Un exercice de rhétorique dessus et dessous d'une consigne

Yannick Lefranc

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3251>

DOI : 10.4000/edc.3251

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 117-136

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Yannick Lefranc, « Un exercice de rhétorique dessus et dessous d'une consigne », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3251> ; DOI : 10.4000/edc.3251

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Un exercice de rhétorique dessus et dessous d'une consigne

Yannick Lefranc

Et tous les problèmes sont posés.

PREVERT

I - Hypothèse générale

- 1 Les conditions de production scolaires travaillent indissolublement les objets, les techniques et les agents réels. Ainsi chaque exercice, même - ou surtout - le plus anodin, cristallise, dans les formes scolaires héritées ou renouvelées, un compromis social où se médiatisent notamment les rapports de forces entre les enseignants et les élèves¹.
- 2 Dans cette perspective, la correction des devoirs évalue tout à la fois le texte et l'auteur-élève. L'analyse technique des productions scolaires par le correcteur mesure, en même temps, la compétence des élèves et leur obéissance aux normes plus ou moins visibles de l'"appareil". On attend que l'élève joue le jeu et, en tous cas, il est jugé en fonction des règles du jeu.
- 3 La présente étude (²), consacrée à l'analyse de la consigne d'une composition de français, tente d'en faire apparaître les demandes explicites et implicites, ainsi que les enjeux pour la personne de l'auteur de la copie.

II - La classe

- 4 Les lycéens algériens dont j'ai recueilli les copies en 1980 ont suivi les cours d'une "première secondaire littéraire arabisée" (qui correspond en France à la classe de seconde). Cette section, où la plupart des matières sont enseignées en arabe officiel, comporte 4 heures de français par semaine. Le programme invite à aborder les thèmes culturels dont débat la société algérienne : le développement économique, l'émigration, le rôle de la femme, le socialisme, ou encore les progrès scientifiques et techniques. Dans mes cours, lors des échanges largement ouverts qui accompagnaient les analyses de

textes ou de films, et les exposés, j'ai eu l'occasion de prendre position en faveur d'un certain nombre de valeurs progressistes (mixité, égalité sociale, reconnaissance des langues populaires). Ces opinions s'inscrivent dans la vision laïque de la société, analysée par Z. Haddad (1979)³. De ce fait, les cours du coopérant français que j'étais alors appuyaient la tendance moderniste de la société algérienne.

- 5 En 1978, le lycée où j'exerçais est devenu mixte, conformément à l'évolution générale du système scolaire algérien. Ce changement social n'a pas entraîné le consentement de tous (on retrouve sur cette question l'opposition entre les deux tendances idéologiques moderniste et traditionnelle). La dualité des systèmes de valeurs était particulièrement ressentie par les élèves des classes arabisées.
- 6 La présence des filles à l'école aux côtés des garçons constitue aussi un des thèmes implicites de la composition, comme le montrent les analyses des copies et de la consigne.

III - Préparation de l'épreuve

- 7 Le thème du "mauvais élève", sujet officiel de la composition, a été abordé avec l'étude d'une bande dessinée, où un garçon obtenait une mauvaise note à cause d'autres élèves qui le gênaient, ce dont son professeur, injustement, ne tenait pas compte. Les lycéens devaient rédiger une histoire qui corresponde au dessin.
- 8 Dans une seconde étape, une leçon sur les procédés argumentatifs (inspirée de Vigner, 1975 et 1979) a distingué une forme "Guerre" et une forme "Jeu". Les manœuvres regroupées sous la première dénomination concernaient les oppositions directes et brutales du type :
  - A : X.
  - B : Non X !
  - Le "jeu" faisait référence aux procédés de la concession :
    - A : X.
    - B : Oui, X mais Y...
- 9 La concession était valorisée comme efficace socialement et scolairement.
- 10 Un premier exercice de rhétorique a eu lieu à la suite du cours. Les lycéens devaient compléter les "bulles" (les phylactères) de deux dessins. Empruntant le style des bulletins trimestriels, deux personnages jugeaient successivement un élève. Un "avocat" dans le premier dessin, et un "procureur" dans le second argumentaient pour puis contre l'enfant (voir annexe). Au cours de chacun des deux premiers exercices, l'élève/garçon est apparu comme une victime de la répression professorale, ce qui correspondait à des opinions que j'avais pu émettre à d'autres occasions.
- 11 Quelques semaines plus tard, la classe a répondu au sujet de la composition que j'analyse (voir annexe). A nouveau, les lycéens devaient compléter des bulles muettes. Il s'agissait cette fois d'une bande dessinée représentant un dialogue entre deux personnages dont l'un, l'avocat, défendait et l'autre, le procureur, accusait une élève. Alors que les exercices préparatoires mettaient en scène un garçon, le dernier devoir demandait d'argumenter sur le sort d'un personnage féminin. Ce simple changement contraignait les lycéens à s'intéresser et à s'interroger sur la situation d'une fille.

