

DISCOURS SCIENTIFIQUE ET DISCOURS PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE

*ÓÓÓAbdelmadjid ALI- BOUACHA***

Le discours pédagogique est, par excellence, le lieu d'assujettissement du discours. Comme le dit Foucault dans sa leçon inaugurale au Collège de France :

" Qu'est-ce après tout qu'un système d'enseignement sinon une ritualisation de la parole, sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs".

L'enseignant est reconnu comme tel, moins pour ce qu'il sait que pour ce qu'il dit. On pourrait poursuivre le paradoxe en affirmant que la pédagogie n'existe pas; tout le monde pourtant l'a rencontrée, au détour d'une pratique, dans la mise en oeuvre d'une stratégie discursive donnée, à l'intersection de domaines plus vastes ou plus restreints mais aux contours toujours mieux définis. C'est pourquoi, plutôt que de traiter de la pédagogisation des concepts, de l'acquisition de savoir-faire pédagogique, des problèmes déontologiques ou techniques posés par l'évaluation des enseignants et/ ou des enseignements, je m'attacherai à cerner, par delà les questions de contenus et à travers la diversité des disciplines scientifiques, les caractéristiques formelles du discours pédagogique. Comment s'y prend-on pour enseigner quelque chose à quelqu'un. Quelles formes argumentatives met-on en oeuvre pour instaurer une interlocution de type didactique?

Bref, quelle grâce discursive s'opère qui permet à un individu de passer, en l'espace de quelques mois, de l'état d'élève à celui de maître.

A l'instance globale du discours, qui renvoie, selon la définition de Benveniste, à " toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier, l'intention d'influencer l'autre en quelque manière".

s'ajoute d'abord l'instance spécifique de la didaxie, qui instaure un contrat énonciatif d'un type particulier. Nous sommes en effet dans une situation où le sujet discourant, locuteur unique, dit assurer d'une part l'organisation du discours et d'autre part sa transmissibilité. Ainsi, comme le note Greimas, le sujet est amené à fixer " un niveau d'intelligibilité de ce discours, ce niveau étant défini comme implication du connu et explicitation du connaissable"

Sur cette double instance discursive, celle du discours quotidien et celle du discours pédagogique, se greffe, puisque nous sommes à l'université, une instance de discours scientifique par laquelle le professeur assure la permanence d'un " passé-discursif" pouvant maintenir la " continuité du savoir" et "l'unicité du discours". Le professeur n'est plus alors, par moments, qu'une occurrence du sujet discourant, représentant de la classe des sujets de la communauté scientifique pouvant discourir dans les mêmes conditions.

Compte tenu de ces considérations, le cours universitaire apparaît comme un discours instaurant d'une part une interlocution sans sujet et d'autre part une interlocution contractuelle et contraignante. Cette ambiguïté fondamentale du discours pédagogique, à la fois réciproque(je=tu) et contradictoire (je vs tu), monologique et dialogique, lui confère un statut particulier. Discours entre guillemets le discours pédagogique s'adresse à tout le monde en général et à personne en particulier. Il est construit de telle manière qu'il puisse paraître intelligible et vraisemblable à un auditeur frappé de mutité. Le professeur a tout à la fois le pouvoir de dire et le devoir d'expliquer. Tenu de parler, il doit, pour construire un simulacre d'interlocution, produire des illusions énonciatives en recréant le cadre d'un je-ici-maintenant factice, ainsi que des illusions discursives en reconstruisant, à partir des structures narratives et argumentatives une mise en scène discursive du savoir.

1. Le discours universitaire objet d'analyse.

Traiter du discours universitaire du point de vue de sa forme et non de son contenu suppose que l'on inscrive cette analyse dans le cadre d'une typologie des discours définie comme " une catégorisation relativement intuitive grâce à laquelle ensuite un système de propositions devient possible" (1). Se pose alors un certain nombre de questions concernant la désignation, la hiérarchisation et la caractérisation des différents types de discours. Et d'abord celle-ci: quelles doivent

être les catégories de référence: philosophiques (par exemple ontologique / idéologique) ou théoriques (par exemple didactique/ polémique)? Les choses se corsent un peu plus lorsqu'il s'agit de distinguer entre le didactique et le pédagogique. Je ne me risquerai pas, par prudence, à rapprocher ou à différencier les deux termes. Je me contenterai de rapporter la distinction que fait J.Dubois entre discours didactique et discours pédagogique. Il écrit:es enseignants des universités tiennent presque uniquement des discours didactiques (...). Parmi ces discours didactiques, les uns sont purement pédagogiques, en ce sens qu'ils sont constitués d'un ensemble clos de questions et de réponses qui peuvent aider à juger des écarts quand il sera demandé aux auditeurs de faire leur les énoncés entendus. Les autres sont la mise en forme didactique d'une pratique scientifique".

