Co(n)-texte en éducation

Sémiodidactique du dialogue avec le divers

Nathalie Wallian(1), Ching-Wei Chang(2), Sylvie Fontaine(1)

(1) Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France
(2) National Taiwan Normal University, Taipei, ROC

Résumé : Dans le système enseignement/apprentissage, le contexte énonciatif est aussi important que le contexte interprétatif. Le dialogue enseignant/élèves et entre pairs, au coeur duquel s'opère la médiation aux savoirs, engage un lien entre soi et autrui, entre le même et le divers. La question est d'accéder à l'univers construit par autrui aux fins d'échanger, de négocier et de partager des interprétations du monde pour agir ensemble. L'enjeu de ce chapitre consiste à replacer les concepts de co(n)-texte en éducation pour poser les fondements d'une sémiodidactique du dialogue avec le divers. Dans toute approche culturaliste des oeuvres, la médiation aux savoirs est débattue au sein de la communauté interprétative et débouche sur un partage négocié dans et par le dialogue, pulvérisant de façon potentiellement radicale le didactique non contextualisé. Des perspectives sont ouvertes pour une formation à la médiation par la problématisation et pour une créolisation des savoirs médiés.

Mots-clés : sémiotique, dialogue, sens partagé, communauté interprétative, oeuvres culturelles

« *Il faut être deux . . . /. . . pour comprendre un ciel bleu, pour nommer une aurore.* »
Gaston Bachelard, Préface à *Je et Tu* (Buber, 2012).

1 Introduction

Toute éducation est fondée sur des échanges dont l'enjeu est la médiation aux savoirs pour (trans)former le sujet à éduquer. En saturant la relation éducative d'interactions langagières, le processus éducatif engage le nécessaire partage d'un sens commun, moyennant un délicat travail de co-ajustement : l'issue de l'échange est en effet incertaine et l'apprentissage n'est jamais acquis d'emblée. Ce partage peut être considéré comme abouti lorsque les locuteurs s'entendent, même provisoirement, sur ce qu'il y a à faire pour comprendre, pour agir et apprendre. De ce point de vue, tant l'enseignant que l'élève sont impactés par l'échange : en élargissant leur espace de

compréhension mutuelle, les partenaires de la relation éducative s'en trouvent, chacun dans son rapport à l'autre et au savoir, mutuellement transformés. Ce faisant, ils s'inscrivent dans une dialectique d'influence mutuelle. De la qualité du lien noué dans cette rencontre dépendront les potentialités pragmatiques de l'échange, c'est-à-dire les effets transformatifs visés. C'est donc *dans* et *par* la co-construction d'espaces partagés et négociés que les partenaires de la relation éducative se rencontrent, se co-ajustent et se transforment. Toute relation éducative est ainsi oblitérée -*altérée*- par un dialogue plus ou moins abouti entre locuteurs qui cherchent à s'entendre pour agir ensemble, inscrits par là même dans un projet d'influence mutuelle dynamique et auto-créatif.

L'objet de ce chapitre consiste à mettre en relation les conditions d'existence et d'exercice de cette influence mutuelle qui cristallise la rencontre entre les univers respectifs des locuteurs, entre deux altérités qui, ensemble, vont s'ajuster mutuellement pour faire advenir et transformer la relation aux savoirs, à soi et au monde. En postulant que l'éducation consiste en une mise en dialogue de deux entités distinctes et diverses qui interagissent, s'influencent et se transforment mutuellement, l'enjeu consistera à montrer que le rapport au savoir engage le rapport de soi au monde et à l'altérité du monde d'autrui [1]. Loin d'une simple co-présence spontanément inductrice, cette relation éducative sera considérée, autour de l'enjeu de la médiation aux savoir, comme un adjuvant qui altère et transforme récursivement les locuteurs et leurs mondes.

Nous verrons dans un premier temps quels enjeux épistémologiques suscite toute dialectique discursive en éducation : nous définirons les rapports de termes entre « texte, contexte et co-texte » au regard des paradigmes des sciences du langage. Ensuite, nous défendrons l'idée d'une didactique de la réception, orientée par les effets pragmatiques en termes de médiation aux savoirs. Enfin, nous verrons comment relever le défi intersubjectif du didactique en proposant des pistes pour une formation à *la médiation à l'altérité.*

2 Enjeux de la dialectique discursive en éducation

Les conditions de mise en dialogue sont à la fois complexes et dynamiques, inscrites dans une historicité et engagées dans des contextes sociaux variés et hétérogènes : elles orientent les manières dont le travail d'interprétation s'élabore au fil des interactions. S'il ne suffit pas d'être « exposé à » un savoir pour « se l'approprier », l'éducation porte bien cette ambition d'opérer cette médiation à la fois transformatrice et -à terme- émancipatrice. La tentation naturelle de l'éducateur serait de vouloir maintenir un lien médiateur pour faire perdurer symboliquement la subordination et la dissymétrie des positions engagées dès l'origine : pour autant, le paradoxe de sa condition est d'oeuvrer à sa propre disparition pour autoriser l'émergence d'un adulte et d'un homme en devenir [2]. Reboul (1989, p. 77 ; 121) considère à cet effet que ce qui vaut la peine

1. À partir de la réflexion de Deleuze (1969) sur le statut du sens et du non-sens, Fabre (1997, p. 49-58) postule que le sens d'une situation d'apprentissage articule trois dimensions : la manifestation (à quelles conditions le sujet peut-il s'investir dans la tâche ?), la signification (valeur et pertinence des objets d'apprentissage), la référence (lien entre tâches scolaires et pratiques sociales).

2. *Cf.* Meirieu (1997, p. 25-37) : « *C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement des apprentissages, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre :*

d'être enseigné est « *ce qui unit et ce qui libère* ". De la nature du lien médiateur vont dépendre la qualité et la durabilité des transformations engagées mutuellement : en s'effaçant, la médiation opère un affranchissement qui soit laisse debout, soit génère de nouvelles dépendances et subordinations.

Mais l'éducation n'opère pas sans inscription dans des contextes : les échanges qui s'y produisent s'inscrivent dans une institution hautement normative, l'école. La question est de savoir quels paradigmes engager autour du contexte scolaire pour analyser la manière dont s'engage le dialogue entre enseignant et élèves autour des enjeux de savoirs :

> « *Tantôt le contexte est décrit comme rapport à la situation d'énonciation, qui tient alors lieu de rapport au « réel ». Faute d'une réflexion sur l'histoire et la tradition, comme la situation d'énonciation et la situation d'interprétation ne sont pas séparées alors, la situation est entendue comme un hic et nunc* » (Rastier, 1998, p. 98).

En prenant en charge la question du lien anthropo-culturel, socio-historique et sémiotique dans la médiation aux savoirs, l'intervention éducative opère ce retournement de sens qui considère la co-construction de l'éducateur et de l'éduqué *dans* et *par* un dialogue ouvert à l'altérité. Si la « découverte de l'autre » amène une reconfiguration de soi, elle engage des savoirs élaborés tout autant qu'informels, déclinés dans des curricula prescrits comme cachés, élaborés ou « simplement » issus des pratiques. Dès lors, *comment appréhender la question de la médiation des savoirs à partir du lien noué dans et par les pratiques éducatives ? A quelles conditions opérer ce retournement dans lequel l'éducateur est bousculé dans ses certitudes et dans lequel l'éduqué s'affirme comme une entité autonome ?*

Enfin, l'intervention éducative est hautement située : les publics variés auxquels elle s'adresse vivent et s'intègrent dans des contextes culturels, sociaux, historiques et psychiques variés que l'éducateur ne saurait mettre de côté, faute de quoi il les voue à l'échec. Dans ces conditions, *comment prendre en charge les contextes pour interpréter les significations que les acteurs allouent eux-mêmes aux situations de transformation et aux opportunités d'apprentissage auxquels ils sont confrontés ?*

A l'heure de la co-construction des savoirs dans et par la réciprocité des échanges, l'intervention éducative s'inscrit résolument dans une perspective dialogique. Si les partenaires de l'échange, l'enseignant et les élèves -mais également entre pairs-, coopèrent activement à la circulation des idées et des savoirs, la question est de se demander à quelles conditions s'opère cette transformation prometteuse qui autorise l'émergence de savoirs ? En effet, s'il ne suffit pas de communiquer pour que l'élève apprenne, le travail enseignant consiste à *adresser* l'intervention éducative, c'est-à-dire à engager un *dialogue orienté par des intentions didactiques* aux fins de toucher la communauté des pratiques de sa classe. En tentant -et faisant le pari- d'amener un effet résolument attendu -soit un changement- sur ses élèves, il tentera d'élargir l'espace des significations et des savoirs partagés. De la qualité du lien engagé et noué

apprendre, grandir, oser faire quelque chose qu'on ne sait pas encore faire, se dégager d'une image qui vous colle à la peau, échapper aux déterminismes qui vous enserrent ».

entre les locuteurs de l'intervention éducative dépendra la réussite des transformations et des apprentissages.

