

Didactique du français au Maroc : de la langue au sujet, une perspective sémio- pragmatique

Mohamed Chanfouh et Mehdi Kaddouri

Laboratoire Cultures, usages numériques, éducation et langage (CUNEL)

Faculté des Lettres et Sciences Humaines d'Oujda

mohamedchanfouh.chanfouh@gmail.com ; mehdi.kaddouri@gmail.com

Résumé

Cette communication se veut une réflexion autour de la didactique du sujet à partir d'un cadre théorique inspiré de la sémiotique de Peirce en reprenant la terminologie de Balat (2000) : museur, scribe et interprète. En effet, ces trois fonctions sont à l'œuvre dans la prise de parole, au sens large du terme, incluant, bien entendu, l'écriture. Le scribe inscrit son graphe dans un espace social, sur la « feuille dite d'assertion ». Les trois fonctions de museur, de scribe et d'interprète décrites ci-dessus sont-elles incorporées par l'apprenant dans un contexte marocain ? Ce dernier, en tant que scribe, fonctionne-t-il dans les trois logiques peirciennes qui sont la logique du vague, la logique du singulier et la logique du général structurant tout discours ? L'enseignant facilite-t-il ou au contraire empêche-t-il ce déplacement au sein de ces trois logiques ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette communication.

MOTS-CLES : Sémiotique de Peirce, museur, scribe, interprète, logiques peirciennes, univers du discours.

Abstract

This communication is a reflection on the didactics of the subject based on a theoretical framework inspired by the semiotics of Peirce; we retake Michel Balat's terminology: Walker, scribe, and interpreter. His three functions are at work in making Word, in the broad sense of the term, including, of course, writing. The scribe registered its graph in a social space, on the so-called "sheet of assertion". (Balat, 2000). Are the three functions of the walker, scribe and interpreter described above incorporated by the learner in a Moroccan context? This latter, as a scribe, will he work in the three peirce's logics that are the logic of the wave, the logic of the singular and the logic of the general structuring all discourse? Is the teacher facilitating or instead is he preventing this shift within these three logics? These are the questions to which we will try to answer in this communication.

KEYWORDS: Semiotic of Peirce, grapheus, scrib(graphist), interprète, logical peirciennes, universe of discourse.

1 Introduction

Il est quasiment impossible d'évoquer la question de l'enseignement du français au Maroc sans penser aux rudes débats que la question linguistique ne cesse d'alimenter, voire d'embraser, encore aujourd'hui au Maroc.

L'impulsion de jeter sur cette question un regard aussi scientifique que possible nous est venue d'une discipline ancienne mais oubliée, puis revenue en vogue ces dernières années au sein de la communauté scientifique. Il s'agit de la sémiotique de C.S. Peirce qui a été pour nous une source d'inspiration à la fois intense et dérangement.

Malgré le nombre d'études consacrées à ce sujet, il semblerait qu'il garde encore sa part d'énigme. Nous désirons apporter notre contribution en traitant ce sujet avec des outils que nous jugeons encore insuffisamment exploités à ce jour, ceux de la pragmatique de la signification, au sens sémiotique et peircien de l'expression. Ces concepts figurent dans l'intitulé de cette communication comme fil conducteur de l'analyse que nous prôtons : « Didactique du français au Maroc : de la langue au sujet, une perspective sémio-pragmatique. »

Si nous avons opté pour la théorie sémiotique peircienne, c'est pour sa capacité à intégrer en un seul modèle les différents processus à l'œuvre dans une classe de langue.

Cette communication a une double visée : mener une réflexion théorique et établir un cadre conceptuel inspiré de la sémiotique de Peirce, et orienter cette réflexion dans la perspective d'un essai d'application à l'enseignement-apprentissage du français au Maroc.