Le même auteur distingue par ailleurs le discours pédagogique du discours scientifique dans la mesure où il existe entre eux une finalité différente et où ils sont issus de deux types distincts de communication. Celui qui expose une recherche n'explique pas car au moment où il expose didactiquement, il ne tient plus un discours scientifique.

Ainsi sur le plan de l'énonciation, le discours pédagogique, confondu ici avec le discours didactique, se présente avec les caractéristiques suivantes : le locuteur X n'est pas distinct de Y, au contraire Y est confondu avec X. Cela signifie que X s'identifie à ses assertions et leur donne alors une valeur de vérité incontestée. Cette caractéristique situe le discours pédagogique hors du je/ici/ maintenant. Le discours scientifique au contraire assure la personnalité du chercheur puisqu'il se situe au point où on s'oppose à d'autres analyses, où l'on confirme une analyse précédente, ce qui se traduit par formule:

Je dis que M est N et TU dis que M est K.A partir de ces deux formules qui leur sont respectivement sous-jacentes, le discours pédagogique serait la manifestation discursive d'une énonciation universelle hors-situation alors que le discours scientifique serait le lieu d'un affrontement polémique entre deux interlocuteurs en situation.

On peut très bien, selon un raisonnement contraire, inverser les propositions et dire par exemple, que le discours pédagogique se caractérise par une situation dialogique mettant obligatoirement en place au moins deux actants, l'enseignant et l'enseigné et le discours scientifique par la " transparence du sujet indissolublement lié à sa liberté de jugement"(2). La pédagogie mettrait en scène deux sujets dont l'un

cherche à agir sur l'autre alors que la science instaurerait un discours sans sujet d'énonciation autre que la vérité qui s'énonce d'elle même.

Bref où situer la vérité universelle? du côté du discours pédagogique...démontré.

Cette catégorisation qui tend parfois à homologuer la distinction pédagogique/scientifique à l'opposition didactique/polémique est trop générale pour rendre compte de la complexité du discours universitaire. Dès que l'on se trouve devant des énoncés attestés, c'est à dire des extraits de cours effectivement réalisés, l'on constate combien il est difficile de séparer le pédagogique du scientifique. C'est que, comme le souligne Bachelard, " l'acte d'enseigner ne se détache pas aussi facilement qu'on le croit de la conscience du savoir". La question est donc moins d'assigner aux énoncés le label "scientifique" ou "pédagogique" que de chercher à caractériser, à partir de la récurrence de certaines formes linguistiques, ce qui distingue le discours d'un enseignant de l'université de celui d'un avocat, d'un camelot ou d'un homme politique pour rester dans le domaine du discours oral.

Si l'on considère le discours pédagogique à l'université comme lieu où se règlent la construction des énoncés scientifiques et leur transformation en énoncés pédagogiques, on peut émettre l'hypothèse que les énonciateurs de ce type de discours sont amenés à construire des opérations énonciatives et discursives spécifiques. Dans cette perspective, on se donnera pour objet de mesurer à travers les différentes réalisations des discours professoraux, les constantes qui en fondent la spécificité. Ce faisant, nous nous efforcerons de mettre au jour les éléments linguistiques et discursifs qui assurent, dans des conditions relativement homogènes de production, le fonctionnement du discours pédagogique à l'université.