IV - La consigne de l'épreuve

- 12 Le débat que le lycéen devait représenter n'est pas un texte "libre". La composition est dirigée par une consigne dont je distingue trois niveaux : un premier, explicite, un second, "impliqué", et un troisième niveau, non marqué dans les paroles ou les dessins de la copie, que je nomme "sous-entendu".
- 13 Paradoxalement, la consigne de cet exercice d'écriture contrevient aux règles proclamées de la pratique écrite "géométrique" ou démonstrative, puisqu'elle comporte des demandes non explicites. L'ensemble des instructions désignées sous le terme unique de "consigne" appartient finalement à la logique pratique souple⁴. C'est cette souplesse qui explique la multiplicité des demandes.

4.1) Consigne explicite :

- 14 La rédaction des bulles (ou phylactères) est conditionnée d'une part par le sujet énoncé : "un avocat et un procureur discutent du sort d'une élève", et, d'autre part, parla succession des dessins : ces signes livrent des impositions directement interprétables.
- La consigne explicite marquée imposait ainsi le thème :
 — L'avenir de l'élève fille.
 Mais aussi les personnages et leur rôle :
 - Le procureur accuse la fille.
 - L'avocat la défend.
 - La fille donne les mots de la fin.
 De plus, le rédacteur devait :
 - Utiliser les quatre vignettes (les dessins).
 - Compléter toutes les bulles.
 - Les écrire au style direct.
- 15 Outre ces contraintes déclarées dans la consigne dite et dessinée, le lycéen avait officiellement le choix de la distribution des rôles (le personnage de gauche pouvait être ou procureur ou avocat), et des arguments employés dans le cadre du thème.
- 16 Enfin, les rédacteurs pouvaient s'aider des leçons et exercices préparatoires. Je leur avais conseillé en particulier de réutiliser les formes concessives étudiées en classe.

4.2) Consigne impliquée ⁵

- 17 Le devoir commandait à l'élève : "ça et pas autre chose". Ces impositions, marquées en creux dans le libellé du sujet, constituent l'envers de la consigne explicite, et ces directives négatives impliquées sont explicites à partir de l'énoncé et des dessins.
- Étaient interdits les choix suivants :
 - Rédaction en arabe.
 - Sujet différent.
 - Personnages supplémentaires.
 - Modification du dessin des personnages.
 - Changement d'identité de l'avocat et du procureur (si le personnage de gauche était avocat, il le restait jusqu'à la fin)
 - Un avocat plaidant pour que la fille quitte l'école, et un procureur agissant pour qu'elle y reste.
 - Une simple juxtaposition des arguments (les protagonistes devaient discuter en

échangeant : pas de dialogue de sourds).

- Des bulles ajoutées.
- Des vignettes et des feuilles supplémentaires.
- Le sens de lecture de droite à gauche (comme en arabe).
- Une fin en "queue-de-poisson" où le lecteur ignorerait ce qu'il advient de la fille (le texte doit publier le résultat du débat).

- 18 Outre les directives négatives impliquées portant sur le thème, les personnages et leur dialogue, on peut déceler deux exclusions relatives aux marques énonciatives indiquant la présence de l'auteur :
- Le style indirect.
  - Le commentaire.
- 19 En raison de la forme de la bande dessinée, le lycéen était contraint de s'effacer derrière les personnages⁶.
- 20 Si elle interdisait, la consigne autorisait néanmoins une certaine marge de manoeuvre, conséquence directe des demandes explicites. En effet, l'auteur avait deux permissions :
- Le sort de la fille pouvait se jouer autour de plusieurs enjeux : passe/redouble ; gardée/exclue.
  - La période scolaire de la fiction pouvait être fixée à la fin du premier, du second ou du troisième trimestre. Les deux premières solutions offraient des possibilités plus larges, la dernière dramatisait davantage.

