très brièvement, en ne donnant pour chacune qu'un minimum d'exemples, sauf pour la première, sur laquelle je reviendrai pour une étude de cas au paragraphe suivant. (Pour un traitement beaucoup plus détaillé voir Kaminker 1992: 63 et *sq.*, 74 *sq.*, 78 *sq.*). Je prends toutefois le temps de signaler qu'à mon sens chacune de

ces hypostases, qu'on va voir là dans leur rôle d'obstacle, a un pendant dans la culture légitime sous forme d'idées sur les textes, qui sont véhiculées par les lecteurs-scripteurs les plus compétents et les plus autorisés. Est-ce à dire que les détenteurs de la culture savante ont une pratique textuelle plus adéquate à la nature du signe que les discours dont ils accompagnent cette pratique? C'est précisément ma pensée (1988: 509; 1992: 83 *sq.*), mais pour l'heure je me dispenserai de l'argumenter.

On peut appeler chosiste l'obstacle qui minore l'interprétant et hypostasie la relation binaire entre le monde et le texte. Elle masque la médiation des sujets entre l'objet et le texte. Toutes les variétés d'illusion référentielle rentrent dans cette vaste rubrique, que j'aime bien pour ma part illustrer par certains usages de *tout* et *tous* trahissant un rêve d'exhaustivité (Kaminker 1989; 1992: 76). S'il est question de parler d'un récit détaillé il y aura toujours quelqu'un pour dire «l'auteur a donné tous les détails»; pourtant celui qui tient ce propos sait d'expérience qu'aucun récit n'épuise l'événement, sauf si on a établi au préalable une grille imposant la sélection des informations pertinentes. Mais ce savoir s'est éclipsé; et cette expression se présente si naturellement que si on peut faire naître la réflexion sur son compte, dans l'esprit de celui qui l'a dite, alors un pas est peut-être franchi vers une prise de conscience de la subjectivité du discours. Au reste je note que cet exemple présente une coloration bachelardienne qui le rend particulièrement approprié à mon propos d'aujourd'hui. Pour critiquer une conception déterministe de la causalité Bachelard écrivait:

...si le mot *tous* avait un sens dans une expérience réelle on pourrait dire que le phénomène produit est certain dans tous ses détails... c'est ce passage à la limite qu'effectuent sans précaution les philosophes déterministes. Ils se donnent en pensée *toutes* les conditions sans se demander si elles sont dénombrables... En réalité, le savant opère toujours en s'appuyant sur quelques paramètres caractéristiques; c'est à propos de ces paramètres que la science fait oeuvre de prévision (1973: 123-124).

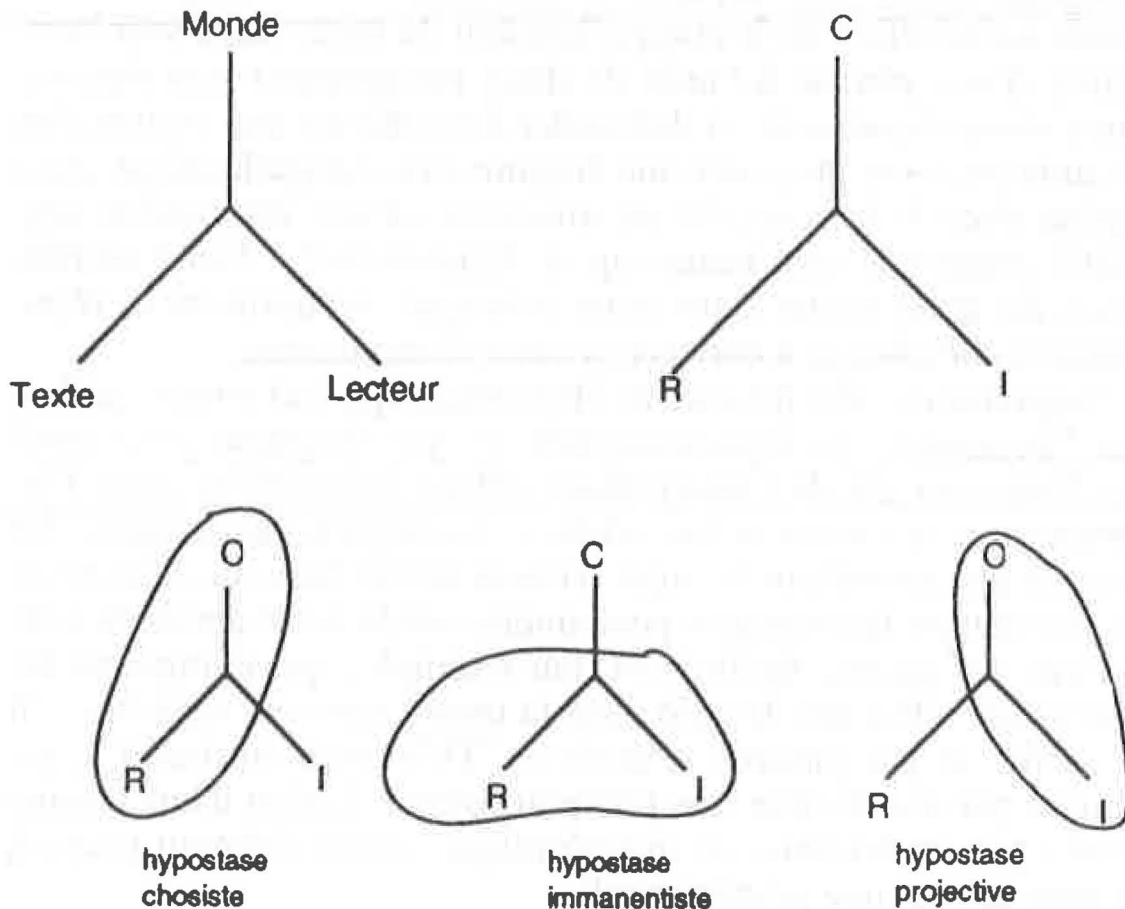
Rencontre significative, qui confirme l'existence d'une parenté profonde entre une critique de la connaissance commune et une analyse sémiotique des pratiques langagières spontanées: l'une et