L'énonciation pédagogique peut être paraphrasée par la formule:

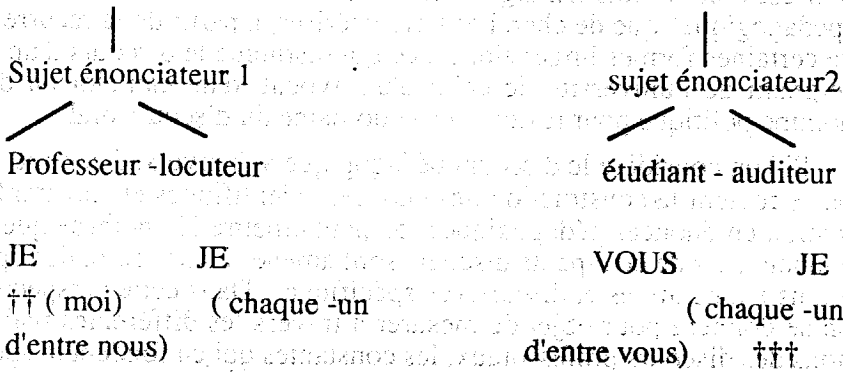
Pour que vous le sachiez dans laquelle on peut retrouver le double niveau énonciatif évoqué plus haut:

Je dis P

Je dis P à votre intention.

Mais très vite on se rend compte que les choses ne sont pas aussi simples. Le discours pédagogique n'est pas seulement informatif dans la mesure où " comprendre un phénomène nouveau ce n'est pas seulement l'adjoindre à un savoir acquis, c'est réorganiser les principes

mêmes du savoir" (3). Par ailleurs, FAIRE COMPRENDRE un phénomène nouveau implique un plus discursif qui, dépassant la double dimension interactionnelle et cognitive que suppose toute "explication", vise à reproduire le simulacre du discours de la découverte et à reconstruire l'ensemble de la démarche explicative de manière à en permettre la reproduction. Le discours pédagogique n'est pas seulement explicatif. C'est cet équilibre entre un savoir narrativisé dans un avant et un après et un savoir construit dans le maintenant du cours que réalise le cours universitaire. Transposé sur le plan du discours, cet équilibre se maintient entre un discours déjà dit (et qui reste à dire) et un discours entrain de se dire. Cette ambéguité énonciative peut se visualiser de la façon suivante:



On voit, par ce schéma, le déplacement qu'opère l'énonciation pédagogique passant de la formule: Je dis (P) pour que vous le sachiez à: Je dis (P) pour que vous disiez (P).

Le discours pédagogique devient alors paraphrasable par un énoncé qui exprime le caractère de la relation établie entre les énonciateurs.

Je (suis habilité en tant que professeur, à parler dans un lieu tel que l'université) dis P (et ce que je dis et que d'autres ont dit avant moi est vrai) pour que vous (le groupe d'étudiants qui remplissez un certain nombre de conditions fixées par l'université) sachiez P (et que vous puissiez, placés dans les conditions où je l'énonce, reproduire P).

Comment arriver à concilier cette exigence polyphonique d'un discours mettant en oeuvre, à des paliers distincts, les composantes multiples- voire divergentes - que nous venons d'évoquer, et le souci pé-

dagogique qui commande un discours monologique cohérent, homogène et solidaire? Pour répondre à cette double nécessité le professeur-locuteur est amené à construire un discours fortement articulé qui prend la forme d'un ensemble à la fois clos et pré-construit.

La clôture discursive, qui se reconnaît à des opérations de bornage, s'impose ici dans la mesure où, face à un auditoire qui n'intervient pas, le professeur-locuteur prend la parole et organise son discours en fonction de contraintes externes (données extralinguistiques, type d'activité, lois du genre, horaire ...) et de contraintes internes (constitution d'une schématisation en fonction de l'auditoire et repérage par rapport à la situation d'énonciation). Ces opérations de bornage concernent l'articulation dans le temps d'unités discursives correspondant par exemple au découpage horaire de l'enseignement donné et, à l'intérieur de ces unités, l'agencement de séquences plus petites (démonstration, compte-rendu d'expérience, résumé d'article) qui per mettent au cours " d'avancer".