4.3) Consigne implicite

- 21 En plus du sujet explicite et des obligations et permissions impliquées, la consigne sous-entendait⁷ un certain nombre de prescriptions qui n'étaient pas marquées dans l'énoncé du sujet ni dans les dessins, mais qui étaient induites par la situation de communication. Je distingue trois groupes d'éléments implicites :
- Les commandements relatifs à la norme de l'exercice scolaire de français. Ce que rappelle l'occurrence du sujet-énoncé dans la situation de "composition".
  - Les exigences personnelles du professeur correcteur.
  - Les conséquences pratiques de la rédaction pour l'élève.
- 22 Soient : les directives générales de l'institution, les prescriptions particulières du professeur, et les contraintes auxquelles l'élève devra obéir.

4.3.1.) Les exigences de l'institution

- 23 "Tables de la loi scolaire", des conventions sur la forme, que scripteur et lecteur doivent respecter, accompagnent les exercices. Elles offrent un recours possible en cas de litige. Les élèves, en effet, sont virtuellement autorisés à contester une correction s'ils repèrent une infraction au contrat de la part de l'enseignant. Dans la pratique, toutefois, le professeur peut détourner la loi : il peut nier Terreur ou jouer sur le flou des critères en déplaçant sur une autre exigence de la consigne (de la rigueur à la vraisemblance ; de la variété à la lisibilité etc.).
- 24 La norme scolaire des devoirs d'expression demandait implicitement à l'élève d'obéir aux recommandations suivantes que j'ai dégagées intuitivement :
- Sois clair (pas d'ambiguïté, ni d'incertitude).
  - Sois varié (attention aux répétitions).

- Sois correct (évite les fautes).
- Sois loquace (proscris les "blancs" et la brièveté).
- Sois rigoureux, c'est-à-dire cohérent (chasse les contradictions et les coq-à-l'âne).
- Sois progressif (que le texte ne tourne pas en rond).
- Sois fin (gare aux arguments simplistes).

25 L'institution interdit également de s'écarter d'une vision scolaire du monde. Cette partie de la consigne implicite porte donc directement sur les *contenus* et non plus seulement sur les formes. L'élève doit ainsi éviter d'inventer des situations ou des propos irréalistes, symétriquement, il ne doit pas tenir un discours "osé" : les textes merveilleux ou naturalistes sont proscrits. Cette directive peut se lire ainsi :

- Sois vraisemblable (ne t'écarte pas de ce que l'école déclare possible et dicible)⁸.

4.3.2) Les exigences de l'enseignant

- 26 Au-delà des prescriptions générales de l'institution, la composition présentait des demandes propres à l'enseignant (c'est-à-dire à moi-même). Ces exigences personnelles sous-jacentes se résument dans cette recommandation générale : "Fais-moi le plaisir d'être d'accord avec moi".
- 27 Sur ce point, les avis des enseignants et des élèves divergent. Situait le débat sur la question des contenus, les professeurs déclarent, souvent preuve à l'appui, qu'ils n'avantagent pas les copies qui partagent leurs convictions ; au contraire, ils s'affirment et se montrent sévères à l'égard de devoirs où ils ont perçu le honteux désir de flatter, c'est-à-dire "de plaire pour avoir une bonne note". En revanche, les élèves apparaissent convaincus de l'efficacité de ce type de pratique. Les règles générales de la communication, qui démontrent l'importance de l'accord, me semblent infirmer la conception des enseignants, sans toutefois confirmer totalement les idées des élèves⁹.
- 28 Lorsque des sanctions frappent des élèves accusés de flatterie, elles punissent en fait des maladroits, qui ont agi par docilité et par manque d'imagination en utilisant des moyens grossiers et directs. A consigne sous-entendue, réponse sous-entendue : indirecte et déductible.
- 29 L'accord peut d'abord se réaliser sur la forme langagière. Si l'enseignant est satisfait quand, dans les copies, il reconnaît ses techniques travaillées en cours, il demande néanmoins que l'élève ne plaque pas scolairement les éléments de la leçon — ce type d'utilisation réalise la face formelle de la flagornerie. L'apprenant doit mettre en œuvre des formules-outils en respectant la correction, la variété mais aussi *l'élégance* de son devoir. Je souligne à ce propos le tragique quiproquo dont sont victimes tous ceux qui, croyant bien faire, reproduisent scrupuleusement des passages des cours, et qui sont pourtant mal notés par l'enseignant, lequel ne veut lire dans ces respectueuses citations que la reproduction mécanique, impersonnelle et maladroite des leçons. En effet, l'élève doit utiliser différemment les procédés étudiés en classe pour démontrer qu'il les a assimilés (il y adhère profondément)¹⁰, et que l'enseignant travaille efficacement.
- 30 Tout en valorisant le professeur, cette manœuvre indirecte "d'allégeance" ne compromet pas les deux participants de la communication scolaire . on passe par l'intermédiaire d'une exigence neutre de l'institution. Officiellement, c'est à l'enseignant (chargé d'une expertise) et non à l'homme (favorable à certaines idées) que l'élève s'adresse. L'accord sur les valeurs du maître peut venir en prime.