Si « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17), les partenaires de la relation éducative engagent conjointement un travail interprétatif qui simultanément ouvre l'horizon des possibles et désambiguïse progressivement le sens (à) partagé(er). Toute classe étant un lieu saturé en échanges et en silences signifiants, elle peut être définie comme *un espace de constitution du sens*, où les possibles sont discutés, validés ou non, ouverts mais transformateurs de significations. Le sémioticien Eco utilise à cet effet le terme de « sémiose illimitée » (Eco, 1993) : en opérant un travail sur le sens des mots et des actions tout en s'exprimant avec des mots et des gestes pour se faire entendre et comprendre, l'enseignant travaille le sens au coeur de *la dialectique des effets intentés et produits* pour et par ses élèves. Ce faisant, il ouvre en classe le lieu d'une dialogique fructueuse où s'échangent les idées et où les idées font changer parce que justement la sémiose n'est ni parfaite ni aboutie :

> « *Dans un contexte scolaire où parler et comprendre constituent un élément important de l'intervention didactique, la signification des paroles dites par l'enseignant ne peut correspondre à la signification des mêmes paroles écoutées par les enfants* » (Arcà & Caravita, 1993, p. 84).

L'enseignant s'adresse donc non pas à un public générique mais à des interprétants clairement identifiés en contexte : *de l'adresse et de la réception de l'intervention éducative dépendront les partages interprétatifs.* Ce faisant, il ouvre des horizons possibles tout en restreignant ce qu'il juge pertinent dans l'ici et le maintenant de la classe pour l'enjeu de savoir : *le contexte va ainsi peser sur le texte et sur le co-texte, au point de modifier les manières dont le sens se partage et au risque de créer des mécompréhensions voire d'entraîner la rupture du lien nourrissant les échanges.* Se taire et/ou ne pas faire devient alors pour l'élève le seul moyen de signifier son opposition ou sa résistance passive, ses doutes et ses incompréhensions.

L'enjeu de ce chapitre est de tenter de clarifier les rapports entre texte, co-texte et contexte [co(n)-texte] en éducation. Si l'on postule que toute intervention éducative prend racine dans l'interactivité des échanges verbaux et non verbaux produits par les partenaires de la relation éducative, il devient possible d'étudier les rapports entre ce qui est dit, ce qui est intenté et ce qui est signifié à un niveau micro, méso comme macro-contextuel, soit à l'interface entre les micro-échanges et le discours institutionnel de politique éducative.

Dans un premier temps, rappelons les définitions des concepts de « co(n)-texte » pour ensuite voir comment celles-ci questionnent le chercheur en éducation sensible à une « didactique de la réception » qui ouvre vers une formation à « la médiation à l'altérité ».

3 Texte, contexte, co-texte : le co(n)-texte

Le réglage lexical et paradigmatique autour des concepts de *texte, contexte* et *co-texte* part d'une reprise de ces termes issus des nouvelles sciences du langage (Rastier, 1998). Il s'agit de les mettre en lien avec la situation didactique conçue comme une interaction inscrite dans et pour la médiation aux savoirs.

En premier ressort, un *texte* est un discours fixé par l'écriture (Ricoeur, 1936, p. 137), et *ce indépendamment de sa matérialité* (Hjelmslev, 1985, p. 98). A cet effet, les matérialités d'un texte sont multiples dès lors que celui-ci est stable et borné et qu'il autorise un retour par la relecture, soit l'existence d'une trace : une chorégraphie écrite de Béjart, un enregistrement vidéo d'enchaînement gymnique, un dessin d'enfant, une photographie publicitaire, une illustration dans un livre d'élève... sont autant de matérialités possibles d'une textualité. Un texte se présente en second lieu comme une unité qui *fait sens comme forme*, à condition d'en percevoir la structure systémique. Dit autrement, « *L'unité n'est pas le mot, mais le texte* » (Adam, 2006, p. 3) : Weinrich (1973, p. 13) considère que « *le texte est une suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication* ». Cette suite textuelle constitue une totalité dans laquelle les éléments entretiennent des relations d'interdépendance à visée argumentative et/ou pragmatique : son unité cohésive entre les différents énoncés constitue un ensemble délimitant et fondant le texte. En présentant et en donnant à interpréter cette unité co-textuelle d'énoncés, le texte se constitue justement comme tel. La question alors est de savoir qui est autorisé à qualifier de « texte » un énoncé aux diverses matérialités possibles, comme par exemple une affiche de cinéma ou un livret de concert -et, serions-nous tentés d'ajouter, une copie ou un dessin d'élève, une vidéo d'échange de balles en jeu collectif, un dialogue dans un groupe de travail...- (Wallian, 2013) : en sémiotique, c'est le lecteur éprouvant ce sentiment d'unité entre énoncés co-textuels qui est pris pour référence, et non l'unité phrasique, grammaticale ou typologisante du texte. Pour autant, un texte n'est pas produit hors sol : il prend sa matérialité dans un contexte qu'il convient de caractériser.

Aucun texte n'a d'existence hors du contexte socio-pragmatique de l'interaction qui le voit naître : il s'inscrit forcément dans une dimension discursive englobante, sauf à n'être jamais ni lu ni compris. En se posant à l'entour du texte, le contexte réfère à l'environnement global de la situation de communication et motive son adresse. Structuré comme un emboîtement indéfini d'échelles inscrites dans un contrat de communication, le contexte « *s'identifie à l'ensemble des représentations que les interlocuteurs ont du contexte, représentations qui peuvent être ou non partagées par les participants au processus communicatif* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 135). Dans cette conception dialectique des relations entre texte et contexte, l'auteur considère que le discours est à la fois sous-tendu par le contexte et transformateur de celui-ci. L'enjeu majeur du contexte revient ainsi à orienter les interprétations (ex : résolutions de certaines ambiguïtés, décryptage des sous-entendus et silences, activation/inhibition de certains traits de sens, impact sur l'enchaînement dialogal des tours de parole...) tout en réduisant l'univers des significations possibles : l'analyse du contexte dans le processus de sémiose aide à en désambiguïser l'échange.

En considérant que l'activité langagière est un phénomène social à double titre, produit et processus d'action sur/par autrui, les sémioticiens affirment que toute interaction langagière est certes déterminée par le contexte social mais que récursivement, elle est en soi une pratique sociale qui signe toute présence au monde. A l'école, les discours produits présentent spontanément de solides apparentements dans la mesure où pèse fortement la norme sociale scolaire : le simple fait de devoir demander la parole ou de chercher à éviter les « fautes » détermine l'asymétrie des positions élève/maître relatives.

Pour autant, la diversité des interprétations est telle que les mécompréhensions et les défauts de sens peuvent y produire subrepticement de l'échec scolaire. Dans cette communauté discursive que représente une classe, la richesse des interactions masque un océan d'incompréhensions potentielles qui représentent autant d'écueils à la compréhension mutuelle :

> « *les relations* [entre les hommes] *ne seraient pas seulement de conflit, lutte et destruction, mais aussi d'intercompréhension, d'enrichissement mutuel, de co-construction de savoir et de valeur. Cet ensemble d'interactions symboliques les conduit à se rassembler en communautés selon une certaine médiation sociale et, ce faisant, ils se construisent une conscience de soi à la fois individuelle et collective* » (Charaudeau, 2020, p. 109).

Les interactions langagières sont donc le creuset de rapports de places disputés voire de conflits mais également le lieu du partage et de la médiation aux savoirs au coeur de la communauté scolaire. C'est le travail sémiotique sur les points de rencontre dans les interprétations et les (mé-)compréhensions qui oriente l'entente mutuelle et génère une harmonie productrice de médiation aux savoirs.