La notion de préconstruit est une notion complexe qui recouvre les différents points d'ancrages linguistiques, culturels, institutionnels qui permettent aux actants de la communication de reconstruire et de reconnaître ce dont il est question dans le discours, de " parler le même langage," d'"être" sur la même longueur d'onde". Je reprendrai ici la distinction que fait J.B. Grize entre un préconstruit culturel et un préconstruit situationnel pour tenter de regrouper les éléments préconstruits du discours pédagogique. Le préconstruit culturel concerne, d'ajouté à l'usage d'une langue, la mise en oeuvre et le mode d'articulation des concepts dans une discipline scientifique donnée et le savoir supposé acquis du groupe d'étudiants par rapport à cette discipline. (Nous sommes en effet dans le cadre d'une intervention cognitive où le maître A est considéré comme intervenant non pas sur l'étudiant B mais sur les connaissances que A attribue à B). Si l'un des éléments est absent, la situation d'enseignement devient problématique: personne ne peut concevoir en effet un cours universitaire tenu dans une langue totalement étrangère, traitant d'une discipline ignorée ou au contraire répétant des choses déjà sues. Le préconstruit situationnel se rattache quant à lui, à la pré-articulation des concepts dans un ordre bien déterminé: Le professeur-locuteur ne peut évoquer un concept B sans avoir parlé auparavant du concept A; traitant du concept C, il renverra nécessairement à A et à B. Le discours pédagogique ne se limite pas, comme le discours ordinaire à la production

d'énoncés dont il suffit qu'ils soient repérés par rapport à une situation d'énonciation pour être "bien reçus" par l'interlocuteur.

Ainsi, le discours pédagogique clos et préconstruit, constitue une instance discursive de type monologique produite par un sujet énonciateur unique qui décide seul de l'organisation de l'ensemble. Il n'y a pas nécessité de prise de parole, comme dans un débat ou une conversation mais il y a nécessité "interne" d'auto-référentialisation et de double articulation entre les différentes unités discursives et les objets de savoir qui y sont investis.

En esquissant une approche plus définitionnelle que typologique j'ai tenté jusqu'à présent de rendre compte de la complexité qui se cache derrière l'évidence pédagogique. Déplaçant la perspective d'approche vers une étude en compréhension, j'aimerais présenter maintenant ce qui me semble être les caractéristiques formelles communes à tous les discours pédagogiques étudiés du point de vue de leur effectuation

2- Le discours universitaire et ses modes d'effectuation:

Toutes les composantes du discours pédagogique que je viens de signaler sont fortement intriquées; elles s'articulent les unes aux autres, se succèdent, s'interpénètrent et s'interprètent à l'intérieur d'un réseau discursif au mécanisme réglé. Elles peuvent cependant se redistribuer selon une dichotomie fondamentale: l'ensemble des énoncés scientifiques pris au sens de corps d'assertions constituant la matière scientifique brute et ce que Lacombe. Mais il ne s'agit pas là du retour subreptice de la distinction pédagogique/scientifique. Outre la dimension pédagogique contenue dans les discours d'ordre méthodologique et heuristique, la "sauce" fait intervenir, pour chacune des disciplines, son langage propre qui en constitue l'aspect métascientifique, le système graphique qui son mode de présentation, son histoire enfin qui assure la conversion d'un avant et d'un après temporels en un avant et après rationnels.

Et l'on se dit, en première analyse que plus la discipline s'éloigne de la logique pure et de la mathématique stricte, plus la "sauce" prend le pas sur la matière. D'où l'attitude parfois condescendante du mathématicien ou du logicien pour le sociologue, le psychologue, l'historien, dont ils pensent qu'en l'absence de procédures de vérification, ils peuvent dire à peu près n'importe quoi. D'où aussi une propension à caractériser le discours des sciences sociales et humaines par une surabon-

dance des modalisations- définies comme la manière dont le locuteur se situe par rapport aux informations qu'il transmet, et notamment des modalisations épistémiques, comme si ces domaines, incapables qu'ils étaient de traiter des propositions vraies, visaient à construire la vérité de leurs propositions par un surinvestissement modal, substitut de la scientificité.

Mais une analyse comparative de cours universitaires portant sur des disciplines aussi différentes que l'informatique, la linguistique et la biologie montre que la dimension épistémique, présente partout, constitue une caractéristique permanente du discours scientifique. La science n'est pas exempte de rhétorique. Le cours universitaire établit un contrat énonciatif par lequel le sujet énonciateur assure, en termes sémiotiques, un faire persuasif autrement dit un faire-savoir à l'intention d'un auditeur qui accepte les positions cognitives formulées par l'énonciateur. Ainsi, quelle que soit la science à enseigner, il y a :

- 1) Obligation de mettre en discours le savoir,
- 2) nécessité de faire partager ce savoir à autrui.