Notre travail ne se veut pas une recherche purement didactique dans une perspective d'intervention, mais une réflexion autour de la didactique du sujet à partir d'un mode de pensée institué, celui de la sémiotique de C.S. Peirce. Il nous semble que cette rencontre des deux domaines de discours en didactique et en sémiotique ne peut qu'être profitable pour la didactique des langues et la sémiotique. Pour la première, il s'agit de prendre du recul par rapport à notre pratique pédagogique et de pouvoir repenser, dans une perspective sémio-pragmatique, les modes d'être du sujet dans une classe de langue. Pour la seconde, il est question de vérifier la validité et la pertinence des concepts peirciens mis en jeu.

Il est à noter également que ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche académique en cours qui a pour ambition de saisir la complexité de l'instance sujet lisant/écrivain dans une langue étrangère en nous appuyant sur la théorie de la

division du sujet développée dans une perspective sémio-pragmatique par Michel Balat à la lumière de la théorie des Graphes Existentiels de C.S. Peirce.

2 Le cadre théorique

Pour décrire tout phénomène du monde, réel ou non, Peirce définit trois catégories phanéroscopiques¹⁹. Chaque catégorie exprime le degré de présence du phanéron²⁰ dans le monde. Entre le vague et le déterminé, le phanéron se présente selon trois modes d'être qui sont la priméité, la secondéité et la tiercéité.

La priméité est « la catégorie phanéroscopique de la possibilité qualitative positive. Elle est la catégorie du sentiment » (Deledale, 1979, p. 23). Elle correspond à la vie émotionnelle.

La secondéité, celle « du fait réel *in actu*. Elle est la catégorie de l'existence, de l'individualité » (Deledale, 1979, p. 24). On peut la situer comme la catégorie de l'« ici et maintenant » : ce qui se produit en un lieu et temps déterminé. Elle correspond à la vie pratique, expérientielle.

La tiercéité, celle « de la loi qui gouvernera les faits dans le futur. Elle est la catégorie de la pensée ou plus exactement de la pensée médiatrice » (Deledale, 1979, p. 25). La tiercéité est la catégorie du général. Elle concerne la pensée, le langage, la culture, la communication, la vie sociale. L'être humain vit dans le registre de la tiercéité : il est plongé dans un univers de signes ; et le signe structure sa façon de penser, d'agir et d'être. Nous n'avons pas de rapport immédiat avec la réalité, mais un rapport médiatisé par un système de signes. Nous appréhendons la réalité à partir d'une langue et d'une culture, en un mot par le filtre d'un système sémiotique (Everaert-Desmedt, 1990, pp. 36-37).

Lors de son élaboration de sa distinction entre le symbolique, l'imaginaire et le réel, Jacques Lacan reprend la logique « trinitaire » de Peirce :

Tout objet, sauf l'objet dit par moi a, qui est un absolu, tout objet tient à une relation...Un nommé Charles Sanders Peirce a construit là-dessus sa logique à lui, qui, du fait de l'accent qu'il met sur la relation, l'amène à faire une logique trinitaire. C'est tout à fait la même voie que je suis, à ceci près que j'appelle les choses dont il

¹⁹ Soucieux d'inaugurer sa propre pensée phénoménologique, Peirce substitue le nom de « phanéroscopie » à celui de phénoménologie. La phanéroscopie est une méthode singulière pour décrire les phénomènes ou phanérons.

²⁰ « Tout ce qui, à quelque point de vue et en quelque sens que ce soit, est présent à l'esprit » (Deledale, 1979, p. 54)

*Didactique du français au Maroc : de la langue au sujet, une perspective
sémio-pragmatique*

s'agit par leur nom- symbolique, imaginaire et réel, dans le bon ordre (Ornicar N° :33). (cité par Balat, 2000, p.10)

Ainsi Balat (2000) établit des relations entre priméité et imaginaire, secondéité et réel, tiercéité et symbolique : « Trois catégories chez Peirce, trois chez Lacan- l'Imaginaire, le Réel et le Symbolique- ne faudrait-il pas en conclure à une intime correspondance entre elles ? Lacan nous y invite...» (Balat, 2000, p.10)

En s'appuyant sur la pensée d'Aristote et de Kant, Peirce propose également trois logiques qui rendent compte des possibilités pour un sujet de se situer dans le monde. Si Aristote proposait une logique du particulier, une logique du singulier et une logique de l'universel, Peirce, lui, parle de logique du vague, de logique du singulier et de logique du général.