Enfin, le *co-texte* représente l'environnement linguistique contigu au texte, à l'exclusion des influences phonétiques, morphologiques ou sémantiques (ex : attitude contradictoire ou bien acquiescement d'un interlocuteur). Selon Cusin-Berche (2003), le cotexte (ou environnement linguistique) permet de prendre en compte la distribution de l'unité et d'approfondir l'analyse sémantique en établissant un champ sémantique de référence. Dias Loguercio (2012) considère que ce sont les stratégies de lecture interprétative qui orientent le repérage des indices (ex : iconiques, spatiaux et temporels, thématiques, énonciatifs, bref concernant des petits segments discursifs) en relation avec les fonctions du texte (descriptif, narratif, argumentatif. . .) : elles autorisent les mouvements d'anticipation du sens lors de la lecture, la spéculation sur la suite -et l'issue- du texte ou de l'action et la formulation d'hypothèses interprétatives, validées ou non au fil du déroulé dans l'avancée de lecture :

> *« Selon les études cognitives du langage (Gaonac'h, 1990 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1995), une lecture efficace tient surtout à l'interaction ou à la gestion entre deux niveaux différents : un haut niveau (processus de traitement de l'information contextuelle, thématique, du contenu de référence, de caractéristiques relatives au genre textuel. . .), c'est-à-dire des indices fondés sur des connaissances préalables à une lecture, et un bas*

> *niveau (processus de traitements textuels et linguistiques, tels que la reconnaissance des mots et la compréhension de la syntaxe). »* (Dias Loguercio, 2012, p. 4)

Ainsi, les rapports entre texte et contexte peuvent être définis à l'aide de l'équation posée par Adam (1992) : (*texte = discours – contexte*) et (*discours = texte + contexte*). Dans ces conditions, le chercheur va plus particulièrement s'intéresser non pas au « texte » mais au « discours », soit un texte pris dans son contexte et le co-texte y afférent. Au plan méthodologique, l'impact est majeur puisque l'analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002) va autoriser un accès plus global en contexte des actes de langage, soit l'étude non pas de la signification du texte hors sol mais celle du sens intenté dans un énoncé porté par un discours (Rastier, 1998, p. 104).

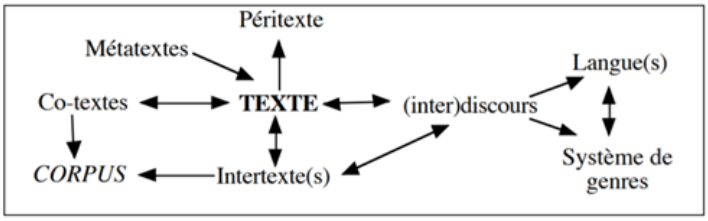


Figure 1 – (Adam & al., 2006, p. 30)

Pour reconstituer les paliers du discours, il est nécessaire d'en restaurer les dimensions de l'intersubjectivité inscrites dans une histoire et une communauté : le discours met en rapport une situation d'énonciation et une situation d'interprétation car elle inscrit les locuteurs au coeur du dialogue dans un projet mutuel d'influence. Son étude peut également faire l'objet de « *ce qui n'est pas là dans le texte et qui est tu* » : elle déborde alors la situation d'énonciation pour investiguer les silences et les implicites, mettant en lumière des intentions allusives, des mobiles et des non-dits -dont le lapsus fait également partie-.

Une fois posés les rapports mutuels entre texte, co-texte et contexte, nous proposons le graphème suivant permettant de synthétiser cet ensemble : *co(n)-texte*. Il s'agit bien d'inscrire les interactions didactiques dans un procès dialogique par lequel l'adresse de l'intervention est validée -ou non- par la réception qu'en fait l'élève. Ce travail sur le sens, conjoint et co-construit, engage la valence performative de l'interaction, soit sa propension à transformer tant l'univers de l'élève que celui, récursivement, de l'enseignant. Voyons maintenant comment du procès dialogique est généré un sens à partager.

4 Vers une « didactique de la réception »

Avec les travaux des nouvelles sciences du langage, notamment autour du paradigme actionnel et dialogique formulé en rupture/continuité avec la théorie de l'information et/ou du signe, le sens n'est plus uniquement considéré comme « contenu dans un message à décoder » et à désambiguïser de façon univoque : *tout acte de langage est performatif, vise à produire des effets et inscrit autrui dans un projet d'influences*

mutuelles. Un interprétant lit donc un texte non pas en déchiffrant linéairement les unités de signes mais en anticipant sur les hypothèses de sens plausibles à partir des indices sémiques pertinents. Kosslyn et Sussman (1995) considèrent à cet effet qu'il n'y a pas d' « immaculée perception », que ce soit pour l'expression ou pour le contenu d'un texte : toute lecture est orientée par un déjà là interprétatif qui sert de filtre et oriente la perception -et a fortiori son interprétation en images mentales-.

En sémiotique, donner à lire un texte consiste à construire et à proposer à autrui une organisation cohérente du sens à partager : ce processus de sémiose est également la manifestation d'une présence immanente de l'être au monde, dans le rapport de soi à autrui et aux objets culturels de savoirs. Il dénote de surcroît un rapport intime au monde de l'interprétant : comme l'auteur, le lecteur dit par sa lecture interprétative qui il est et ce qu'il sait des autres, du savoir et de lui-même. C'est donc de la mise en dialogue entre points de vue que s'harmonise un sens négocié pour le partage et élaboré au fil des échanges : si « *Seule la médiation du lecteur fait entrer l'œuvre dans l'horizon d'expérience mouvant d'une continuité* » (Droysen, 1967, p. 169), de même la médiation de l'apprenant fait entrer le savoir dans l'horizon d'expérience mouvant d'une continuité temporelle. Aussi la dimension longitudinale et historique du processus de sémiose est-elle déterminante. Dit autrement, le sens est négocié entre partenaires de la relation dialogique et il s'inscrit dans la durée, au fil des échanges au sein d'une communauté de pratiques qui partage un espace interprétatif au fil des échanges (Vygotski, 2002). Tout intru dans une classe (ex : stagiaire, formateur, inspecteur, chercheur...) éprouve un sentiment d'étrangeté quand surgit au détour d'un échange une connivence joyeuse qu'il ne peut partager faute d'en connaître la teneur. C'est au fil de l'histoire de classe que se nouent ces micro-événements qui scellent l'harmonie d'un collectif au travail et qui fondent la communauté.

En plaçant le lecteur au coeur de la théorie littéraire, les théoriciens de l'école de Constance (Jauss, Iser, Warning, Gadamer) considèrent que c'est la rencontre entre l'oeuvre et le destinataire qui est première. Cette rupture épistémologique apporte à la didactique des ouvertures considérables. Plutôt que de considérer l'« homme et l'oeuvre », soit le didacticien et le savoir didactisé et enseigné, il s'agit de *prendre en charge le dialogue entre des intentions didactiques en adresse et une réception interprétante*, aussi difficile d'accès soit-elle. En transposant l'approche littéraire de Constance à la didactique des disciplines pour envisager une « didactique de la réception », cela reviendrait à considérer qu'une réception fructueuse de la situation didactique -soit une appropriation réelle des savoirs- exige de *prendre en compte tant la perspective des intentions de l'enseignant qui « adresse » le dispositif que la « réception » qu'en fait réellement l'élève, dans ses errements comme ses réussites fulgurantes pour négocier un sens partagé*. C'est du projet d'influence -le procès éducatif-, que l'enseignant tire sa légitimité et son expertise, faute de quoi il dénie le postulat d'éducabilité et/ou se contente de transmettre des messages informatifs sans se préoccuper des effets pragmatiques qu'ils produisent, soient les apprentissages effectifs. Le paradigme de la didactique de la réception revient de la sorte à redéfinir les contours du métier d'élève comme de celui d'enseignant.

4.1 De la quête d'indices à la sémiotique du « parcours interprétatif » de l'élève

> « *Le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. La pensée permet d'organiser la perception et l'action. Mais le langage et la pensée, chacun à sa manière, sont le reflet des outils et de l'aide disponibles dans une culture pour mener à bien une action* » (Bruner, 2008, p. 93).

Les mots ont plus d'une (seule) signification quand on les considère en dehors de leur usage dans un contexte déterminé : le travail de désambiguïsation -ou processus de sémiose- (Eco, 1965) est à mener. « *L'interprétation cherche à rendre compte avec plus ou moins de succès d'une grande diversité de propriétés* » (Sperber, 1981). Elle consiste pour les locuteurs à s'entendre à propos de ce qu'il y a à « com-prendre » en contexte et tout le travail du didacticien sémioticien sera d'y accéder :

> « *Le concept de contexte a deux fonctions en quelque sorte contradictoires : il permet (i) de reconnaître une forme de complexité dans la catégorisation des unités linguistiques, et (ii) de localiser des interactions déterminantes entre les unités et leur environnement ; mais il ne permet pas de les spécifier. En tant que théorie des parcours interprétatifs, c'est à une sémantique interprétative de le tenter* » (Rastier, 1998, p. 97-98).

Le travail interprétatif d'un discours en contexte -soit *du* discours- revient à mettre en relation des possibles interprétatifs qui sont validés -ou non- au fil d'un parcours interprétatif :

> « *Le sens ne consiste pas en représentations mentales ou en description d'états physiques, mais se construit dans des parcours au sein de textes. L'interprétation n'est plus alors une relation entre un signe, un concept et/ou un référent, mais une relation entre signes et entre passages. A la sémantique différentielle "en langue" correspond ainsi une sémantique interprétative (« en discours »)* » (Rastier, 1998, p. 108).