Dans ces conditions, " La sauce" peut se redéfinir, en termes d'analyse du discours, comme un processus discursif qui, mêlant intimement le pédagogique au scientifique, tend à mettre en place un système de validation. Ce processus discursif articule des opérations qui construisent des procédures de généralisation. Ces quatre procédures fondamentales caractérisent à mon sens, le discours pédagogique à l'université. Elles se retrouvent dans l'enseignement de toutes les disciplines mais selon des modes différents d'actualisation et de distribution.

2.1. Les procédures de généralisation:

Plus qu'une composante du discours pédagogique, la généralisation les maximes, les aphorismes, les dictons, les sentences, bref, tout ce que l'on classe dans la catégorie des vérités générales. Tous ces énoncés ont ceci de particulier qu'ils sont construits à partir d'un processus discursif de généralisation qui, les rendant toujours disponibles - parce que toujours vrais, en assure, dans les circonstances où cette vérité est recevable, la ré-énonciabilité.

À l'université, ce qui est de l'ordre du généralisable concerne moins le théorème mathématique, la loi physique ou sociologique que leur mode d'actualisation dans un discours qui est supposé reproduire les conditions scientifiques nécessaires à l'énoncé d'une proposition valide. Pour ce qui est plus précisément du cours universitaire, les opérations de généralisation portent essentiellement sur les marques personnelles et tout ce qui entoure ce qu'on appelle en linguistique la modalité assertive c'est à dire la prise en charge (d'une croyance forte que le locuteur tient pour une vérité) d'un énoncé par un sujet énonciateur.

Abordé du point de vue des marques personnelles, le discours pédagogique ne peut se caractériser par l'omniprésence d'un sujet énonciateur manifesté à la surface par un JE-ON-NOUS dominant et univoque, toujours identifiable par la double relation : sujet d'énoncé et sujet d'énonciation.

Il ne s'agit pas davantage d'un JE universel qui subsumant toutes les catégories de la personne, se situerait en dehors de toute énonciation pour discourir au nom de la science. Entre l'instance unique et l'instance universelle le sujet pédagogique construit sa polyphonie à partir d'un décrochage constant des marques personnelles de telle manière qu'il puisse apparaître tantôt comme le représentant effectif du professeur présent physiquement dans la salle (énoncés 1 et 2), tantôt comme un locuteur qui se trouve n'être par moment que " l'un des locuteurs de la classe des locuteurs qui peuvent dire très exactement la même chose pourvu que l'occurrence d'énoncé soit valide dans les circonstances où cela est prononcé " (4) (énoncé 3).

1. Je peux vous donner des exemples si vous voulez ...
2. Je signale que les enzymes qui servent à la décomposition ...
3. J'appellerai n pour être plus général le nombre de nombre de de ma liste.

Le jeu des marques personnelles se combine avec la modalité assertive pour former un contexte généralisant qui assure en quelque sorte le cadre énonciatif de la proposition P. Ce cadre énonciatif concerne toute la distance et plus précisément la distorsion discursive qui : l'énoncé suivant prélevé dans un cours de biologie existe entre

... On sait depuis fort longtemps qu'on peut castrer des animaux sans provoquer la mort de ces animaux ...

et l'assertion scientifique correspondante prédiquée sous forme de théorème-loi:

La castration n'entraîne pas la mort des animaux.

Il s'agit donc, si l'on se rappelle que le discours pédagogique peut être paraphrasé par la formule je dis que P pour que vous le sachiez de prendre en considération tous les éléments d'énoncés substituables à je dis que. Quatre modes d'assertion peuvent être ainsi dégagés:

- L'assertion assumée qui réalisant le substrat énonciatif je dis que P est vrai se marque en surface par l'actualisation, à la première personne, d'un certain nombre de verbes dits énonciatifs et fonctionnant comme de véritables performatifs d'assertion de type j'observe, je constate, je sais, je remarque.