Pour Peirce, la logique est inséparable de l'ontologie : avec le général et le singulier, le vague n'est que l'un des trois termes mis en évidence par l'analyse catégorielle ; en outre, il n'est que l'une des deux figures (avec le général) de l'indéterminé, qui s'opposent tous les deux au déterminé.

La logique du vague nous laisse dans l'indéterminé : l'objet est indistinct, à peine perçu. La logique du singulier est la logique de l'existant : l'objet se manifeste de façon matérielle, se réalise singulièrement dans le monde concret. La logique de l'universel ou du général agit comme le lieu de l'abstraction, des idées et des codes.

A ces trois logiques de production du signe correspond une division sémiotique du sujet en grapheur, graphiste et interprète :

Afin de fixer nos idées, nous pouvons imaginer qu'il y a deux personnes, dont l'une appelée le Grapheus, crée l'univers par le développement continu de l'idée qu'il s'en fait, [...] L'autre personne concernée, le Scrib (Graphist), est occupé pendant le processus de création à faire des modifications successives [...], du graphe entier.[...]. Il doit y avoir un interprète, puisque le graphe, comme tout signe fondé sur une convention, n'a le mode d'être qu'il a que s'il est interprété...(C.S.Peirce, 4.431, traduction de Janice Deledalle-Rhodes, cité par Balat, 2000, pp. 100-101)

Balat distingue trois fonctions de museur, de scribe et d'interprète (2000, pp. 102-103) qui correspondent, terme à terme, à celles des grapheur, graphiste et interprète chez Peirce.

Ces trois fonctions sont à l'œuvre dans la prise de parole, au sens large du terme, incluant, bien entendu, l'écriture. Le museur muse (Balat, 2000, p. 24), le scribe inscrit discontinûment le flot de pensées continu du museur²¹, l'interprète efface, insère, et conclut. (Balat, 2000, p. 174)

Le scribe est premier, le museur est second, l'interprète est troisième, « dont le travail consiste à[...]faire exister le discours du museur dans le travail du scribe. » (Balat, 2000, p. 176)

Le scribe inscrit son graphe sur la « Feuille dite d'assertion » qui remplit une fonction de représentation : elle représente un objet dans une situation donnée. Cet objet dont tient lieu la Feuille d'assertion, Michel Balat l'appelle « l'univers du discours ».

Cet éclairage peircien invite à considérer l'existence de trois logiques de production langagière permettant au sujet de se positionner dans trois univers du discours :

2.1 L'univers discursif de l'indéterminé.

Cet univers discursif favorise le musement²², c'est-à-dire la rêverie dans un flux intime proche de la priméité. L'objet est indistinct, il est tout simplement ressenti sans être saisi : « [...] des sensations vagues, très vagues,... Là, on peut dire qu'on est dans le qualisigne, le ton. » (Balat, 2007, p. 1)

Le discours contient peu ou pas d'indices, il est fortement iconique.

²¹Peirce introduit la notion de musement dans un texte daté de 1809, et intitulé « Un argument négligé en faveur de l'existence de Dieu » : « [...] En fait, c'est du Jeu Pur. Or le Jeu, nous le savons tous, est le libre exercice de nos capacités. Le Jeu Pur n'a pas de règle, hormis cette loi même de la liberté. Il souffle où il veut. Il n'a pas de projet, hormis la récréation. L'occupation que je veux dire – une petite bouchée avec les Univers – peut prendre soit la forme de la contemplation esthétique ou celle de la construction de châteaux lointains (en Espagne ou dans notre propre formation morale) ou celle de la considération de quelque merveille dans l'un des Univers ou de quelque connexion entre deux des trois Univers, avec spéculation sur sa cause. C'est ce dernier genre d'occupation – tout bien considéré, je l'appellerai « Musement » [...] continuant à donner les conseils qu'on m'avait demandés, je dirais : “Montez dans l'esquif du Musement, faites-lui gagner le large du lac de la pensée, et laissez le souffle du ciel gonfler ses voiles. Les yeux ouverts, soyez attentifs à ce qui est autour de vous ou en vous, et entamez la conversation avec vous-même; car la méditation n'est pas autre chose que cela.” (C.P. 6.458-461) , cité par Jean Fisette, De l'imaginaire au musement, quelques occurrences de la métaphore musicale dans le texte de C.S. Peirce, 1995, p.14)

