Mots. Les langages du politique

96 | 2011

Les discours politiques. Approches interactionnistes
et multimodales

Jeux et enjeux lexicaux. L'emploi du mot *pédagogie* dans le discours politique

Marie Luce Honeste

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/mots/20310>

DOI : 10.4000/mots.20310

ISSN : 1960-6001

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 5 septembre 2011

Pagination : 113-132

ISBN : 978-2-84788-316-9

ISSN : 0243-6450

Référence électronique

Marie Luce Honeste, « Jeux et enjeux lexicaux. L'emploi du mot *pédagogie* dans le discours politique », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 96 | 2011, mis en ligne le 05 septembre 2013, consulté le 22 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/mots/20310> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.20310>

Jeux et enjeux lexicaux. L'emploi du mot *pédagogie* dans le discours politique

Cadre théorique de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie du sens lexical que j'ai développée¹, qui s'écarte des approches classiques sur deux points :

a) rejet de la polysémie au profit d'une monosémie de langue et d'une « polydésignation » de discours, soit deux niveaux de formation du sens : (i) celui de la langue où se forme un sens des mots unique et stable, assurant la fonction de communication de la langue ; (ii) celui du discours où s'élabore un sens des énoncés par l'interaction de tous les éléments de l'énoncé, construisant collectivement la référence du mot à un objet de discours ;

b) rejet de l'approche réaliste référentialiste² au profit d'une approche constructiviste prenant en compte la dimension cognitive et culturelle dans la formation du sens : les mots ne disent rien des choses du monde, mais parlent en revanche de nos perceptions et de nos représentations du monde, qui sont culturelles et donc variables dans le temps et l'espace ; leur *signifié* prend donc la forme d'un *concept*, selon la leçon de Saussure (1967, § 128-131) et Guillaume (voir Honeste, 2007), et non de *descriptions* d'objets du monde, telles que l'illustrent les définitions lexicographiques traditionnelles.

Pour retrouver le sens véhiculé en langue, ma méthode consiste à partir du seul poste d'observation disponible : le discours, où le mot se trouve en interaction avec les autres mots de l'énoncé pour construire un sens global ; il s'agit alors de faire le départ entre les éléments sémantiques constants – véhiculés en propre par l'item considéré et que l'on inscrira dans son *signifié* – et les éléments sémantiques variables, qui proviennent soit des apports des autres mots, soit de leur interaction. Apparaît alors un signifié de langue différant totalement des « descriptions de choses » qu'obtiennent les approches traditionnelles du sens :

1. Voir Honeste, 2006 et à paraître.

2. Approche encore aujourd'hui la plus répandue dans les sciences du langage, notamment chez les logiciens.

a) il constitue un micro-système comprenant des éléments cognitifs, symboliques et pragmatiques qui à la fois construisent la matière notionnelle et fondent son fonctionnement grammatical spécifique³ ;

b) il n'est pas référentiel mais conceptuel, en ce qu'il dénote non pas une réalité du monde mais l'expérience humaine d'un phénomène⁴. Cette expérience est immédiatement déconnectée du phénomène du monde qui l'a suscitée, pour devenir un concept abstrait qui ne garde de l'expérience initiale que les constructions mentales qu'elle a engendrées. Cette déconnection du réel est *nécessaire* pour que le mot puisse être utilisé plus d'une fois sur plus d'une occurrence et assurer les fonctions qu'on attend de lui.

Dans ce cadre théorique, c'est sur les éléments pragmatiques que recèle le signifié de langue de certains mots et leur usage argumentatif en discours que porte particulièrement cette étude. Je m'appuierai sur l'exemple du mot *pédagogie* en observant ses premières émergences d'emploi dans les discours politiques contemporains. Le choix de ce mot a été suscité par l'observation d'une fréquence exponentielle de son utilisation dans ce domaine particulier depuis 2001, ainsi que par la spécificité de ses conditions d'emploi. Je tenterai, à partir de l'examen de ses contextes d'emploi, de déterminer son signifié de langue, son potentiel d'emploi en discours ainsi que les stratégies de manipulation du référent auxquelles il se prête du fait des particularités sémantiques, cognitives et pragmatiques qu'il véhicule.