- L'assertion déléguée correspond à une fausse interpellation de l'auditoire, réalisée soit sous la forme d'une question rhétorique soit par la combinaison de la deuxième personne avec des verbes qui recoupent en partie ceux de l'assertion assumée. Les formes qui s'y rattachent, du type vous voyez que P vous savez que P ne sont en réalité qu'un habillage discursif de la formule originaire je dis que P. Ce mode particulier d'assertion constitue une manipulation discursive par laquelle s'instaure ce que Bachelard appelle le "le cogitamus rationnel" qui impose entre le maître et l'élève un revenu commun, une obligation à penser d'accord.

- L'assertion partagée construit explicitement ce consensus de la communauté scientifique grâce à l'actualisation des formes telles que: tout le monde sait que P, il va de soi que P, il est admis que P.

- L'assertion refusée enfin, qui renvoie nécessairement à une situation de polémique, réalise quant à elle le substrat énonciatif je dis que P est faux. Elle se marque en surface par des énoncés du type: on dit que P dans lesquels ON les autres, ce qui a pour conséquence, dans ce contexte précis, d'assigner à P la valeur faux.

Qu'elle soit déléguée, partagée, refusée ou pleinement assumée, l'assertion on le voit constitue le mode de prédication privilégié du discours universitaire. Il faut préciser cependant qu'elle s'accompagne souvent d'un système modal complexe qui ajoute à la modalité assertive des valeurs complémentaires. Ainsi vous savez que peut signifier vous devez savoir que.

2.2. Les procédures de polémisation:

Comme le sens naît de la relation, on peut affirmer sans grand risque d'erreur que la "science" naît de la contradiction. Qu'est-ce en effet qu'un modèle théorique, qu'un type d'analyse sinon un corps de propositions définies par une contestation? Les nouveaux concepts se forment dans la polémique plus souvent que dans la filiation béate. Ce faisant, ils s'inscrivent, en amont et en aval et selon les règles mêmes de la recherche scientifique dans un paradigme de la réfutation. Ainsi, le discours scientifique doit pouvoir se dire et se contre-dire. Assurant en quelque sorte le régime discursif de cette contradiction, le professeur locuteur doit adjoindre à la composante assertive analysée plus haut les conditions d'émergence d'une structure polémique du type:

"x,y,z disent ceci (x) mais ceci (x) n'est pas: moi (avec B,C,...) je dis que cela (y) est "(5). Ce qui implique une composante modale complémentaire qui transforme la relation assertive primitive en une double relation que l'on peut ramener au substrat énonciatif suivant:

Je sais que x est faux.

Je sais que y est vrai.

Les procédures de polémisation portent forcément sur des unités discursives plus larges que l'énoncé. Elles sont constituées de l'itération d'un même type d'opérations linguistiques, véritable parcours fléché pour une lecture polémique du discours. Ces opérations concernent une fois encore le jeu des marques personnelles combiné à la modalité appréciative définie comme une prise de position du sujet énonciateur qui peut introduire dans son énoncé des jugements de valeur. A l'université ces jugements de valeur portent sur la justification de ses propres travaux et, cela va de pair, la réfutation de la thèse adverse.

Il existe en français un pronom personnel bien commode puisqu'il permet de désigner "quelqu'un" en particulier. Il s'agit du pronom ON qui peut couvrir à lui tout seul la distribution complète d'un petit scénario scientifique. Lisons la séquence suivante:

... alors ON trouve dans les grammaires bien sûr cette observation bien exactement comme je viens de la faire de façon équivalente et où l'ON dit que l'apparition du mode subjonctif dépend du verbe principal/ et ON donne des exemples hein/ et même ON généralise un peu ... mais aucun grammairien n'avait tenté de dresser des listes systématique des verbes entrant dans l'une ou l'autre des constructions / et ON peut s'en étonner".

La première occurrence de ON représente tout le monde, la dernière le seul locuteur, tandis que les autres occurrences désignent l'ensemble des grammairiens excepté le locuteur. Cette combinaison de marques personnelles et cette variation des valeurs de ON, entre autres indicés, permet à l'énonciateur d'opposer son dire et son faire (et peut-être le dire et le faire de son équipe) au dire et au faire d'autres linguistes.