Ainsi, toute parole est « sensible au contexte », c'est-à-dire qu'elle se *tropicalise* en fonction des usages effectifs dans l'échange actualisé, soit en fonction des intentions mutuellement adressées des locuteurs. Dit autrement, la parole signifie en contexte : « *Comprendre, c'est s'ouvrir au monde en anticipant « toujours déjà » ce qu'il en reçoit* » (Fabre, 2016) pour accéder au mode d'être de cet être qui n'existe qu'en com-prenant et en s'appropriant. « *La « contextualisation » crédite provisoirement le mot nouveau du contenu imprécis qui se dégage de l'identification de son entourage. Elle constitue l'étape liminaire de l'étude synthétique du sens* » (Galisson, 1970, p. 109). Ainsi, le travail interprétatif est structuré par des attentes qui récursivement, lorsqu'elles sont comblées -ou non-, deviennent structurantes :

Le modèle proposé par Galisson permet de comprendre l'actualisation sémique d'un échange en fonction du contexte d'énonciation : la construction sémantique du mot

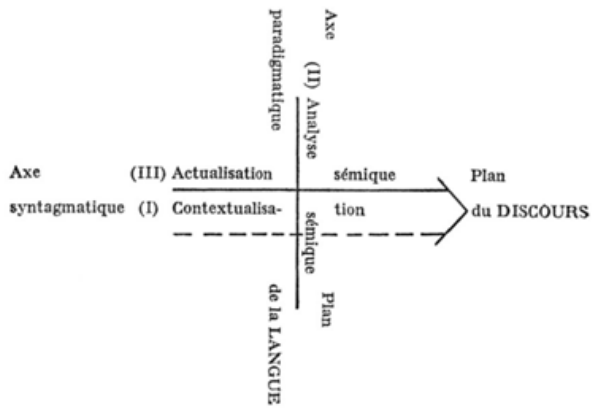


Figure 2 – Processus de pondération de l'actualisation sémique selon l'entourage (d'après Galisson, 1970, p. 110)

n'est jamais véritablement achevée, elle est toujours en devenir. Ce devenir est lui-même assuré par l'usage et les projections cognitives -ou représentations- qui surgissent au fil des rencontres. Cependant si interpréter consiste à formuler des hypothèses de sens plausibles à valider -ou non-, la parole est en conséquence « adressée » car elle inscrit autrui dans un projet d'influence et de co-construction d'un espace partagé.

Le postulat du processus d'interprétation s'enracine donc dans la possibilité humaine de faire sien tout projet et de saisir ce projet inclus dans un acte de langage posé par autrui -un discours-. Interpréter, c'est se donner l'opportunité de se comprendre *dans et par* le dialogue tout en accueillant cette proposition d'un alter monde. La condition d'interprétation pour l'énonciateur est de renoncer à vouloir produire ses propres significations pour s'intéresser aux interprétations produites par le locuteur : en cela, il doit créer un espace de silence afin d'entendre ce que « l'autre » a à lui dire (Coursil, 2000), ce qui exige qu'il renonce à toute position d'extériorité en décodage. En contrôlant le travail interprétatif avec autrui conçu comme un partenaire coopérant en vertu des maximes de Grice (Grice, 1979), il coopère à l'échange -et au changement-.

Le choix du contexte est un acte herméneutique majeur dans la mesure où il détermine la construction du sens et réinscrit le texte dans une culture (ici scolaire). Du coup, le contexte n'est pas causal mais propensionniste (Jullien, 1992) puisque le sens s'active en fonction du travail des émergences négociées entre locuteurs : la pensée du contexte passe en conséquence par une *pensée des points de vue mis en dialogue*, ce qui autorise un retour critique mettant en rapport mondes propres et monde objectif. Si le sujet et l'objet ne se préexistent pas mais émergent dans l'interaction, se produisant réciproquement dans leur couplage dialogique, alors l'étude des interactions en contexte éducatif prend un enjeu renouvelé :

> « *. . . il semble que le concept de « contexte » soit un pseudo-concept, qui tout à la fois souligne et voile l'unité entre le mot et le texte, comme le lien*

> *entre la situation et la pratique en cours. S'il reste un révélateur transitoire, retenons que la médiation dont il rend si imparfaitement compte est la forme sémiotique du couplage de l'homme avec son Umwelt* » (Rastier, 1998, p. 110).

En éducation, *le travail d'élucidation du sens*, essentiel pour notamment limiter le curriculum caché et les attentes implicites, correspond à un régime d'interprétation particulier qui produit un mode de contextualité et un type de parcours interprétatif spécifique. Les contrats interprétatifs propres aux échanges de classe consistent en effet à décider non seulement des modalités des échanges (ex : l'élève lève la main pour demander la parole) et du sens possible (au regard de la situation didactique et des enjeux d'apprentissage) mais également à évaluer le poids respectif que ceux-ci prennent au regard des hypothèses de sens et des logiques de l'agir en classe :

> « *... interpréter, c'est recontextualiser : ce qui sépare une interprétation d'un simple transcodage, c'est le changement de contexte. La relation B réécrit A doit devenir B dans le contexte Y réécrit A dans le contexte X* » (Rastier, 1998, p. 109).

Le sens des mots en contexte éducatif dépend donc à la fois des autres mots présents dans l'énoncé -mais également des mots absents- ainsi que de leur « charge sémique » au regard des enjeux de savoirs. En allouant une charge différentielle aux indices présents dans le dispositif didactique, le sujet (ici l'élève et/ou en seconde instance l'enseignant) lit, interprète et hiérarchise pour comprendre, mettre en réseau de sens et apprendre. Ce faisant, il opère une sémiose particulièrement complexe qui met en rapport les intentions didactiques (qu'il croit avoir) comprises, les modalités (explicites/implicites) de résolution -et les alternatives décisionnelles correspondantes- et ses propres ressources interprétatives et actionnelles. C'est donc l'ensemble des locuteurs qui coopère en mobilisant toutes les dimensions de la situation dialogique.

Pris entre cette quête d'indices (plus que d'indicateurs et moins que d'informations) et l'interprétation de la charge sémique respective allouée que ceux-ci portent et qui orientent l'interprétation, l'élève va devoir opérer une complexe opération de tri et de hiérarchisation en relation avec son projet d'action et d'appropriation des savoirs. En effet, lire consiste à anticiper activement des indices par une quête de liens signifiants :

> « *Par le moyen de consignes de repérage des indices (iconiques, spatiaux et temporels, thématiques, énonciatifs, bref concernant des petits segments discursifs) sur le texte et leur mise en rapport avec les fonctions principales du texte (descriptif, argumentatif, narratif, etc.), l'enseignant donne des objectifs précis et immédiats aux apprenants lors de cet apprentissage. Cette manière de procéder leur permet de se rendre compte de mouvements d'identification et d'anticipation mis en jeu lors de la lecture et d'acquérir une « compétence de lecture nouvelle ». L'explicitation orale de leurs hypothèses et par la suite la discussion en classe aident à accélérer l'automatisation de ces procédés et donnent aux apprenants de plus en plus confiance pour se lancer dans les textes* » (Dias Loguercio, 2012, p. 3).

L'élève se livre donc à un véritable parcours interprétatif au cours duquel son système d'interprétations se modifie et s'enrichit au contact des mondes représentés et des échanges avec autrui. En échangeant, il découvre la force pragmatique des (« gros ») mots, le pouvoir suggestif du non-dit et de l'implicite, la négociation des rapports de places par les formules de politesse, la puissance et la relativité d'un concept selon les univers de référence, la blessure d'une parole maladroite ou fléchée, les marqueurs langagiers des codes sociaux, le pouvoir rhétorique de l'argumentation, l'anticipation d'attentes et d'intentions... « *Alors que la signification est traditionnellement présentée comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours* » (Rastier, 2001, p. 8), lequel s'appuie à la fois sur des référents externes et des référents internes aux textes. Dans la quête des indices mis en réseaux avec des grilles de lectures et des filtres orientés par des intentions, le lecteur pourra ainsi avancer tout au long de ses hypothèses de sens qui, comme des fenêtres qui s'ouvrent et se ferment, trouveront des actualisations provisoires progressivement toujours plus stables et opératoires.

> « Il serait nécessaire [...] d'opérer un réel recentrage sur les apprenants-lecteurs en observant empiriquement quelles stratégies de lecture ils mettent en œuvre et non pas en cherchant à retrouver des stratégies de lecture qui correspondent à des préceptes pédagogiques ou théoriques préconstruits » (Rui, 2000, p. 8).