- 31 En résumé, l'exercice d'argumentation proposé aux lycéens demandait :
- 32 - Sers-toi élégamment des procédés étudiés avec moi (notamment, des formules concessives) et je serai content...
- 33 Protégée par sa réputation de neutralité technique, cette directive formelle peut s'explicitier au moins partiellement (en taisant l'intérêt personnel qui s'y attache). Parallèlement, il existe une deuxième catégorie de prescriptions professorales, constituée cette fois par des exigences sous-entendues moins avouables : les demandes d'accord avec les convictions déclarées de l'enseignant. Je pose ici que les énoncés du professeur, comme les discours de tout sujet parlant, se présentent comme devant être acceptés : que le maître veuille ou non influencer les croyances de ses élèves, ses propos "parlent d'eux-mêmes".
- 34 En 1980, mes cours ont donné un certain nombre de repères idéologiques aux lycéens ; ces éléments de la situation de communication complètent les directives marquées par la consigne, avec cette demande :
- 35 - Sois d'accord avec mes valeurs ("les filles doivent pouvoir étudier", "les mauvais élèves sont des victimes" ; "vive l'école" — de par ma fonction).
- 36 En outre, compte tenu de la curiosité que j'avais affichée pour la culture algérienne :
- 37 - Informe-moi sur l'Algérie.
- 38 Conjointement à ces demandes positives, on peut encore dégager une recommandation négative, liée à une convention générale des rapports interpersonnels :
- 39 - Ne me choque pas (ne m'attaque pas personnellement ; n'insulte pas mes convictions).
- 40 Enfin, je décèle une dernière recommandation propre à l'éthique professorale :
- 41 - Ne me flatte pas (ne reproduis pas grossièrement mes propos).
- 42 S'il est possible de satisfaire la consigne cachée concernant les valeurs du maître tout en évitant la flagornerie, c'est que l'accord demandé avec les techniques et les idées de l'enseignant (ce dont les élèves ont une intuition partielle) ne doit pas se présenter ouvertement mais d'une façon implicite (ce que la plupart des élèves ne savent pas faire, ou bien refusent).

4.3.3) Les pièges¹¹ tendus à l'élève

- 43 En raison des conditions de rédaction réunies par le contexte extra-linguistique, comme par la situation intra-discursive (c'est-à-dire la structure de la bande dessinée et le jeu des directives énoncées), le sujet de la composition dirigeait l'auteur-lycéen vers un certain nombre de "pièges". En effet, dès l'instant où il acceptait de rédiger, l'élève devait faire face à des conséquences pratiques, qui risquaient de lui fabriquer une image énonciative contre sa volonté. Malgré lui, le lycéen était d'abord contraint de s'engager dans le travail scolaire (et donc de se soumettre aux normes de l'institution). Il était aussi obligé d'accorder une place privilégiée au personnage de la fille (car elle conclut le débat). La consigne limitait également les choix de l'auteur, à cause d'amalgames sous-entendus. Enfin, compte tenu du contexte culturel, l'exercice plaçait le lycéen dans un camp idéologique tout en l'opposant à d'autres.

4.3.3.1) *L'engagement présenté*

- 44 L'auteur de la copie devait présenter une image de lui-même. L'exercice "proposé" obligeait le lycéen à s'engager. Les idées de l'auteur seraient révélées :
- par l'issue de la conversation fictive.
  - par la force respective des arguments échangés.
  - par les contenus des répliques.
- 45 La structure de la bande dessinée risquait même d'influer sur le contenu de l'engagement, puisque le lycéen devait ici formuler des opinions qu'il ne partageait pas. Ayant accepté de rédiger et de faire parler ses personnages, l'auteur devait s'identifier à la fois au procureur, à l'avocat et à la fille. Les personnages adverses qu'il devait incarner, constituaient autant d'obstacles et de désagréments à dépasser pour aboutir. Ainsi le rédacteur devait non seulement écrire selon certaines opinions mais nécessairement contre les siennes, à un moment ou à un autre de l'exercice. On peut encore noter que la bande dessinée invitait à défendre la fille plutôt qu'à l'accuser, puisqu'on peut dénombrer cinq interventions possibles en sa faveur et quatre à son encontre : la balance n'était pas égale.