l'autre ont pour cible un désir qui ruse avec la reconnaissance de la subjectivité.

L'obstacle immanentiste est celui qui hypostasie la relation entre le representamen et l'interprétant, en sacrifiant l'objet. On le voit à l'oeuvre chaque fois qu'il y a paresse devant les situations d'énigme, celles qui invitent à mobiliser la connaissance du monde au bénéfice de la compréhension du texte: faire voir l'ambiguïté d'une phrase à l'aide de deux paraphrases non équivalentes sémantiquement, et demander d'en choisir une en fonction du contexte, c'est proposer une énigme, et c'est quelquefois créer la gêne chez le lecteur, s'il est amoureux d'une impossible univocité, comme le sont beaucoup de lecteurs naïfs. Toute sacralisation du texte rentre dans cette rubrique, notamment la répugnance à chercher et à corriger la faute d'impression.

J'appellerai enfin projective l'hypostase qui fait autant qu'il se peut l'économie du representamen, et qui, forgeant pour ainsi dire l'objet au gré de l'interprétant, efface la frontière entre l'interprétation et l'association d'idées. Exemples canoniques: les lectures qui spécifient le sujet d'énonciation bien au-delà de ce que permettent les marques personnelles réellement attestées dans le texte: tel poème de Prévert, par exemple, qui comprend les expressions: «Il a mis le café dans la tasse...sans me regarder... Il est sorti... et j'ai pleuré» (*Paroles*, "Déjeuner du matin"), est compris par tout lecteur non prévenu comme le récit d'une femme quittée par un homme, ce que n'indique aucun élément textuel, pas plus lexical que grammatical.

L'ensemble de ce qu'on vient de lire est résumé dans les cinq diagrammes ci-dessous, où la triade sémiotique paraît sous l'une de ses notations les plus usuelles.



3. 2. Etude d'un cas: la cure de sommeil

Voici une conduite de lecture chosiste facile à provoquer par une épreuve particulièrement réitérable. Ici encore le lecteur de Bachelard pourra se sentir en terrain de connaissance: il y a comme un air de famille entre mon épreuve et une situation bien faite pour montrer, selon Bachelard, que «dans tout esprit cultivé il reste de nombreuses traces de substantialisme à psychanalyser» (1989: 114). Il s'agissait simplement de faire lire cette ligne d'un

traité de chimie: «Le menthol, la menthone et l'acétate de menthyle sentent la menthe», sachant d'avance ce qui s'ensuivrait et que Bachelard formule comme suit: «A la lecture de cette ligne, il n'est pas rare d'entendre un lecteur cultivé répondre: "Naturellement"». Je passe sur la critique scientifique dont cette réponse spontanée est justiciable. Il faut voir seulement que l'épreuve a été assez habituelle, et la réponse assez prévisible, pour que Bachelard parle de cette situation comme d'un *test* auquel il soumettait ses élèves.