Pour Rastier (1998, p. 125), « *le sens n'est ni dans l'objet (texte), ni dans le sujet (interprète), mais « dans » leur couplage, au sein d'une pratique sociale* ». Ni le contexte ni la situation à eux seuls ne contiennent les clés pour l'interprétation et la construction du sens : le lecteur entre dans le texte doté d'une stratégie et d'un répertoire interprétatifs qui lui permettent d'évaluer la charge des indices au regard de l'horizon des attentes et de tisser les significations les plus plausibles (Iser, 1995). « *De notre attente dépendent étroitement la quantité de temps et le seuil à partir desquels nous percevons ou reconnaissons un objet ou un événement* » (Bruner, 2008, p. 66) : c'est la rencontre plus ou moins réussie entre deux systèmes d'attentes -celui du didacticien/de l'élève- que dépendra la médiation des savoirs. Si la perception est un instrument du monde structuré par des attentes, l'interprétation consiste à mettre en rapport des intentions et des stratégies interprétatives. Le « parcours interprétatif » consiste donc à lire à partir d'un modèle-filtre en construction les points d'accord/désaccord avec autrui sur les significations plausibles, vraisemblables et pratagées du monde. La contextualisation du didactique revient ainsi à questionner les modifications que connaît le monde co-construit au gré de la position ou de l'attitude des élèves qui le lisent, le découvrent et l'interprètent avec l'aide du didacticien.

En résumé sur cette question du contexte, le chercheur positiviste rêve de rendre ce dernier objectivable voire expérimentable -donc standardisable pour en neutraliser les variables-, alors même que les définitions relatives à un cadre théorique et méthodologique sont exposées à une multiplicité de points de vue expériençables -et donc d'interprétations plausibles d'expériences racontables et explicitables-. Le passage d'une *analyse de contenu* (Bardin, 1977) qui étudie « ce qui est dit, écrit et structuré » en didactique à une *analyse* du *discours* (Charaudeau & Maingueneau, 2002), prenant en charge l'exploration vraisemblable des points de rencontre entre univers distincts (ce-

lui du didacticien/de l'élève/des pairs), représente un changement de paradigme dans l'étude des interactions en situation didactique. Il aboutit à cette question fondamentale : « *Comment interpréter l'expérience de médiation/appropriation des savoirs ?* ». Se pose alors la question de la mise en cohérence d'une théorie du savoir avec cette théorie du langage.

4.2 Théorie *constructiviste radicale* du savoir et didactique de la réception

> « *Le langage, qui est le vecteur, le médium de l'échange au travers duquel se déroule l'éducation, n'est jamais neutre. Il impose un point de vue sur le monde auquel il se réfère, et sur la manière dont l'esprit est utilisé par rapport à ce monde* » (Bruner, 2008, p. 147).

Les constructivistes partagent l'idée que la connaissance et le savoir humain sont le résultat des opérations d'un sujet-acteur, inscrit dans une communauté et dans un déterminisme historique, et développant des stratégies de résolution dont sont extraits des savoirs d'action. En présentant à l'élève un monde ouvert à des négociations -et donc ambigu et exigeant un travail interprétatif-, le didacticien autorise, génère et oriente les spéculations et les errements sur les interprétations : « *les marqueurs d'attitudes que nous percevons dans le discours d'autrui nous donnent une indication sur la manière dont nous devons utiliser notre esprit* » (Bruner, 2008, p. 152), autorisant de la sorte un monde de possibles -voire de merveilles- assez éloigné de la simple information transmise sur un mode expositif. Cette conception négociée, ou « herméneutique » et transactionnelle, a des conséquences sur l'interprétation des objets culturels de savoirs. Bruner (2008, p. 151) estime cependant que « *nous manquons toujours d'une théorie raisonnée qui nous dise comment nous pouvons traduire en principe pédagogique la négociation de la signification qui ne peut être atteinte que socialement* ». L'auteur distingue de la sorte trois fonctions du langage : pragmatique et mathétique (d'après Halliday), plus métalinguistique (Jakobson).

La constitution du sens engage à la fois la langue, vecteur de l'échange, mais également l'univers de référence qui signe la présence au monde des locuteurs :

> « *Pour que l'échange d'informations et d'idées soit au moins facilité, il est nécessaire de partager le contexte dans lequel la communication se déroule... Etant donné l'importance attribuée aux aspects intentionnels et situationnels, seuls quelques philosophes constructivistes considèrent que le langage représente un instrument efficace dans la transmission de la culture partagée par les différentes sociétés humaines, et qu'il fonctionne comme moyen de transmission des connaissances d'autrui (*cf. *Varela, 1989 ; Maturana, 1970)* » (Arcà & Caravita, 1993, p. 84).

Aussi et par-delà une conception psycho-cognitive du sens, nous postulons qu'en deçà des significations portées par les mots et les gestes, c'est la coexistence d'intentionnalités, soit ce que les locuteurs cherchent à dire et à exprimer à l'adresse d'autrui -et récursivement-, qui est à prendre en charge pour le procès de sémiose. Le travail

didactique opérant par sémiose ne produit donc pas un seulement un objet de savoir pour le sujet-élève, mais récursivement un sujet-cible pour l'objet de savoir.

En s'inspirant de la *théorie du reflet* de Marx (Lukács, 1970 ; Goldmann, 1987), ce rapport d'homologie permet d'envisager une *approche radicale constructiviste* (von Glasersfeld, 1984 ; 1989 ; 1992) dans laquelle le didactique serait pulvérisé par la prise en charge des points de vue des acteurs en contextes. Dans cette approche radicale constructiviste du savoir, von Glasersfeld (in Staffe & Gale, 1995, p. 3-17) considère dans une perspective post-épistémologique que l'on ne connaît pas le statut du savoir autrement que comme une construction subjective de la réalité perçue :

> « *Les Behavioristes ont décrété que toute réponse « renforcée » sera répétée, et l'ont ensuite érigé en théorie de l'apprentissage basé sur le renforcement. Celui-ci met l'accent sur la répétition sans prendre en charge les actions du sujet auquel est soumis le problème ni la logique interne qui distingue les solutions des réponses inadéquates* ».

En déplorant le fait que l'attention a été attirée sur la performance de l'élève plutôt que sur les raisons qui l'ont amené à engager telle réponse ou action, l'auteur considère que c'est la compréhension qu'il a de la situation qui est première. En affirmant que la compétence intelligente ne s'éduque pas avec des exercices systématiques de type « drills », il défend l'idée d'un développement d'un répertoire de compétences à résoudre des problèmes chez l'apprenant : « *knowledge represents what we can* do *in our* experiential world » (Ibid, p. 7). Si les concepts, les modèles et les théories ne sont viables que dans les univers de référence qui les ont créés, alors la viabilité est relative selon le contexte des enjeux et des projets qui les ont orientés. La conséquence est qu'il y a toujours plus d'une manière pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif : la validation ne tiendra pas à sa *correction* ou à sa *justesse externe* mais en référence à d'autres échelles de valeurs comme la pertinence, la rapidité, l'élégance, la convention, le degré d'adaptation ou d'adéquation, la moins mauvaise solution...

Si le chercheur en didactique est toujours « en contexte », il reste de la sorte qu'une *science du contexte* est impossible pour la simple raison que cet objet est un construit variable selon les points de vue. Cependant, si les objets de savoirs sont le produit de constructions intérieures liées aux expériences particulières, comment est-il possible d'apprendre d'autrui ?

En s'appuyant sur Kant, von Glasersfeld considère que le sujet apprend à faire des prédictions à propos des objets qu'il/elle construit. C'est en imputant les effets possibles des actes qu'il apprend à construire l'autre comme distinct de soi sur la base des expériences personnelles. De surcroît, toute réalité opérative est plurielle et rend la tâche du didacticien particulièrement « faillible » : en tentant de construire expérience après expérience un modèle conceptuel des structures de l'apprenant, le didacticien aura tendance à décontextualiser la médiation au savoir au profit d'une réflexion générique et tout-venant supposée toucher le plus grand nombre et transcender les contextes.

En postulant que quelles que soient les circonstances, ce que fait ou dit un sujet a du sens pour lui/elle, le didacticien se met en position pour accepter d'être dérouté dans ses présupposés et ses assumptions. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'il rencontre chez l'élève des mécompréhensions ou des représentations qui font obstacle : alors que du point de vue de celui-ci, le raisonnement et la stratégie sont viables, la difficulté consiste à faire prendre conscience du caractère inopérant ou inadapté de la démarche du point de vue du sujet apprenant -et non d'hypothétiques explications intuitives et/ou scientifiques-. Ce n'est que quand l'étudiant constate lui-même que son approche de résolution de problème est manifestement inadéquat qu'il sera en mesure d'accepter d'en changer.