Autre type d'opération linguistique même effet polémique:

Il s'agit cette fois d'une technique bien connue de l'énonciation scientifique où l'on pose un objet théorique pour mieux le discréditer ensuite. On assiste alors, à l'intérieur d'une même unité discursive, à un glissement progressif de la marquer négativement. Ainsi, voulant réfuter le classement opéré par un autre grammairien travaillant dans le même domaine, le locuteur adopte la progression suivante:

Vous connaissez l'objet x qui a été élaboré par k; c'est intéressant; c'est intéressant si vous le regarder; la typographie est intéressante; c'est curieux comme objet; l'objet y qui le complète est encore plus idiot.

2.3. Les procédures de narrativisation:

Le discours pédagogique implique d'une part l'exposé d'un corps d'assertions et d'autre part l'organisation narrative de cet exposé. Pour les sémioticiens en effet, les discours cognitifs peuvent être considérés, à l'instar des textes dits figuratifs, comme des récits dans la mesure où il ya tranformation d'état:

" à partir d'un état premier de manque (caractérisé par la dimension cognitive comme un/non-savoir/, il s'agit, conformément aux grandes lignes du schéma proppien, du passage à un état final de jonction avec un objet de valeur (en l'occurrence un certain: savoir:). La liquidation du manque initial étant opérée par un sujet performateur préalablement doté de la compétence cognitive"(6)

Le discours pédagogique met en scène un sujet à la fois "destinateur" et "héros" qui construit à l'intention d'un "destinataire" le simulacre de la quête de l'objet /savoir/: " qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que je cherche

Cela revient à dire que dans la stratégie d'intervention cognitive qui est la sienne, le professeur-destinateur dote l'étudiant destinataire

d'une double compétence narrative et scientifique. Cette compétence narrative et scientifique nous passons d'un état de non-savoir à un état de savoir; elle est spécifique en ce sens qu'elle reconstruit la succession des actions que constitue cette transformation.

Ainsi le cours universitaire peut être considéré comme un programme de base réalisé grâce à la concaténation de plusieurs sous-programmes correspondant de quatre différentes étapes du cours. Pour s'assurer que ces programmes sont réalisés par l'ensemble de l'auditoire, le professeur ne craint pas de revenir en arrière et de reprendre l'un de ces sous-programmes.

... ça val / non / bon/ alors/ dans la première série ... ça val/ ça val il y'a pas de problèmes maintenant /bon/alors/ il faut retourner à ce que je disais tout à l'heure...

La compétence scientifique requise présente la même dichotomie: globale, elle s'applique à la reconnaissance des raisonnements hypothético-déductifs à l'oeuvre dans la démarche scientifique en général; spécifique elle reconnaît le bien-fondé des questions-réponses par les quelles le cours se construit.

Du point de vue des formes linguistiques et discursives, les procédures de narrativisation concernent d'une part les éléments de la déxix temporelle qui repèrent le cours par rapport au "maintenant " de son énonciation et d'autre part ce après Ducroit on nomme les "mots du discours" tels que alors, eh bien, bon, voilà ... articulateurs dits logiques qui organisent le cours en séquences discursives hiérarchisées et discontinues. Ce double ensemble d'indices investi dans la mise en récit et / ou la mise en discours d'un corps d'assertions scientifiques, constitue une autre spécificité du discours pédagogique à l'université. L'organisation narrative semble alors fonctionner comme une structure facilitante et adaptée à toute situation de transmission savoir.

2.4 Les procédures de référentialisation:

Qu'elle soit posée comme toujours vraie-elle fait alors partie d'un paradigme de propositions déjà démontrées mais pré-assertées, qu'elle soit produite dans des conditions de falsification-elle s'oppose alors à d'autres propositions marquées négativement, qu'elle soit mise en histoire-elle se situe alors dans un avant et un après d'ordre syntagmatique, la proposition P telle que nous l'avons présentée dans le substrat

global de l'énonciation pédagogique a besoin d'être référentialisée constituent une dimension transversale concernant les différents niveaux de la mise en discours et l'agencement des objets de savoir.