4.3.3.2) *Le mot de la fin*

- 46 La bande dessinée que la composition demandait de compléter donnait le dernier mot au personnage de la fille. Un rapprochement avec le genre littéraire de la fable me permettra de montrer l'importance du mot de la fin. On sait que la fable se présente sous la forme d'un récit en prose ou en vers orienté vers une "morale", laquelle dévoile, précise ou résume le sens du texte entier. Cette conclusion se donne comme le fin mot de l'histoire qui éclaire rétrospectivement tout le récit : il "donne la clé du reste" (Dictionnaire Robert). Il révèle ce que l'histoire voulait dire.
- 47 Comme la trame du dialogue imposée par la consigne faisait parler la fille à la fin de l'échange fictif, les lycéens étaient tenus d'accepter ce rôle vedette et, conformément aux conventions textuelles, ils la mettaient en situation de gagner le débat. Quels que soient les propos tenus par le personnage de la fille — triomphants, plaintifs, humiliés —, sa déclaration de clôture lui accordait une importance dramatique. Cette valeur sémantique risquait de l'emporter sur les valeurs des autres personnages, à cause du moment privilégié de renonciation.
- 48 L'organisation de la bande dessinée contraignait l'auteur de la copie. Il pouvait choisir les paroles de ses personnages, mais pas leur tour de parole : officiellement forcé de faire parler la fille à la fin, le lycéen devait respecter son droit à la parole. Dans ce cadre, un auteur opposé aux droits des femmes, parce qu'il rédigeait en suivant la trame prescrite, mettait nécessairement la fille en valeur.
- 49 Je décrirai la valeur sémantique du dernier mot en utilisant ma distinction entre l'aspect expressif et l'aspect communicatif des énoncés¹². Mon étude a défini l'effet sémantique expressif d'un segment comme l'effet de sens que l'énoncé réalise au moment de son énonciation ; et j'ai décrit l'effet communicatif comme l'effet sémantique que l'énoncé accomplit dans le segment qui lui succède (notamment dans la parole ultérieure de l'interlocuteur). L'analyse du mot de la fin me permet de préciser ma conception.

- 50 Je dirai d'abord que le texte donne une relative indépendance à l'énoncé terminal : l'économie du discours le présente comme auto-suffisant , le texte semble donner une force communicative à la valeur expressive du mot de la fin. De plus, parce qu'il *conclut* l'enchaînement des segments, le dernier mot l'emporte sémantiquement sur les énoncés précédents : il en réorganise le sens, il invite à les relire comme orientés vers lui. En résumé, à l'autonomie relative du mot de la fin, s'ajoute une primauté communicative sur ce qui le précède.
- 51 En permettant à la fille de conclure, la bande dessinée de la composition favorisait donc ce personnage. La consigne dirigeait implicitement la rédaction des lycéens.

4.3.3.3) Amalgames et systèmes de valeurs

- 52 En dehors des contraintes liées à la distribution des prises de parole, l'épreuve émettait des directives sous-entendues qui influençaient les contenus des énoncés à venir. A cause des consignes explicites et impliquées concernant les attributions respectives de l'avocat et du procureur, l'élève devait faire face à deux amalgames. Le premier prenait la forme de l'association : "Procureur-Attaques contre la fille - Demandes de punition - Exclusion". Le second assimilait l'avocat à la défense de la fille, à la demande de pardon, et au maintien. Ces amalgames résultaient du rapport entre des éléments de la consigne et des topoï sous-entendus par la situation¹³.
- 53 En définitive, l'exercice assimilait l'exclusion à une punition, et la punition à l'acte d'un ennemi de la fille. Symétriquement, en demandant que la fille demeure à l'école, l'avocat prétendait viser son bien, conformément à un amalgame laïque : bonheur-école.
- 54 Je repère enfin un autre type d'amalgame avec l'assimilation sous-entendue "fille à l'école - fille à l'école mixte". Si des lycéens conservateurs décident d'exclure la fille au nom des valeurs religieuses, leur énoncé suggère l'image d'un auteur opposé à l'instruction des filles : ce qui contredit les préceptes musulmans¹⁴ et "prouve" la vérité des critiques adressées aux conservateurs.
- 55 Avec ces réseaux sémantiques, l'exercice semblait produire ses propres définitions.
- 56 La liaison entre la composition et le contexte culturel va révéler un autre piège idéologique. On a vu que la consigne impliquée demandait aux lycéens de statuer sur le sort de l'élève, cette décision de l'auteur à l'égard de la fille risquait de l'engager objectivement en faveur de certaines valeurs. En renvoyant la fille ou en la maintenant à l'école, autrement dit, suivant les amalgames, en lui voulant du mal ou en lui voulant du bien, le lycéen s'orientait vers un camp idéologique et s'associait à plusieurs systèmes de valeurs implicites. Je distingue cinq micro-structures idéologiques.
- 57 Le premier système est celui de l'institution scolaire avec le lieu commun . "les mauvais élèves sont sanctionnés".
- 58 Le second est celui de l'enseignant en cours, et de ses valeurs progressistes . "Contre la culpabilisation des mauvais élèves (victimes de la société)", "pour la mixité". Cependant, la situation ambiguë de l'enseignant ne le distinguait pas forcément : son statut de correcteur le plaçait aussi dans le système répressif.
- 59 Le troisième système de valeurs renvoie à la déontologie propre aux lycéens, rassemblés face au professeur avec cette devise du groupe de pairs : "les copains doivent être soutenus".