La difficulté consiste donc à incorporer dans l'univers mental propre le point de vue d'autrui dans sa matérialité subjective qu'est le langage (verbal et non verbal). Loin d'appliquer des conventions d'interactions, le sens est produit non pas par les intentions didactiques mais par le produit dialogique des médiations et des négociations de sens. Ce sont les efforts coordonnées de deux locuteurs ou plus qui engagent la co-construction du sens partagé : « *Thus the [social] constructionist is centrally concerned with such matters as negotiation, cooperation, conflict, rhetoric, ritual, roles, social scenarios, and the likes, but avoids psychological explanations of microsocial process* » (Gergen, 1995, p. 25). Ainsi, le sens est directement dépendant du contexte (sociohistorique) de l'échange. Pour autant, il n'en est pas moins opératoire s'il est ambigu : la quête de généricité d'un savoir ne correspond pas à la réduction des conditions de son expression et de son activation, bien au contraire. Un savoir actionnable est avant tout un savoir directement mobilisable, selon la propension du contexte, pour répondre à la complexité d'un problème à résoudre. Loin d'une conception applicationniste de la théorie à la pratique, ce savoir émerge dans et par une expérience signifiante mettant en jeu le rapport à soi, à autrui et au monde, au sein d'une communauté.

Pour éviter de tomber dans le solipsisme consistant à penser que chaque sujet est enfermé dans sa subjectivité et *donc* n'est pas en mesure d'accéder à celle d'autrui, l'approche sémio-pragmatique consiste à considérer que le constructivisme radical est instrumentaliste, c'est-à-dire qu'il prend en charge les significations adoptées par autrui comme un moyen d'action pour s'en trouver récursivement et mutuellement changé. Au plan phénoménologique, cette démarche considère que la pratique, notamment la pratique quotidienne ordinaire, est plurielle et éphémère, connue de façon fragmentaire voire aléatoire, et n'est que partiellement partagée dans l'environnement social, ce qui implique de son interprétation engage un processus continu, inachevé et nécessairement croisé parce qu'ouvert à plusieurs interprétations.

En focalisant les contenus enseignés sur le sens et sur les significations plutôt que sur les causes et les effets, le didacticien tente d'imposer un ordre dans le chaos des interprétations possibles, sources d'incertitude et d'incompréhensions. Il prend résolument en charge les moments interactifs au cours desquels s'élabore le dialogue entre réalités construites sur un mode référentiel (courant radical constructiviste) et/ou métaphorique (courant socio-constructionniste). En considérant les processus -et notamment les dynamiques des interactions qui transforment ou non- plus que les résultats obtenus, il tente de restituer les *parcours interprétatifs* élaborés, de façon

singulière voire intime, par chaque élève : celui-ci devient conscient de lui-même et distinct de la pensée d'autrui par la relation engagée avec l'autre comme différent de soi : « *If what something* is *is determined in our dialogues, conversations, and arguments, then (and this is the utmost importance) a new way of talking can work to produce the relations it appears to be about, if, that is, one can gain a voice on it* » (Shotter, 1995, p. 46).

Il s'avère alors que ce n'est plus exactement (ou exclusivement) le didacticien qui met en jeu ses compétences de *transposeur* de savoirs mais bien l'*interprétant* qui, à la croisée des subjectivités de mondes parfois inaccessibles et fugaces, tente de bâtir des points de rencontre entre interprétations, au risque de s'en trouver dérouté ou débouté. C'est en cela que le courant radical constructiviste constitue la limite extrême du travail didactique : au moment où commence le travail interprétatif et compréhensif de l'élève en activité d'apprentissage.

5 Former à *la médiation à l'altérité* : le défi intersubjectif du didactique

Bruner (2008, p. 154) considère que « *l'enfant ne doit pas seulement s'approprier son savoir, il doit le faire dans une communauté avec ceux qui partagent avec lui le sentiment d'appartenir à une culture* ». C'est la raison pour laquelle l'auteur met l'accent tant sur la dynamique de négociation et de partage que sur les incontournables inventions et découvertes. Nous allons donc aborder ces deux dimensions au coeur des activités langagières de classe. Dans toute *communauté interprétative* (Feldman, 2002), les individus partagent des éléments de compréhension qui leur permettent de se rejoindre sur des interprétations. Les travaux de psychologie cognitive culturellement orientée montrent que le jeune enfant réalise progressivement que ni lui ni les autres n'agissent directement sur le monde, mais sur ce qu'ils croient être le monde : « *Cette compréhension du rôle des croyances dans l'élaboration du sens donne à l'enseignant le moyen d'aider les enfants à réfléchir sur la façon dont ils sont eux-mêmes arrivés à comprendre un phénomène et à prendre plus de responsabilité dans leur propre apprentissage* » (Brith, 1998, p. 164).

Pour l'enseignant, la compétence consistant à poser des situations qui font réfléchir et qui font débat -et ensuite à exploiter les réponses des élèves pour faire advenir leur pensée logique et leurs interprétations- est au moins aussi important que celui qui consiste à concevoir des contenus enseignés et à les évaluer. Dit autrement, faire réfléchir les élèves sur leurs stratégies interprétatives au regard d'un problème posé les engage à questionner non seulement les modes de résolutions et les savoirs y afférents mais également leur rapport au monde, à autrui et au savoir. En effet, la médiation des savoirs constitue un point de rencontre entre des pertinences variées et parfois contraires qui, lorsqu'elles sont explicitées, débattues et argumentées, représentent un croisement de points de vue propice à la mise en dialogue des altérités. Ainsi, les élèves qui débattent à propos de ce qu'il y a à faire pour résoudre un problème sont amenés à accorder différentes modalités de perception, d'interprétation et de décision tout en négociant l'altérité comme une opportunité et comme une ressource. C'est en argumentant avec autrui qu'ils apprennent à se comprendre et à s'entendre, sans

pour autant aboutir forcément à un processus de nivellement par la majorité ou par l'influence : le sens est partagé dans l'échange et fait bouger les marges interprétatives dans la communauté qui s'en enrichit récursivement.

A l'école où justement « *s'apprend ce qui en vaut la peine* » (Reboul, 1989), l'enseignant est constamment contraint de s'interroger sur la portée de son intervention et sur les interprétations par les élèves des objets de savoirs. En entrant dans l'univers méconnu de chaque élève, il tente de le « toucher » pour comprendre ce qui le meut, l'émeut et le transforme. S'il n'est jamais sûr de porter une réussite au crédit du dispositif de la tâche d'apprentissage, en revanche il semble parfois démuni pour interpréter une difficulté de l'élève à comprendre et à agir, soit à le faire réussir. Si la notion même d'« erreur » est bornée par le point de vue qui la décrit -l'erreur est toujours du côté de l'enseignant, jamais de celui de l'élève-, il reste que l'élève qui produit cette soi-disant erreur est engagé dans une logique propre excessivement difficile à percer pour la comprendre. En effet, un élève demeure toujours cohérent avec lui-même, sauf à penser qu'il agit au hasard ou sous influence. Aussi, les démarches qu'il engage pour apprendre sont toujours signifiantes pour lui à cet instant : à charge pour l'enseignant d'accéder à ce sens -celui de cet élève autre- pour agir à la source de la mésinterprétation. Confronté à l'univers finalement assez confidentiel -parce qu'intime, implicite et subjectif- de l'élève, il explore de là où il se trouve un espace inconnu, toujours renouvelé au fil des rencontres et instable d'un instant à l'autre parce qu'en construction. En acceptant de se défaire à tout instant des allants de soi et d'attentes parfois enfermantes parce que péremptoires, il se déprend de ses expériences intuitives et de ce qu'il croit savoir pour accepter l'inédit et l'incompris de l'élève. Ce faisant, il découvre des modes de pensée aux logiques propres, parfois créatives ou syncrétiques mais toujours touchantes parce que désireuses de bien faire, et se laisse déranger par les impensés, les silences ou des représentations faisant obstacle aux apprentissages. C'est dans cette rencontre avec une altérité en construction, hétérogène et imprévisible qu'il est obligé de repenser ses propres entendements en les croisant avec les interprétations de cet autre qu'est l'élève : en dialoguant avec le monde interne de celui-ci, fait de parcours interprétatifs singuliers et souvent déroutants, l'enseignant est contraint de toujours cultiver son ouverture à l'étrangeté du monde de l'élève, quitte à être débouté et dérangé [3].

5.1 Vers une didactique de la médiation interculturelle

Notre pensée s'objective à travers l'interprétation symbolique des créations artistiques, philosophiques, religieuses, politiques, techniques : l'étude des oeuvres en éducation prend un enjeu majeur (Meyerson, 1948 ; Parot, 1996). A cet effet, Bruner préconise une approche culturelle de l'éducation, notamment par la psychologie culturelle :

3. Ce positionnement trouve un écho dans la notion d'engagement telle qu'exposée par Cifali (2018). Rappelant que toute transmission de savoir s'inscrit dans une relation, elle rappelle la nécessité, pour tout formateur, d'un engagement sensible, au sens d'un « *engagement d'être, engagement dans la rencontre, engagement vis-à-vis de soi-même, engagement vis-à-vis d'un autre. Être concerné par ce qui arrive, accueillir et chercher à continuer l'échange. Ne pas se dérober, prendre des risques, se maintenir dans un processus de création...* ».