Quant à mon épreuve elle consiste à faire lire deux articles prélevés le même jour dans deux quotidiens différents et relatifs à la même information. On les a choisis tels qu'ils soient textuellement *identiques*, ce qui n'est pas très rare, ou qu'ils présentent du moins de larges parties communes, ce qui est absolument banal. La question qu'on pose est la suivante: «Comment s'explique l'identité (partielle ou totale selon le cas) des deux textes?». Parmi les réponses qu'on recueille il y en a d'ordinaire qui disent en substance: «Les deux journalistes ont vu la même chose». Réponse chosiste, qui trahit le désir de croire qu'entre l'événement et son récit il n'y a pas d'intermédiaire. Et réponse d'autant plus frappante qu'elle contredit toute l'expérience accumulée par des scripteurs compétents. Comme les élèves de collèges peuvent oublier leur expérience pratique des interrupteurs pour poursuivre une rêverie sur le courant électrique (cf. 2.2 ci-dessus), de même des lecteurs peuvent perdre de vue ce qu'ils savent depuis qu'ils écrivent: deux scripteurs travaillant séparément *ne peuvent pas* produire le même texte, au point que l'identité textuelle prouve la communication dans toutes les situations coercitives (prévention de la fraude aux examens, défense de la propriété littéraire, etc.).

Cette expérience, que j'ai faite à plusieurs reprises, et que j'ai évoquée ailleurs de façon plus cursive qu'ici (Kaminker 1989; 1992: 75), est peut-être assez parlante pour mériter d'être exposée pièces à l'appui. On trouvera donc en annexe deux articles présentant un invariant textuel presque sans reste: un hypnotiseur veut plonger une patiente dans un sommeil de trois cents heures, afin de lui faire perdre du poids. Vient ensuite la reproduction intégrale de neuf petits textes, livrés en réponse à une consigne qui demandait d'expliquer cette identité; j'en donne une version

dactylographiée, avec normalisation de l'orthographe quand il y a lieu.

La population interrogée était formée dans ce cas-là de cinquante étudiants entrant en deuxième année d'université, dans la filière "Langues étrangères appliquées". Il s'agissait d'une séance inaugurale, à l'ouverture d'une Unité de Valeur obligatoire dont j'avais la charge et qui, bien qu'intitulée "langue française", affichait les objectifs ordinairement couverts par l'étiquette "expression-communication". Au cours de cette prise de contact j'ai proposé cette épreuve parmi d'autres, sans exposé théorique préalable, et en annonçant pour la séance suivante un compte rendu qui servirait de sensibilisation à certains thèmes du programme.

Les réponses reproduites sont les neuf où figurait, sans équivoque aucune à mon sens, l'hypostase chosiste. Dans le corpus les réponses lucides se sont trouvées trois fois plus nombreuses, car l'idée que l'identité des articles s'explique par l'existence d'un même texte-source est nettement avancée par vingt-sept étudiants, quelques-uns d'entre eux spécifiant la nature de cette source en la donnant pour ce qu'elle est dans la réalité, à savoir une dépêche d'agence. Je précise toutefois que j'inclus dans cet effectif de vingt-sept certaines réponses où figurent conjointement l'hypothèse juste et une manifestation plus ou moins claire de l'hypostase chosiste. Enfin quatorze items ne se laissaient inclure ni dans l'une ni dans l'autre catégorie.

Je ne crois pas utile d'analyser un par un les neuf items ni de prouver qu'ils sont chosistes; il me suffit de dire que dans chacun des neuf figure indiscutablement une idée dont la formulation atteint, dans la première phrase du premier item, une pureté cristalline: «Il est normal que les deux articles soient identiques puisqu'ils relatent tous les deux le même événement». Mais je m'attarderai un instant sur une conséquence: appliqué à l'objet du jour, à savoir le discours informatif de la presse quotidienne, le chosisme a enfanté un monstre dans l'esprit des répondants. Leurs petits textes montrent crûment que pour eux la subjectivité du langage commence non pas quand le journaliste ouvre la bouche ou prend un stylo, mais qu'elle intervient éventuellement, et de façon plus ou moins superfétatoire, au moment où il s'auto-