- 60 Le quatrième système est celui de la tendance religieuse conservatrice à laquelle adhèrent les garçons de la classe. Les topoï de base sont les suivants : "les filles ne doivent pas étudier avec les garçons", ou encore : "les filles doivent rester à la maison".
- 61 Enfin, l'État socialiste algérien, au nom d'un Islam moderne, émet ses propres topoï : "la femme doit jouer un rôle dans le développement du pays, elle s'instruit, elle prend part à la production etc." Partagés par un grand nombre de jeunes filles et quelques garçons, ces lieux communs appartiennent à la tendance progressiste des valeurs religieuses.
- 62 L'exclusion ou le maintien de la fille à l'école liait de fait l'auteur à certaines valeurs en l'opposant à d'autres.
- 63 Le mécanisme de l'épreuve conduit à opposer l'Islam traditionnel à l'État et à l'éthique lycéenne. Si l'auteur choisit de condamner son personnage au nom de la tradition, il risque de se donner une image de "fayot" en se rendant objectivement complice de la répression scolaire : en suivant l'Islam conservateur, il rompt avec la solidarité lycéenne ; de plus, il fait implicitement apparaître un divorce entre les valeurs arabo-musulmanes conservatrices et modernes : qu'il le veuille ou non, l'auteur se sépare des discours étatiques qui prônent l'instruction et le travail des femmes. Pour finir, il s'oppose à "l'enseignant du cours" bien qu'il communie avec le "correcteur".
- 64 Inversement, dans le cas où l'auteur choisit de maintenir la fille, il prend de fait position contre les slogans des musulmans conservateurs, et il s'associe objectivement aux thèses étatiques comme à celles qu'avait proclamées le professeur en cours, enfin, il n'est pas complice de l'institution.
- 65 Tandis que le lycéen doit prendre des décisions peut-être "déchirantes" qui lui forgent une image idéologique sans qu'il en soit nécessairement conscient, l'enseignant en revanche semble gagner à tous les coups : quelle que soit l'issue du jugement de la fille, la conclusion gratifiera une des deux faces du professeur.

4.4) L'image de l'auteur

- 66 Après les directives explicites et implicites de la consigne, je viens d'examiner des exigences implicites et cachées, dont les sujets parlants (le coopérant que j'étais, et les lycéens) n'avaient pas nécessairement conscience. L'épreuve tendait ainsi un certain nombre de pièges, tandis que ma visée manipulatrice s'abritait derrière la neutralité technique d'un exercice scolaire.
- 67 Les divers commandements de la consigne délimitaient une "aire de jeu" qui pré-déterminait les messages des lycéens à l'ouvrage, et mêlaient ces derniers au devoir qu'ils prenaient en charge. En répondant à l'exercice, les copies des élèves coopératifs présentaient des discours contraints au conformisme scolaire. De plus, ces formes et ces contenus étaient liés à des images énonciatives figurant leur auteur.
- 68 Dans Lefranc (1985, chapitre VIII), l'analyse d'une copie menée dans la perspective de la théorie de la polyphonie d'O. Ducrot (1980), a remonté des marques des textes aux images de leurs rédacteurs. J'ai abouti à des conclusions liées : l'élève peut, en délivrant un message ambigu, *ruser* avec les contenus idéologiques associés, à l'école, au thème de l'exercice (cf. supra 4.3.2 et 4.3.3), mais l'élève ne peut échapper à *l'investissement formel*, à son identification vécue au signifiant de commande : du simple fait de sa participation langagière aux manœuvres réglées du devoir. En acceptant de jouer le jeu de l'exercice, l'apprenant se prend au jeu scolaire.