Le discours est référentialisé grâce à un certain type d'opérations linguistiques et discursives construisant pour l'essentiel des relations d'itération, de connexion et d'anaphorisation. Ces opérations de référentialisation se réalisent en surface par des marques linguistiques que nous avons déjà répertoriées dans la présentation des autres procédures. Elles recouvrent, au niveau de l'énoncé, l'ensemble des repérages entre le sujet énonciateur et son énoncé d'une part et entre le moment de l'énoncé et le moment de l'énonciation d'autre part. Au niveau du discours, les repérages se rapportent à la succession et à la hiérarchisation des séquences discursives. Dans la mesure où il n'y a pas un terme pour une opération ni un ensemble de termes pour une procédure, les mêmes éléments linguistiques peuvent renvoyer à des opérations différentes.

Le savoir est référentialisé, quant à lui, par rapport à son mode de circulation au sein de la communauté scientifique. Pour garantir la validité de ce savoir et le rendre par là même acceptable, le professeur-locuteur "convoque" le discours d'autrui: il s'agit du discours dit d'autorité construit à partir de formule du type : depuis x; selon la théorie de y, etc... Pour maintenir la cohérence de son propre thème de manipulation étant pris ici dans sa double acception de mise en ordre d'objets discursifs et de stratégie énonciatrice qui dissimule, au moins en partie, les paramètres de son intervention. Le discours pédagogique ne dit jamais, contrairement à ce que l'on pourrait penser: faites ceci, vous devez faire cela... mais je fais ceci devant toi et je te force par là-même à faire la même chose que moi. Ignorant le devoir-faire, le discours pédagogique instaure un savoir-faire (obligatoirement) partagé. Lorsque cet accord discursif se rompt, le discours se double d'une dimension polémique mais les conditions de rupture sont elles aussi codifiées. La polémique s'inscrit alors dans un contexte diachronique (elle concerne les étapes du développement de la discipline considérée) et/ou synchronique (elle se situe alors dans un cadre institutionnel). Maintenant un équilibre constant entre une structure de coopération et une structure de confrontation, entre le "souci" pédagogique et la "rigueur" scientifique, le cours universitaire réalise en permanence, une véritable alchimie du discours.

Il est intéressant de constater, dans ces conditions, que rien n'est prévu dans la formation des maîtres qui puisse éclairer le fonctionnement de ce discours, comme si cela allait de soi. Dans les pays de longue tradition universitaire, cet "ordre du discours" est plus ou moins intériorisé dans la mesure où comme nous l'avons dit, le discours pédagogique construit lui-même les conditions de sa reproduction. Dans les pays jeunes où, à l'absence de tradition universitaire viennent se greffer les difficultés d'un système linguistique d'enseignement non encore définitivement stabilisé, il est à craindre que la production d'un tel discours, avec la mise en oeuvre efficace de procédures de généralisation, de polémisation, de narrativisation et de référentialisation ne pose quelques problèmes.

- (1) SUMPFF J.: " A quoi peut servir l'analyse du discours", in langages, n 55
1979, pp.5-16.
- (2) DESIRAT C. et HORDE T.: " Formatdes discours pédagogiques", in
langages n 45, 1977, pp.5-8.
- (3) BACHELARD G.: Le rationalisme appliqué, Paris, P.U. F, 1975.(1 ère
Ed. 1949.
- (4) CULLIOLI A. : Transcription du sémiinaire de D.E.A, 1975-1976,
Par is, Université de paris VII, D.R.L.
- (5) DUBOIS J.: " Grammaire scientifique et grammaire pédagogique"
in langue française, n14, 1972, pp.6-31.

*Communication au colloque sur la Formation et l'évaluation pédagogique des enseignants de l'université.

**Enseignant à l'université d'Alger.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD (G.) : Le rationalisme appliqué, Paris P,U,F, 1975, (1ère éd. 1949).
- BENVENISTE (E.) : Problèmes de linguistique générale, Tome 1 et, 2 Paris, Gallimard, 1966 et 1974.
- CULIOLI (A.) : Transcription du séminaire de D.E.A, 1975-1976, Paris, Université de Paris, VII,D.R.L.
- DESIRAT (CI.) : "Formaton des discours pédagogiques", in langages, n 45, et HORDE (T) pp.5-8.
- DUBOIS (J.) : " Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", in langue française, n 14,19772, pp.6-31.
- DUBOIS (J.) : Avant -propos à Marcellesi (J.B.), Le congrès de (J.) : "A quoi peut servir l'analyse du discours", in langages, n 55, 1977, pp.5-16.