rise à donner un *avis*, (n° 1), une *opinion personnelle* (n° 6 et 7), quand il cesse d'être *impartial* (n° 8), quand il se donne le droit de *changer*, de *modifier* quelque chose (n° 1, 4, 5) dans la réalité dont il traite. Voilà de quoi toucher du doigt l'obstacle didactique, pour une école qui fait entrer dans ses programmes la connaissance des médias, et qui prétend de surcroît faire servir cette connaissance à la formation du citoyen. Ne devrait-elle pas mesurer mieux l'ampleur de la tâche? voit-elle clairement l'enjeu? si c'était le cas elle afficherait avec netteté l'intention de cultiver dans l'esprit des apprenants ces deux dispositions complémentaires: d'un côté l'amour de l'objectivité (une information est objective si elle est à l'épreuve d'un examen contradictoire, autrement dit il y a un objet hors du signe), de l'autre la reconnaissance de la subjectivité (pas de discours sans sujet, pas de signe sans interprétant) (Kaminker 1992: 208 *sq.*). Ces deux dispositions sont également indispensables à une pratique lucide des médias, mais tout sujet naïf a toute chance de se les représenter spontanément comme exclusives l'une de l'autre.

Pour en terminer avec cette étude de cas il est permis de raffiner quelque peu sur son analyse sémiotique. L'hypostase choisiste met sous le boisseau l'interprétant. Mais de quel interprétant s'agit-il en l'espèce? Je réponds que c'est l'interprétant en général, tout autant celui du lecteur, qui se cache ce qu'il sait, que celui du journaliste, dont le lecteur occulte la condition de sujet. Or sous ce second aspect la méconnaissance de l'interprétant peut être comprise aussi comme un aplatissage de l'objet, comme une pensée qui efface le débordement de l'objet immédiat par l'objet dynamique. On dira alors que ce que la lecture spontanée veut ignorer c'est la cause du signe; c'est donc ici le processus réel qui a suivi son cours entre le fait et l'information lisible; entre l'hôtel de Nice, avec ses meubles, les accessoires de l'hypnotiseur, le corps de la patiente, avec les discours qui y ont été tenus, les gestes qui y ont eu lieu (dans l'hypothèse infiniment probable où la nouvelle n'a pas été forgée à plaisir), et les cent trente mots du texte qui en sont un effet (voir plus haut ce qui regarde le representamen comme interprétant des sémioses antérieures). Sous cet angle, ce qui est frappé de méconnaissance c'est ce que

l'analyse de discours connaît sous le nom de *conditions de production*.

Je crois que cet additif à ma description des trois hypostases n'étonnera pas des peirciens, et que la plupart des études de cas pourraient engendrer des repentirs de ce genre. Car il n'y pas de typologie peircienne qui ne soit subordonnée au choix d'un point de vue: ce qui se dit de telle façon peut aussi se dire de telle autre, pour peu qu'on décide de changer l'angle sous lequel on observe le phénomène. C'est là, je pense, un mérite de la sémiotique peircienne, mais c'est aussi une source de difficulté. Devant un objet qu'on s'est donné indépendamment d'elle, comme "les pratiques de lecture", il est rare qu'elle impose de façon univoque des procédures d'analyse; je dirai plutôt qu'elle offre un éventail de moyens, ou encore qu'elle fonctionne pour ainsi dire comme pense-bête, en obligeant l'esprit du chercheur à voir la complexité de son objet.

3. 3. Propositions en didactique du français langue maternelle

Je dirai peu de choses des incidences que mon propos pourrait avoir sur les pratiques, tant dans le cadre scolaire que dans la formation des adultes (Kaminker 1992: ch. 13, 14, 15). Elles sont notables, évidemment, tout au moins dans la partie de la DFLM concernée par les textes, et elles intéresseraient en premier lieu les finalités: les pratiques cultivées dont la maîtrise est recherchée pourraient apparaître dans leur spécificité, comme des usages médiats du signe, en regard des conduites directes. Il deviendrait clair que les unes n'ont pas à éliminer les autres: l'intellectuel entraîné n'est pas moins que les sujets naïfs un habitué des conduites directes; mais ce qui le distingue est la faculté qu'il a acquise de recourir quand il le faut au style savant d'activité langagière.