²² « [...] un flot de pensées nous traverse [...] Ce flot, c'est le musement. [...] Le référer à Freud, nous conduirait sans doute à le considérer comme préconscient. » (Balat, 2000, p.103)

2.2 L'univers discursif de la définition²³

L'objet est défini. L'image indistincte se précise. Le scribe élabore un point de vue. Le discours est fortement indiciaire.

2.3 L'univers discursif de la généralisation

Les indices disparaissent pour laisser place à la symbolisation. A cette étape, le signe devient signification, interprétation ou encore concept défini par les habitudes qui le régissent. Le discours porte alors les traces de la généralisation.

La sémiose²⁴ se définit donc par le mouvement qu'effectue la pensée vers un acquis de savoir nouveau, en partant d'une base fondée sur le vague, le sensible et le concret, les feelings, en se déplaçant ensuite vers un degré plus élevé de généralisation et d'abstraction. Dans la logique du vague, le signe sera un « ton », dans celle du singulier, une « trace », dans celle du général un « type ». (Balat, 2000, p.20)

En situation normale (en langue maternelle), un locuteur n'est pas figé dans l'un des trois univers discursifs cités. Au contraire, nous nous déplaçons de façon permanente au sein de ces trois univers discursifs. Ce principe de déplacement est ancré dans le contexte d'énonciation, dans l'histoire et la culture du sujet qui asserte. Nous sommes à la fois museur, scribe et interprète. Donc, il est important que les apprenants, en fonction de leurs possibilités cognitives et langagières, passent de la logique du vague qui leur permet de muser, à la logique du singulier qui leur permet de s'appuyer sur leur vécu, leur expérience collatérale de l'objet²⁵ et enfin à la logique du général qui leur permet d'asserter des généralisations.

La généralisation n'existe que si le locuteur est capable pour l'asserter de fonctionner dans les deux autres univers discursifs de l'indéterminé et de la définition. Le rôle capital de l'enseignant n'est pas de vivre lui-même l'expérience des trois univers discursifs, mais plutôt d'amener chaque apprenant à vivre cette expérience. Sans prendre la place de l'apprenant, l'enseignant peut l'accompagner jusqu'à la phase de la généralisation.

²³ Expression empruntée à Alain Decron, (2002, pp.59-69)

²⁴ Ce terme renvoie à la notion de processus de signification.

²⁵ « Peirce distingue, nous l'avons vu, deux sortes d'objets du signe, l'objet immédiat, c'est-à-dire l'objet tel qu'il est représenté par le signe et l'objet dynamique que le signe ne peut pas exprimer, qu'il ne peut qu'indiquer, laisser l'interprète découvrir par expérience collatérale. » (Deledale, 1979, p.150)

3 Questions de recherche

Qu'en est-il en classe de ces trois logiques qui en dehors de l'école sont à la base de notre rapport au monde ? Les trois fonctions de museur, de scribe et d'interprète décrites ci-dessus sont-elles incorporées par l'apprenant dans un contexte marocain ? Ce dernier, en tant que scribe, fonctionne-t-il dans les trois logiques peirciennes qui sont la logique du vague, la logique du singulier et la logique du général structurant tout discours ? Comment repérer l'appartenance des productions langagières à telle ou telle logique ? Enfin, l'enseignant facilite-t-il ou au contraire empêche-t-il ce déplacement au sein de ces trois logiques ?

4 Hypothèses

Dans le contexte scolaire marocain, et en tant que praticien, nous constatons que :

- Les signes employés à l'école se figent souvent dans l'univers discursif de la définition.
- Par sa façon de faire classe, l'enseignant empêche souvent le déplacement des élèves dans les trois univers discursifs qui devraient être au centre des pratiques langagières de l'école.
- En termes peirciens, la communication dans la classe est réductible à seulement deux des éléments de la sémiologie, à savoir l'objet immédiat et l'interprétant immédiat.