V - Conclusion

5.1) Bilan

- 69 La situation de communication où s'inscrivait la composition prédisposait les lycéens et les lycéennes à écrire et à être lus sans pouvoir toujours mesurer les conséquences de leurs propos.
- 70 Dans le contexte algérien, le sujet officiel du devoir (le jugement d'une élève) invitait l'auteur à prendre position dans les débats idéologiques sur l'évolution de la société. Un thème sous-jacent (la place de la fille à l'école) doublait le thème déclaré de l'épreuve (la place d'une élève en difficulté à l'école).
- 71 Indissolublement liées aux directives "techniques" portant sur la norme langagière, les exigences d'obéissance à la consigne soumettaient tendanciellement les lycéens à l'influence culturelle de l'enseignant. Les valeurs de ce dernier avaient même laissé leurs marques contraignantes dans la forme de la bande dessinée muette. Orientée vers la promotion de l'élève fille, la mise en scène des personnages risquait de forger des images énonciatives des lycéens où ceux-ci ne se reconnaîtraient plus, tout en ayant participé à leur émergence.

5.2) Didactique et contrôle social

- 72 En m'efforçant de respecter l'autonomie relative des problèmes didactiques soulevés par l'exercice, j'ai tenté de montrer comment les aspects formels d'un travail scolaire se rattachaient à des enjeux politiques (au sens de rapports de forces, de lutte pour le pouvoir). Comme d'autres techniques, les opérations d'écriture scolaires *répercutent* dans leur logique propre, dans leur organisation des formes langagières particulières ou empruntées, les tensions entre les classes, les générations, les sexes et les individus.
- 73 En somme, les problèmes pratiques d'écriture posés par les tâches scolaires ne sont pas pour moi les plus simples couvertures frauduleuses de manœuvres politiques indépendantes. Au contraire, c'est dans la matière langagière elle-même que se métaphorisent en quelque sorte les divers antagonismes sociaux. C'est dans leur spécificité didactiques complexe, que "les difficultés langagières" (B. Delforce) cristallisent les luttes entre les agents de l'institution : les enseignants-adultes et les élèves-enfants ou adolescents¹⁵.
- 74 Il reste, en ces temps de conformisme et de pragmatisme, à mettre en œuvre une "pédagogie de l'opprimé", où l'action libératrice du dialogue (cf. P. Freire, 1980) se fonderait sur une double connaissance dessillée : sur celle de la complexité des opérations discursives et cognitives, et sur celle des antagonismes d'intérêts.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombre, J.C. et Ducrot, O.**, (1983), *L'argumentation dans la langue*, Mardaga.
- Austin, J.L.**, (1970), (trad.), *Quand dire c'est faire*, Seuil.
- Balibar, R. et alii**, (1975), *Les français fictifs*, Hachette.
- Bourdieu, P.**, (1976), "Un jeu chinois", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 4, pp. 91-101.
- Bourdieu, P.**, (1980), "Le mort saisit le vif", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 32-33, pp. 3-14.
- Delforce, B.**, (1985), "Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation", *Pratiques*, n° 48, pp. 35-52.
- Ducrot, O. et Todorov, T.**, (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil.
- Ducrot, O.**, (1980), Article "Énonciation", in *Encyclopedia universalis*.
- Ducrot, O. et alii**, (1980), *Les mots du discours*, Minuit.
- Ducrot, O.**, (1984), *Le dire et le dit*, Minuit.
- Freire, P.**, (1980) (trad.), *Pédagogie des opprimés*, Maspéro.
- Goody, J.**, (1979) (trad.), *La raison graphique*, Minuit.
- Haddab, Z.**, (1979), "Les variantes de la morale", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 30, pp. 7-18.
- Lefranc, Y.**, (1985), *Un exercice d'argumentation en situation scolaire algérienne*, Thèse de 3ème cycle. E.H.E.S.S., Paris, non publié.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L.**, (1970), *Traité de l'argumentation*, Éditions de l'université de Bruxelles.
- Pinto, L.**, (1983), "L'école des philosophes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 4 7-48, pp. 21-36.
- Vigner, G.**, (1975), *Écrire et convaincre*, Hachette.
- Vigner, G.**, (1979), *Parler et convaincre*, Hachette.