L'analyse triadique désigne les trois sphères dans lesquelles s'exerce, qu'il le sache ou non, l'effort du sujet formé aux pratiques textuelles savantes; du côté de l'objet: il sait situer quand il le faut le texte, à l'émission, en prenant bien en compte sa desti-

nation, à la lecture, en s'intéressant à ses conditions de production; du côté du représentamen: il sait soigner le texte, quand cela vaut la peine (ceci ne regarde pas uniquement la production proprement dite, la réception est aussi en cause dès qu'il y a établissement du texte, bornage raisonné du texte, ou même banale correction); et il sait enfin le respecter, c'est-à-dire en donner au besoin une interprétation justifiable, en objectivant ses interprétants par la reformulation; et cela vaut même pour le travail sur son propre texte, ce qui confirme qu'ici je me tiens dans une zone neutre entre émission et réception. Il joue de ces trois dimensions du signe dans des tâches de lecture ou d'écriture qui travaillent le texte, au gré du désir ou du besoin, soit dans le sens de la prolifération sémantique soit dans celui de la monosémie.

Selon ma perspective il n'y a rien dans ces habiletés qui puisse paraître naturel, puisque j'ai donné l'analyse sémiotique des obstacles en dépit desquels elles ont à se constituer. Cette vue pourrait avoir certaines conséquences sur la définition des objectifs et sur la pratique de l'évaluation: des objectifs extrêmement ambitieux comme l'écriture du plan ou la production du résumé seraient reconnus plus catégoriquement comme savants; partant on serait incité à définir mieux qu'on ne le fait aujourd'hui des objectifs intermédiaires, plus accessibles pour l'apprenant, intégrés à des entraînements plus systématiques, et se prêtant mieux à une évaluation formative. Les trois impératifs: situer, soigner, respecter, sont depuis toujours intégrés pratiquement aux travaux scolaires; mais leur assigner un fondement sémiotique, c'est leur conférer une clarté cognitive propre peut-être à les rendre plus efficaces.

On peut aussi tirer de ce que j'avance le désir de favoriser la confrontation des interprétants au sein de la classe, sous la conduite du maître: départager des lectures, cela peut ressembler jusqu'à un certain point aux confrontations d'hypothèses dont il était question tout à l'heure à propos d'une leçon de physique. La voie royale vers des pratiques de ce type consisterait, je pense, à créer très couramment des situations de résolution de problèmes, car ce sont elles, bien mieux que le commentaire ou la dissertation, qui permettent de finaliser le travail d'interprétation d'un texte; mais il est grand temps que j'interrompe ici cet aperçu des

applications, faute d'espace, et aussi par égard pour un auditoire dont la didactique du français n'est pas la préoccupation dominante.

En guise de conclusion

Quelle audience peuvent rencontrer des vues comme celles-ci, en dehors du milieu peircien à qui je les ai destinées aujourd'hui? c'est la question que je voudrais me poser en guise de conclusion. J'y répondrai en énumérant trois contraintes qui me paraissent à satisfaire pour qu'un discours sémiotique d'obédience peircienne se fasse entendre dans le champ de la DFLM.

Il faut d'abord marquer fortement des convergences. De fait, des propositions articulées à partir de la sémiotique peircienne rencontrent des problématiques ou des points de vue qui sont aujourd'hui plus ou moins reçus, et qui se sont constitués tout à fait indépendamment d'elle. On aura peut-être remarqué que mon propos s'inscrit assez bien dans le courant sociogénétique, dont l'influence grandit actuellement avec l'audience de Vygotski et de Bruner, et avec une certaine réévaluation de l'oeuvre de B. Bernstein. J'ai personnellement essayé de montrer ailleurs pourquoi ce courant postule, quoique implicitement, une sémiotique triadique (Kaminker 1989; 1992: 28 *sq.*). Il y a convergence aussi entre mon orientation et la méthode d'éducation populaire à laquelle J. Dumazedier et ses continuateurs donnent le nom d'*entraînement mental* et dont le champ d'application intéresse à divers titre la DFLM, bien qu'à mon sens ses artisans sous-estiment largement la spécificité des problématiques langagières (Kaminker 1992: ch. 15). Ces auteurs ont pour références théoriques majeures les oeuvres de H. Wallon et de H. Lefebvre, mais ils aiment aussi renvoyer à Bachelard, et ils avancent, sur les dangers qu'il y a à naturaliser les objectifs éducatifs des propositions proches des miennes: «Rien n'est moins spontané que l'esprit scientifique, qui est une conquête de l'esprit humain» (Chosson 1979: 174). Et comme ils associent étroitement méthode dialectique et démarche scientifique («La dialectique n'est pas une méthode naturelle à l'esprit humain, elle

s'acquiert par un effort») (ibid.: 46) ce rapprochement met sur la voie d'une vaste problématique, implicitement indiquée déjà avec la référence à Vygotski; il est bon de la consigner ici d'un mot, au titre des convergences, bien qu'elle déborde largement le champ à propos de laquelle je la fais paraître: comment penser le rapport entre la sémiotique de Peirce et la dialectique?