5 Application

A partir de ces hypothèses, nous allons essayer d'analyser, dans la perspective des trois logiques peirciennes, les consignes scolaires suivantes, que nous avons conçues pour une séance de lecture²⁶ :

- Lisez ce chapitre, relevez les verbes du 1^{er} paragraphe et dites, à partir de ce qu'ils expriment et du mode utilisé, ce qu'entreprend le narrateur.
- Dans la suite du chapitre, quels sont les indices permettant de comprendre qu'il s'agit d'une anticipation ?
- Combien d'interprétations fait-il de la mort ? Quels moyens emploie-t-il pour montrer le caractère éventuel de ces interprétations ?

²⁶ Lecture analytique et langue intégrée. Objectif : identifier l'ordre du récit et comprendre les effets produits. Support : Le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo, ch.41 (une œuvre littéraire au programme de la 1^{ère} année du Bac). Cette activité n'est pas conçue pour servir d'enquête, mais elle s'inscrit dans une séquence didactique.

- A quelles questions se trouve-t-il confronté à la fin de sa réflexion ?
- Que veut-il voir à la fin ?

6 Quelques résultats et discussion

Dès le début du cours, l'enseignant se situe explicitement dans l'univers du discours de la définition. Il guide les apprenants dans une direction prédéterminée, quelles que soient leurs interventions, laissant peu de place à l'improvisation. Ces derniers ne sont pas entraînés dans la logique du vague, mais doivent répondre à des questions précises dont l'enseignant connaît déjà la réponse. Ils sont placés dans une situation de recherche d'indices. C'est un exercice scolaire avec une attente de réponses qui seront justes ou fausses. De façon tout à fait involontaire, l'enseignant installe une atmosphère plus proche de l'exercice classique que de l'activité d'interprétation.

Certes, l'enseignant souhaite réellement déclencher un débat à propos du texte étudié, mais son intention est de garder une autorité sur le débat, ce qui le conduit à poser des questions fermées dont il connaît les réponses pour ne pas se perdre dans une discussion qu'il ne maîtriserait pas. C'est rassurant pour l'enseignant, la tâche des apprenants consiste à retrouver les indices explicites ou implicites du texte. L'activité doit à tout prix rester cadrée.

Mener les apprenants vers une réponse unique fausse les possibilités d'interprétation qui s'appuient sur l'histoire et la culture du sujet interprète. Ce qui explique les décrochages d'attention de beaucoup d'apprenants qui restent chacun centré sur son propre *musément*, sa propre rêverie du monde. Ils se réfugient dans le silence ou dans une activité de dessin sur la table ou sur leurs cahiers.

La plupart du temps, l'enseignant précise ou demande des précisions aux apprenants. C'est une position scolaire qui scinde la classe en deux camps : ceux qui peuvent répondre et ceux qui ne peuvent répondre. Cet univers discursif renforce aussi l'idée que l'enseignant connaît préalablement les réponses à ses questions.

Dans un souci de ne pas perdre de vue les objectifs, de cadrer les interventions, de ne pas être pris au dépourvu, d'amener les apprenants au point choisi, quoi qu'il se passe dans la classe, l'enseignant se croit obligé d'empêcher l'apparition de l'indétermination. Il a peur de laisser se développer cette parole spontanée. Accepter l'indéterminé, c'est accepter qu'un apprenant introduise un élément de surprise, issu de son vécu, c'est prendre le risque de ne pas tout pouvoir gérer à l'avance et se trouver confronté à l'inconnu. Position déstabilisante pour l'enseignant.

Le discours indéterminé peut être lacunaire, mais il est l'expression d'une émotion, d'un vécu, d'une expérience singulière. Pratiquer une pédagogie de l'indéterminé, c'est affirmer l'existence de l'autre avec ses désirs, ses expériences, ses savoirs. Le positionnement dans l'univers discursif de l'indéterminé favorise l'interprétation chez les apprenants. Par contre un figement de la parole au sein de l'univers discursif de la définition bloque souvent l'interprétation.