> « *Nous sommes constamment obligés de nous intéresser aux interactions entre les facultés de l'esprit d'un individu et les moyens grâce auxquels la culture aide ou, au contraire, contrarie leur réalisation [. . .] car l'éducation n'est pas seulement une préparation à l'entrée dans une culture, elle en est une des incarnations* » (Bruner, 1999, p. 8).

En apportant sa caution à une certaine vision du monde, l'éducation engage certaines valeurs, croyances et aptitudes qui permettent d'interpréter l'univers naturel et/ou social tout en se construisant : « *La principale manière par laquelle nos esprits se conforment aux contraintes de nos expériences culturelles et par l'intermédiaire des histoires que nous racontons et que nous écoutons, qu'elles soient véridiques ou fictives* » (Bruner, 2006, 119). Si toute réalité est le produit d'une construction active, à travers les expériences du monde et de ses significations multiples, alors les formes, les pratiques et les manières de penser propres à une culture s'incarnent dans les traditions, les outils et les objets culturels variés qui l'incarnent. Le rôle de l'éducation est alors d'ouvrir à l'élève des stratégies interprétatives du monde qui autorisent 1) la négociation de significations et le partage de sens variés et contradictoires, 2) la réélaboration dynamique de réalités co-construites et 3) l'interprétation d'aventures collectives porteuses de médiations de savoirs. *En plaçant la médiation du savoir au coeur des interactions, la didactique devient un lieu dialogique propice à la rencontre intersubjective avec l'altérité.* C'est parce qu'autrui est différent -mais coopère pour un sens partagé- que les élèves s'en trouvent mutuellement changés et enrichis.

Le projet d'éducation peut donc être redéfini comme une quête interprétative croisée qui enrichit les points de vue en négociant des sens et des valeurs à partager. Ce travail est la condition même d'existence d'une culture, voire de sa pérennité : « *Lorsqu'une éducation rétrécit le champ de sa quête interprétative, elle affaiblit la capacité qu'a une culture à s'adapter au changement* » (Bruner, 1999, p. 9). C'est en ouvrant les espaces interprétatifs plus qu'en restreignant et en désambiguïsant les possibles que le travail de l'enseignant devient porteur. En aidant l'élève à déployer une méta-posture qui investigue les (més-/sur-)interprétations et qui spécule sur le(s) sens plausible(s), le raisonnable, le symbolique, le perceptible. . . , l'enseignant autorise des expériences collectives qui débouchent sur des oeuvres culturelles communes partagées au sein d'une communauté : « *la fonction principale de toute activité culturelle collective est de produire des œuvres* » (Bruner, 1999, p. 10).

La didactique de la médiation interculturelle, par-delà les préoccupations de la transposition des savoirs et de leur structuration jusqu'aux limites de l'évaluation et de la régulation, pose donc de façon essentielle la question des liens et des rapports à engagés au fil du temps au sein de la communauté des pratiques. En questionnant le parcours interprétatif individuel et collectif, en engageant les expériences autour d'oeuvres (in)tangibles comme (im)matérielles, en autorisant le débat sur le sens de l'action collective comme individuelle, cette didactique va questionner de façon existentielle le lien de soi à autrui et au monde. C'est à cette condition qu'elle sera en mesure à la fois de vivifier les pratiques traditionnelles ancestrales et de faire place à des pratiques inédites, porteuses et émergeantes, socialement signifiantes. En irriguant la conscience de soi dans une humanité partagée, elle sera alors en mesure de

restituer des éléments essentiels de la condition humaine : *« En somme, toute pratique éducative qui se propose d'accroître la puissance de l'esprit doit mettre au centre de son activité l'action de « penser l'acte de penser »* (Bruner, 1999, p. 10).

5.2 *Créoliser* la médiation aux savoirs avec autrui

Le rôle de *médiateur des savoirs* se trouve considérablement renouvelé et redéfini ; l'enseignant se métamorphose en un *explorateur de lieux inédits au travers des interprétations portées -et partagées- par les élèves.* Cette exploration du point de vue de l'élève exige une approche de l'altérité finement aiguisée, profondément interprétative et herméneutique. Appliqué à la dynamique de sémiose, un « processus de créolisation du sens » -et non plus seulement de la culture et de la langue- intervient dans la dialogique enseignant/élève :

> « *La créolisation est un mouvement perpétuel d'interpénétrabilité culturelle et linguistique [. . .] »*. Celle-ci *« exige que les éléments hétérogènes mis en relation « s'intervalorisent », c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange »* (Glissant, 1996, p. 125 et p. 18).

Rastier (2013) défend l'idée d'une « *conception cosmopolite de la connaissance* », appuyée sur la diversité des cultures, des langues et des oeuvres, loin de limiter l'éducation à une préparation à l'emploi et de considérer l'homme comme une « ressource » humaine. Cette conception se pose en rupture avec les idéologies managériales et le contrôle de la connaissance par des intérêts privés (Montlibert, 2004) pour proposer une approche centrée sur le partage des savoirs autour d'objets culturels valables.

Car c'est bien un « *processus d'intervalorisation* » généré par les contacts entre altérités qui se joue dans la situation didactique. Si l'enseignant *sait écouter* l'élève, il va reconnaître son altérité pour jouer la valeur de son intégrité et nouer les points de rencontre. Les interprétations des élèves, déjà difficiles d'accès, deviennent du coup un réel terrain d'investigation préliminaire à toute intervention. En effet *pour se faire comprendre, il faut déjà entendre* (Coursil, 2000) : pour faire entendre, encore faut-il engager une médiation attentive et ouverte, au point d'accepter que l'élève ne comprenne pas ce qui est intenté. Mieux, c'est de la mécompréhension des élèves que va surgir une opportunité de sens nouveau à négocier. En postulant que tout se discute au coeur d'une didactique de la réception, que rien n'est donné ou univoque et qu'un réglage permanent est nécessaire pour se comprendre, l'enseignant va à la fois déployer des stratégies interprétatives improvisées et dévoiler des stratégies d'adresse ciblées. Cette quête d'harmonie entre différents univers interprétatifs, filtrés par des trajectoires et des parcours interprétatifs variés, tente d'engager un dialogue permanent au terme duquel les protagonistes -dont il fait partie- se trouvent changés. Ce faisant et par touches d'inférences, la communauté interprétative va se constituer puis s'instituer dans un espace d'intercompréhension mutuel : la connivence qui existe dans une classe -et qui fait qu'un extérieur s'y sent à juste titre « étranger »- dit mieux que tout autre cette fusion des interprétations partagées au fil d'une chronique de classe.

Accepter de se perdre dans l'échange pour engager un lien de médiation aux savoirs n'est pas sans risques et relève d'une réelle expertise professionnelle. En effet, le dégagement des préoccupations de gestion de classe est une préoccupation première chez tout enseignant, a fortiori s'il débute. En second lieu, l'observation des conduites des élèves exige une distance réflexive qui questionne la situation du point de vue de ce que la situation produit sur les élèves tout en saisissant au vol des conduites typiques et/ou signifiantes. Enfin, l'interprétation de ces conduites, *via* des hypothèses explicatives plurielles mais plus ou moins plausibles, engage une spéculation délicate sur le sens à attribuer à ce que fait -ou ne fait pas- l'élève. L'ensemble des ces aspects marque chez l'enseignant des stratégies interprétatives qui, en sus des gestes professionnels classiquement déployés, dénotent une compétence à *lire pour agir* particulièrement pertinente et placée sous le feu de l'urgence du terrain. En effet, l'immédiateté de l'action didactique et la pression des événements de classe place l'enseignant sous pression temporelle et exige des lectures et des interprétations rapides et sûres parce qu'ouvertes mais assises sur une *expertise de sémioticien* (et/ou d'herméneute). Qu'il s'agisse d'anticiper sur un possible accident corporel, de verrouiller un incident critique potentiel, de travailler la répartie à un acte de langage perturbant d'un élève ou de répondre tout simplement à une question d'élève, l'enseignant est de la sorte amené à constamment reconfigurer ses interprétations au regard des effets attendus et potentiels sur les élèves, enrichissant ainsi son *répertoire interprétatif ouvert*.

6 Conclusion

La manière dont un sujet échange avec autrui dit sa représentation du monde social, symbolique et culturel dont il parle :

> « *Proclamer ainsi la phénoménalité du monde intérieur, c'est d'abord aligner ce dernier sur le monde dit extérieur, dont la phénoménalité ne signifie aucunement objectivité en un sens kantien, mais précisément « arrangement, simplification, schématisation, interprétation »* » (Ricoeur, 1990, p. 24).