Enfin une oeuvre de sociologue que la DFLM n'a pas pu ignorer, et à laquelle on aura pensé plusieurs fois en écoutant mon exposé, c'est évidemment celle de Pierre Bourdieu. Ce que j'ai dit de la naturalisation des tâches scolaires est proche de ce qui est couvert chez lui par le concept de légitimation; et plus généralement tout ce qui concerne la tendance spontanée à négliger les médiations qui sont habituelles pour l'intellectuel entraîné peut se dire en termes de rapport au langage, ou habitus linguistique, concepts dont Bourdieu est le fondateur. Encore ne faudrait-il pas pousser trop loin le rapprochement, car l'idée d'obstacle, sur laquelle j'ai axé mon propos, limite sévèrement le principe d'arbitraire culturel, que P. Bourdieu, à ma connaissance, ne s'est jamais résolu à tempérer explicitement, depuis le temps où lui et J.-C. Passeron lui ont donné dans *La reproduction* une formulation terriblement absolue (1970: 22) :

La culture d'un groupe ou d'une classe est arbitraire en tant que (ses) fonctions ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel.

Me voilà donc passé déjà à l'exposé de la contrainte suivante: si des vues peirciennes devaient se faire reconnaître sur le terrain didactique ce ne serait pas sans assumer une position polémique intransigeante à l'égard de toute la mouvance structuraliste, dont les effets sont multiples et massifs dans la pensée pédagogique moderne, pour le meilleur, et aussi pour le pire, comme cela commence à se savoir. Il y a une dizaine d'années que F. Jacques demandait «Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique?» (1982), en développant une argumentation qui ne me paraît pas sans affinité avec ce qu'une sémiotique triadique engage à penser. Mais dans mon esprit, Jakobson n'est pas plus en cause que Benveniste, Barthes, Bourdieu, Lévi-Strauss, Piaget ou Foucault, sans parler de

Saussure. Qu'on prenne le structuralisme dans ce qu'il a de plus grand et de plus fécond on arrivera toujours au moment où il empêche de penser dans sa spécificité le travail intellectuel. Qu'on me pardonne de réduire ici à une pétition de principe un point de vue que j'ai tenté d'argumenter longuement dans d'autres travaux (1989, 1992: 203 *sq.*; 230 *sq.*; 1993). Tout au plus ajouterai-je une question qui m'est venue à l'esprit récemment en lisant Bachelard ; en voyant avec quelle désapprobation il rend compte des conceptions préscientifiques en honneur au dix-septième et au dix-huitième siècles, et me reportant au Foucault de *Les mots et les choses* je me demandais: comment ces deux pensées ont-elles pu connaître la gloire en même temps, et dans les mêmes espaces intellectuels? Bachelard a connu une autorité posthume qui en fait un contemporain de Foucault, mais comment n'a-t-on pas vu à quel point l'oeuvre du second contredisait celle du premier? que veut dire cette conciliation molle, dans un milieu épris de rigueur théoricienne, et apparemment en garde contre toute espèce d'éclectisme? et pourquoi ne s'est-on pas dit qu'il n'était pas sensé de donner raison en même temps à celui qui mettait l'idée de progrès au point de départ de sa méditation sur la science, et à celui qui en prononçait la forclusion?

La troisième contrainte est la plus délicate à respecter: il faut simplifier Peirce si on veut donner de l'audience à sa théorie sémiotique. On voit que je ne m'en suis pas privé dans mon exposé, qui non seulement traite la théorie du signe comme une chose en soi, en la coupant de son assise phanéroscopique, mais encore désaffecte des pans entiers de l'édifice sémiotique lui-même, la nomenclature des classes de signes notamment. Est-ce encore Peirce? J'attends avec un peu d'anxiété de savoir ce que peuvent penser de ce travail des peirciens plus peirciens que moi.