Le développement du langage dans l'univers discursif de la définition ne permet pas de faire appel aux expériences collatérales qui sont vécus aussi bien par l'enseignant que par les apprenants. Ces derniers sont centrés sur le texte de lecture. Aucun lien n'est fait avec leurs émotions, leur vécu, leur culture. Les seuls liens demandés par l'enseignant sont les retours au texte pour chercher un indice précis et répondre à une question. Il se contente d'interprétants immédiats.²⁷ En termes peirciens, la communication dans la classe est réductible à seulement deux des éléments de la *sémiose*, à savoir l'objet immédiat et l'interprétant immédiat.²⁸

Si l'enseignant reste pratiquement dans l'univers discursif de la définition, il en sort pour généraliser à la place des apprenants. La généralisation est souvent l'apanage de l'enseignant (résumé ou trace écrite préparés à l'avance). L'enseignant prive l'apprenant de cette expérience langagière et cognitive. La classe n'est plus cet espace de quête de la signification.

En se positionnant ainsi, l'enseignant empêche la circulation des apprenants sur les trois univers discursifs. Alors que le mouvement de *sémiose* se résume essentiellement à un déplacement perpétuel des signes de la logique du vague à celle du général.

7 Conclusion

En nous appuyant sur la phénoménologie de C.S.Peirce, nous avons essayé de montrer que la parole sociale se construit dans trois univers discursifs qui devraient être au centre des pratiques langagières à l'école. Par sa façon de faire classe, l'enseignant empêche souvent le déplacement des apprenants au sein de ces trois univers du discours. La *sémio-pragmatique* nous aide donc à concevoir les consignes scolaires sous l'angle des trois logiques peirciennes.

²⁷ « L'interprétant représenté ou signifié dans le signe. » (Deledale, 1979, p. 119)

²⁸ La relation qui définit le lien entre les éléments de la *sémiose* consiste en une relation de détermination. Elle s'explique par le fait qu'un objet dynamique détermine un objet immédiat qui détermine un signe qui détermine un interprétant immédiat qui détermine un interprétant dynamique qui finalement détermine un interprétant final.

8 Perspectives de recherche

Ce travail est enraciné dans une histoire autant personnelle que professionnelle et se projette dans une recherche pour mieux comprendre puis faire changer certaines routines pédagogiques. Souvent, devant les productions orales ou écrites des apprenants, nous ne prêtons attention qu'à l'orthographe, au lexique, à la syntaxe, à la conjugaison. La théorie de la division du sujet constitue un outil nous permettant d'identifier les modes d'être du sujet dans les productions langagières des apprenants.

9 Références bibliographiques

- Balat, M. (1992). Le Musement, de Peirce à Lacan. *Revue Internationale de Philosophie*, Vol. 46(180). Récupéré de http://www.balat.fr/IMG/doc/Le_Musement_de_Peirce_a_.doc
- Balat, M. (2000). *Psychanalyse, Logique, Eveil du Coma. Le musement du scribe*. Ouverture philosophique. Paris : L'Harmattan.
- Balat, M. (2007). Quelques rappels des catégories sémiotiques. *Canet*, (le 23 avril). Récupéré du <http://www.balat.fr/Canet-le-23-avril-2007->
- Decron, A. (2002). L'élève-auteur, un sujet à la source d'une communauté sémiotique *Sémiotique Peircienne : Etat des lieux*, Textes réunis par Tony Jappy et Joëlle Réthoré. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 59-69.
- Deledale, G. (1979). *Théorie et pratique du signe, introduction à la sémiotique de C.S.Peirce*. Paris : Payot.
- Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif, introduction à la sémiotique de C.S.Peirce*. Liège : Mardaga.
- Fisette, J. (1996). De l'imaginaire au musement, quelques occurrences de la métaphore musicale dans le texte de C.S. Peirce. *Textes* 17-18, 33-57. Récupéré de <http://www.jeanfisette.net/publications/de-l27imaginaire-au-musement.pdf>