ANNEXES

Annexe III : (suite)

NOTES

1. Je m'inspire ici des travaux de P. Bourdieu sur l'autonomie relative des champs sociaux (cf., notamment, Bourdieu, 1980).
2. Elle reprend, avec des amendements, une partie du chapitre V de ma thèse de 3ème cycle (cf. Lefranc, 1985).
3. Dans le champ scolaire algérien, la sociologue distingue deux visions du monde l'une, moderniste-laïque, et l'autre, traditionnelle-islamique. Ces deux tendances idéologiques s'opposent en particulier à travers la concurrence entre le français, langue du développement à l'occidentale, et l'arabe national (arabe littéral modernisé), langue de l'identité culturelle.
4. Sur la diversité des pratiques du langage cf. Bourdieu (1976), et Goody (1979) ; on trouvera par ailleurs une critique de l'argumentation "démonstrative" et convaincante - mais en fait quasi-logique - dans Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970, pp. 34-40).
5. Cette dénomination rectifie celle de "consigne présumée", avancée dans Lefranc (1985, p. 176). Je suis à présent la distinction entre "implication" et "présupposition" exposée par Austin (éd., 1970), où l'auteur de *How to do Thing with Words* appelle "impliqués" les contenus directement déductibles des contenus marqués. Les demandes impliquées de la consigne sont donc interprétables par l'intermédiaire des demandes explicites.
6. Bienentendu, cet effacement de l'auteur est illusoire, comme le montrent les analyses polyphoniques de Ducrot (1980) et Ducrot et alii (1980).
7. En suivant O. Ducrot, je dirai que le sous-entendu n'est pas partie intégrante des énoncés de la consigne, mais qu'il "concerne la façon dont ce sens doit être déchiffré par le destinataire" (Ducrot, 1984, p. 44) sans que l'enseignant auteur de l'exercice en prenne la responsabilité. On

verra d'ailleurs que certaines de ces demandes implicites, qui "vont sans dire" sont moins aisément avouables que d'autres.

8. Si les écrits des élèves sont à lire comme des sortes d'écrits littéraires, c'est que, fictions scolaires, ces textes sont sommés de se conformer à des règles formelles comme à un système de représentations dominants (cf. Ducrot et Todorov, 1972, pp. 333 - 337). Le problème de la vraisemblance conduit à s'interroger sur les rapports d'homologie et de parenté entre le champ scolaire et le champ littéraire (voir R. Balibar et alii, 1975).

9. Voir, sur cette question épineuse, l'analyse différente de B. Delforce (1985, pp. 39 et 43).

10. Les devoirs "personnels" indiquent un auteur investi de tout son être dans la tâche scolaire, tandis que les travaux où pointent les recettes trahissent un refus d'identification, une sourde méfiance de l'élève cherchant à conserver un quant-à-soi (cf. Pinto L., 1983).

11. Je ne traite pas du degré de conscience du professeur - c'est-à-dire ici de moi-même - mais les connotations brutales associées au terme de "piège" évoquent quand même un enseignant "méchant". Si je maintiens ce terme c'est parce que je pense que le travail enseignant comporte sinon un véritable cynisme, du moins une certaine mauvaise foi. Je la revendique avec son complément : la mauvaise conscience.

12. Sur ces hypothèses, cf. Lefranc, 1985, pp. 87-88.

13. La notion de topos-stéréotype culturel - a été intégrée à la sémantique pragmatique par O. Ducrot (cf. J.C. Anscombre et O. Ducrot, 1983) J'étends ici cette notion au-delà des strictes marques discursives : une communauté culturelle recèle toute une constellation de lieux communs, dont certains peuvent être explicites, impliqués, ou sous-entendus.

14. Adeptes progressistes, et classiques de l'Islam adhèrent au principe de l'instruction des femmes. Les traditionalistes quant à eux expliquent qu'ils s'opposent à la *mixité* scolaire.

15. En montrant que les problèmes d'apprentissage rencontrés par les apprenants s'ancrent dans "leur système de représentations sous-jacent" l'étude de B. Delforce (1985) sur le genre dissertation pointerait à mon sens l'affrontement des cultures.

RÉSUMÉS

En tant que professeur de français dans un lycée arabophone algérien l'auteur met en place un exercice d'écriture destiné à des élèves. À partir de bandes-dessinées dont les phylactères ont été effacées l'enseignant donne pour consigne aux élèves de les remplir en fonction de différents critères. Il s'agit à la fois d'analyser la consigne, son sens, sa compréhension et son effet sur les élèves mais aussi d'intégrer une réflexion sur les évolutions de la société algérienne en 1980 notamment sur le droits des femmes. La consigne scolaire est une norme langagière technique mais qui impose, aussi, l'influence culturelle de l'enseignant.

INDEX

Mots-clés : écrits scolaires, enseignement secondaire, consigne, didactique

Keywords : school writings, secondary education, instructions, didactics