IRSCE (Université de Perpignan)
IUFM de l'Académie de Montpellier

Références bibliographiques (Les références à Peirce ont été omises)

- ARTIGUE, M. & DOUADY, R. (1986). La didactique des mathématiques en France. *Revue française de pédagogie*, n° 76.
- BACHELARD, G. (1973). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF (1er éd.:1934).
- BACHELARD, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin (1ère éd.:1938).
- BACHELARD G. (1962). *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF (1ère éd. 1949).
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Chamboredon éd. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- BRONCKART, J.-P. (1987). Introduction à la 7^o partie. In: J. Piaget et al., *Psychologie*. Paris: Gallimard, Pléiade.
- BROUSSEAU, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. In: *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 4.2.
- CHOSSON, J.-F. (1975). *L'entraînement mental*. Peuple et culture. Paris: Seuil.
- COLLOQUE DE CERISY (1974). *Bachelard*. Paris: U.G.E. 10/18.
- FABRE, C. (1988). L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. In: *Le français aujourd'hui*, n° 83.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers, ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: CEDITEL, l'atelier du texte.
- FRANÇOIS, D., FRANÇOIS, F. & MARCELLESI, C. (1983). Différences sociales et linguistiques, prise en compte par l'école des variétés de français. *Repères*, n° 61.
- GIORDAN, A. & MARTINAND, J.-L. (dir.) (1986). *Education scientifique et vie quotidienne, huitièmes journées internationales sur l'éducation scientifique*. Chamonix: Centre Jean Franco.
- GRANGER, G.G. (1992). Entretien accordé à F. Azouvi et R.P. Droit. *Le Monde*, 1er sept. 1992.

- HULIN, M. (1992). *Le mirage et la nécessité, pour une redéfinition de la formation scientifique de base*. Paris: Presses de l'ENS-Palais de la découverte.
- JACQUES, F. (1982). Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique? In: N. Mouloud & J.M. Vienne (éds), *Langages, connaissances et pratiques*. Lille: PUL.
- JOHSUA, S. & DUPIN, J.-J. (1988). La gestion des contradictions dans des processus de modélisation en physique, en situation de classe. In: Vergnaud et al. 1988.
- KAMINKER, J.-P. (1983). Remarques sémiotiques à propos de l'argumentation sur le sens d'un texte. In: Tasso-Borbé (éd.), *Semiotics infolding*. La Haye: Mouton.
- KAMINKER J.-P. (1988). La notion de rapport au langage, éléments pour une approche sémiotique. In: *Semiotic Theory and Practice*. La Haye: Mouton.
- KAMINKER, J.-P. (1989). Passé composé et passé simple dans le récit de presse et ailleurs. In: *Le français dans tous ses états*. CRDP de Montpellier, n° 11, 9-26.
- KAMINKER, J.-P. (1990). Éléments pour une analyse sémiotique du travail intellectuel. In *Cahiers de linguistique sociale*, Université de Rouen: GRECSO.
- KAMINKER, J.-P. (1992). Recherches sur des indicateurs sémiotiques des rapports au langage. Thèse de doctorat (N.R.). Université de Besançon.
- KAMINKER, J.-P. (1993). A propos du réglage de la valeur: "travail langagier" et travail intellectuel. In: *Actes du colloque «Praxis et langage»*. Montpellier: Université Paul Valéry, Praxiling.
- LECOURT, D. (éd.) (1974). *Bachelard: Epistémologie*. Textes choisis. Paris: PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉD. NATIONALE (France) (1985). *Collèges, programmes et instructions*. Paris: CNDP-Livre de Poche.
- MINISTÈRE DE L'ÉD. NATIONALE (France) (1991). Les cycles à l'école primaire; suivi de *Programmes et instructions pour l'école élémentaire*. Paris: CNDP-Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉD. NATIONALE (France) (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris: CNDP-Savoir lire.

MINISTÈRE DE L'ÉD. NATIONALE (France) (1993). *A propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en IUFM.*

VERGNAUD, G., BROUSSEAU, G. & HULIN, M. (dir.) (1988). *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques.* Paris: Ed. de la pensée sauvage.

Annexe 1: «La cure de sommeil», reproduction de deux articles

SANTE

300 heures de sommeil pour maigrir

Une femme de trente-sept ans a été endormie par hypnose, lundi matin, dans un hôtel du centre de Nice dans l'espoir de perdre une dizaine de kilogrammes en trois cents heures, devant battre ainsi le record de durée de sommeil hypnotique.