En négociant le sens possible dans l'interaction avec autrui, il apprend non seulement la relativité de son propre univers, fruit d'une co-construction à partir d'expériences singulières signifiantes : il découvre également l'étrangeté du monde d'autrui et engage une nécessaire négociation des significations pour une entente partagée et pour une compréhension mutuelle. Ce faisant, le processus dialogique est auto-constructif car il ouvre vers l'autonomie et la créativité au sein d'une communauté culturelle et sociale diverse : « *Le langage de l'éducation est le langage de la création de culture ; ce n'est pas celui de la consommation de savoir ou de la seule acquisition de savoir* » (Bruner, 2008, p. 159). Si l'on substituait au terme « création » celui de « créolisation » dans cette citation, la phrase aurait également du sens.

Dans le système formé par le co(n-)texte, les interactions didactiques s'inscrivent dans un procès dialogique par lequel l'adresse de l'intervention est validée -ou non- par la réception effective qu'en fait l'élève au sein de la communauté. Inspiré du courant sémiotique, le *paradigme de la didactique de la réception* considère que la dialogique

des échanges vise une co-construction partagée de sens dès lors que le point de vue de l'interprétant-élève est pris en charge pour orienter les décisions et générer sa propre expertise : dans ces conditions, le procès d'influence prend une valeur pragmatique parce que performative et perlocutoire. C'est en adressant son intervention que le didacticien apprendra en retour quel est l'univers de référence de l'élève et à quels points de jonction de sens il pourra rattacher les savoirs. Si la didactique prend en charge l'adresse et les effets d'apprentissage visés/effectifs, elle vient récursivement, au fil du temps, modifier les attendus de l'enseignant qui n'en finit pas d'apprendre de l'élève et d'en apprendre sur lui. En multipliant ainsi les expériences tout au long d'une carrière, le didacticien pourra ainsi collectionner les éléments interprétatifs propices à éclairer les effets mais aussi et surtout le sens de ses actes. En retour, il s'en trouvera transformé et sa lecture des élèves en sera augmentée, enrichissant de la sorte son répertoire interprétatif.

Un processus de médiation à l'altérité a été mis en évidence dans cette conception dialogique du didactique par laquelle la rencontre de mondes possibles parce qu'interprétés et l'intercompréhension sont au coeur des apprentissages. C'est parce que je peux dire mon monde, le partager et en négocier les interprétations que je peux agir sur autrui : c'est parce que j'interagis avec autrui que mon monde évolue et se ré-élabore. Le rapport à l'altérité représente en quelque sorte la tension énergique du dialogue, c'est-à-dire ce qui meut la rencontre et l'ouverture aux alter-représentations.

Une didactique des médiations interculturelles peut alors émerger, dont l'enjeu serait de questionner la médiation selon les points de vue, les langues et les cultures. En traçant un pont entre des univers de référence intimes mais consistants, la mission du didacticien s'en trouverait changée et passerait de *transposeur de savoirs* à *négociateur de territoires inédits*. La teneur de sa posture également s'en trouverait modifiée : à l'écoute de l'élève se disant, il accepterait de s'en trouver affecté et reconfigurerait son propre univers de référence. Dans l'échange, les interactions prendraient alors la tournure non plus de questions-réponses mais de co-ajustements de mondes dans lesquels les points de vue auraient tous leur pertinence et où du débat interactif problématisé surgirait une réalité nouvelle authentiquement co-construite. En « créolisant » la médiation aux savoirs avec et grâce à autrui -et en l'occurrence l'élève-, le didacticien prendrait de la sorte appui sur des mondes aux univers culturels et sociaux variés aux fins d'engager une forme de métissage des points de vue sur la question des savoirs, facteur de développement et d'émancipation.

7 Références

Adam, J-M., Combettes, B., Maingueneau, D., Moirand, S., & Achard-Bayle, G. (2006). Textes/Discours et Co(n)textes. Entretiens avec Jean-Michel Adam, Bernard Combettes. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *129-130*, 20-49.

Arcà, M., & Caravita, S. (1993). Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes. *Aster, 16*, 77-101.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barth, B.-M. (1998). Débat autour du livre de J. Bruner, 1996. *Revue Française de Pédagogie, 122*, 163-189.

Bruner, J.-S. (1996). L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.

Bruner, J. (1999). L'approche psychoculturelle de l'éducation. *Revue E.P.S, 277*, 9-10.

Bruner, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance, 2(58),* 118-125.

Buber, M. (1938) (trad. G. Blanquis). *Je* et *tu*. Paris : Aubier.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner, valeur des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Coirier, P., Gaonac'h, D., et Passerault, J.-M (1995). *Psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.

Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage. Essai de linguistique générale contemporaine*. Petit Bourg (Guadeloupe) : Presses universitaires créoles, Ibis Rouge.

Cusin-Berche, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Dias Loguercio, L. (2012). Les rôles du co-texte, du contexte et de la situation dans la lecture en langue étrangère et leur implication pour la lexicographie bilingue. *Cognition, Représentation, Langage, 11,* 1-16.

Droysen, J-G. (1967). _Historik : Vorlesung über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. _Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fabre, M. (2015). *Le sens du problème : problématiser à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin, collection Qu'est-ce que ?.

Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie, 120*, 49-58.

Feldman, C-F. (2002). Les genres du discours comme modèles mentaux et culturels : dans la communauté culturelle (p. 215-228). In F., Rastier, & S., Bouque (eds). *Introduction aux sciences de la culture*. Paris : PUF.

Galisson, R. (1970). Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie. In E. Wagner (dir.). Apprentissage du français langue étrangère. *Langue Française, 8,* 107-116.

Gaonac'h, 1990). Lire dans une langue étrangère : approche cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 93, 75-100.

Gergen, K.-J. (1995). Social Construction and the Educational Process (p. 17-40). In L.-P., Steffe, & Gale, J. (éds.). *Constructivism in Education*. London : Routledge.

Glasersfeld, E. von (1984). *An Introduction to Radical Constructivism*. London : RoutledgeFalmer.

Glasersfeld, E. von (1989). Constructivism in education (p. 162-3). In T., Husen, & T-N., Postlewhaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education, Sup. vol. l.* London/New York : Plenum Press.

Glasersfeld, E. von (1992). A constructivist view of learning and teaching (p. 29-39). In R., Duit, F., Goldberg, & H., Niedderer (Eds). *Research in Physics Learning. Theoretical Issues and Empirical Studies*. Bremen : lPN.

Glasersfeld, E. von (1995). A Constructivist Approach to Teaching (p. 3-16). In L.-P., Steffe, & Gale, J. (éds.). *Constructivism in Education*. London : Routledge.

Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du Divers*. Paris : Gallimard Nrf.

Goldmann, L. (1965/1987). *Pour une sociologie du roman*. Paris : Gallimard.

Grice, P-H. (1975/1976). Logic and conversation. In P. Cole, & Morgan, J-L. (éds.). Speach acts. In *Syntax and Semantics, 111(3)*, 41-58. New York : Academic Press.

Habermas, J. (1994). *Textes et contextes*. Paris : Seuil.

Hjelmslev, L. 1985). *Nouveaux essais*. Paris : PUF.

Iser, W. (1995). *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Paris : Mardaga.

Jullien, F. (1992). *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris : Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Contexte. In P., Charaudeau, & D. Maingueneau (Dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Kosslyn, S. M., & Sussman, A. L. (1995). Roles of imagery in perception : or, There is no such thing as immaculate perception. In M. S. Gazzaniga (éd.), *The cognitive neurosciences* (p. 1035-1042). Cambridge, MA : MIT Press.

Lukács, G. (1923/1970). *Histoire et Conscience de classe*. Paris : Minuit.

Marx, K. (1859/1972). *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris : Editions sociales.

Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, *120*, 25-37.

Meyerson, I. (1948). *Les Fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris : Vrin.

Montlibert, C. de (2004). *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Paris : Raisons d'agir.

Parot, F. (éd.)(1996). *Les Œuvres d'Ignace Meyerson : un hommage*. Paris : PUF.

Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation en sciences du langage. *Langages, 129*, 97-111.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* (9ème éd.). Paris : PUF QSJ.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Sensevy, G. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.

Schotter, J. (1995). In Dialogue : social Constructionism and Radical Constructivism (p. 41-56). In L.-P., Steffe, & Gale, J. (éds.). *Constructivism in Education*. London : Routledge.

Steffe, L.-P., & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale : Erlbaum Routledge.

Vygotsky, L.S. (2002). *Pensée et langage.* Paris : La Dispute.

Weinrich, H. (1973). *Le Temps*. Paris : Seuil.