L'hypnotiseur, M. Jacquy Nuguet, entouré d'un important matériel vidéo, table de mixage, chambre d'écho, amplificateurs et caméra vidéo, a plongé sa patiente Mme Adrienne Cecchini, originaire de Montceau-les-Mines (Saône-et-Loire) en vacances à Villeneuve-Loubet, près d'Antibes, dans une profonde hypnose d'où elle ne devrait émerger que pour boire et uriner.

L'un des buts de l'opération, suivie par une équipe médicale, est de prouver que les moyens électroniques permettent d'entretenir et prolonger le sommeil pour atteindre la durée de trois cents heures.

Sommeil amaigrissant

NICE.— Une femme de 37 ans a été endormie par hypnose hier matin, dans un hôtel du centre de Nice dans l'espoir de perdre une dizaine de kg en 300 heures, devant battre ainsi le record de durée de sommeil hypnotique.

L'hypnotiseur, M. Jacquy Nuguet, entouré d'un important matériel vidéo, table de mixage chambre d'écho, amplificateurs et caméra vidéo, a plongé sa patiente Mme Adrienne Cecchini, originaire de Montceau-les-Mines (Saône-et-Loire) en vacances à Villeneuve-Loubet, près d'Antibes, dans une profonde hypnose d'où elle ne devrait émerger que pour boire et uriner. L'un des buts de l'opération, suivie par une équipe médicale, est de prouver que les moyens électroniques permettent d'entretenir et prolonger le sommeil pour atteindre la durée de 300 heures.

Annexe 2: Les neuf items commentés dans la communication

A.1. Il est normal que les deux articles soient identiques puisqu'ils relatent tous deux le même événement, la même expérience effectuée sur la même femme. Le nom, l'âge, le lieu de naissance et le lieu de vacances de cette femme ne peuvent pas changer suivant le bon vouloir de chaque quotidien, ainsi que le but de l'expérience et les soins dont elle est entourée. Ces deux quotidiens relatent un événement qui ne nécessite aucun avis.

A.2 Les deux articles de journaux sont des descriptions précises de l'événement. Ces descriptions sont à peu près semblables car ni l'une ni l'autre ne sont surchargées de détails inutiles. L'événement étant un fait divers le ton des articles est le même.

A.3 Cette identité s'explique par le fait que ce genre d'information fait partie de ce que l'on appelle dans le jargon des journalistes un "scoop". Le but de l'information étant d'informer le maximum de personnes, il est donc normal de ne tirer que les faits essentiels. Ceci va permettre une meilleure compréhension pour les différents lecteurs, avec des mots et des phrases simples, par conséquent équivalentes.

A.4 La similitude entre les deux textes réside d'une part dans le fait que l'événement est peu banal: les précisions apportées dans chacun des deux articles (le lieu, les noms, l'heure et autres détails) font appel à la réalité et sont donc comparables en (a) et (b) (ils ne peuvent être changés). D'autre part, le fond du texte étant le même à quelques variantes près, la forme reste plus délicate à définir: les deux auteurs ont voulu faire de longues phrases et ont donc été dans l'obligation d'utiliser des participes présents (ayant...) et des infinitifs.

A.5 Identité due à un récit sur des faits précis, déterminés. Usage de termes qui ont très peu ou pas de synonymes, ex.: vidéo, hypnose etc. Le but et le déroulement de l'opération décrits ne peuvent pas être modifiés. Cette opération étant assez technique il est difficile de développer ou de faire des élongations inutiles.

A.6 Les deux articles sont très brefs, ils ne racontent que l'essentiel de l'opération effectuée. Les journalistes ne pouvaient pas s'étendre. C'est juste le rapport d'une expérience jugée sans importance par les journalistes qui n'émettent pas leur opinion personnelle et n'ont pas cherché de plus amples renseignements.

A.7 Les textes sont pratiquement les mêmes car il s'agit d'un fait divers qui ne peut que se raconter de la même façon. Les auteurs citent seulement les faits et n'expriment donc aucune opinion personnelle.

A.8 L'identité de ces textes peut s'expliquer par le fait que pour rédiger un article il faut être bref, le plus bref possible, tout en relatant tous les faits et détails essentiels à la compréhension de l'article. L'identité de la structure pourrait s'expliquer par le fait que l'auteur, le journaliste, doit rester impartial, et ne doit pas emprunter de structures trop personnelles.

A.9 Cette identité peut être expliquée par le fait que l'on est ici en présence d'un fait divers sans la moindre subjectivité du journaliste, car seules quelques variantes subsistent (titre, âge, date).