Le corpus étudié est un corpus politique restreint provenant de déclarations officielles de l'UMP (Union pour un mouvement populaire), parti majoritaire dans la période concernée, et de débats de l'Assemblée nationale entre 2002 et 2005⁵. Les emplois du mot *pédagogie* y sont analysés et comparés, d'une part, à la définition lexicographique du mot donnée par le TLFi, d'autre part, à un corpus d'emplois du même mot montrant l'évolution de ses contextes d'application en diachronie (corpus établi à partir des données de Frantext). L'ensemble du corpus est donné en annexe et les renvois aux exemples se font par numéros.

Pour rendre compte du fonctionnement sémantique du mot *pédagogie*, deux sources ont été utilisées et confrontées : d'une part, ses définitions lexicographiques, qui ont le mérite de présenter l'essentiel de ses contextes d'emplois possibles en discours à la date concernée et de permettre de déterminer sommairement son apport notionnel et son schéma de fonctionnement ;

3. Pour le détail du schéma conceptuel de langue, voir notamment Honeste, 2007, 2008.

4. Pour un développement sur les aspects cognitifs et culturels de la formation du sens, voir par exemple Honeste, 2008 et à paraître.

5. Précisons que ce corpus, majoritairement constitué de discours de l'UMP, a été ainsi établi non en raison d'une coloration idéologique, mais parce que ce parti politique et le gouvernement ont été les premiers à employer massivement le mot *pédagogie* et à présenter une belle exemplarité d'emplois. Le corpus présente cependant déjà quelques occurrences prélevées dans les discours du Parti socialiste (voir annexe, 12), mais c'est dans les années suivantes que ce nouvel emploi du mot *pédagogie* va largement gagner les discours des autres partis candidats au pouvoir.

d'autre part, les emplois de discours eux-mêmes, à partir desquels on pourra préciser ses mécanismes sémantico-pragmatiques et ensuite affiner l'apport notionnel du mot par confrontation avec d'autres mots du même champ.

Fonctionnement linguistique du mot *pédagogie*

Apport notionnel

On examinera d'abord le mot *pédagogie* tel qu'il est défini par les lexicographes, à partir d'extraits des articles *Pédagogie* et *Pédagogue* du TLFi :

Pédagogie : 1. Science de l'éducation des jeunes, qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de l'enfant et de l'adolescent : *Pédagogie des langues vivantes*. [...] *Moi, qui avais rêvé des pédagogies, et d'une jeune personne à diriger!* (LÉAUTAUD, *Ptami*, 1906, p. 109). [...]

P. ext. Ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former : *Pédagogie de groupe. Pédagogie des adultes*. 2. Qualité du bon pédagogue : *manquer de pédagogie*.

Pédagogue : 1. Spécialiste de pédagogie, de sciences de l'éducation. 2. Personne qui a l'art d'enseigner, d'éduquer; personne qui sait expliquer. Synon. *éducateur*.

Pédagogie est défini comme « science », c'est-à-dire comme un objet intellectuel, ou comme « ensemble de méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former », c'est-à-dire comme une pratique humaine de transmission d'un objet intellectuel ; dans la seconde définition, le mot « objet » indique un *enjeu* dans cette action de transmission, tandis que les segments « éducation », « formation », « à diriger », « à former », en indiquent la *visée éducative*. Les éléments explicites et inférentiels de cette définition nous permettent ainsi d'établir le contenu notionnel suivant : « science et/ou pratique de la transmission d'un contenu à visée éducative ».

Schéma actanciel

Le TLF définit aussi le mot comme « qualité du *pédagogue* », c'est-à-dire de l'homme qui possède cette science ou la pratique ; cette seconde définition est le versant « statique » de la valeur « opérative » accordée à la première. Ces deux valeurs sont des propriétés typiques des noms déverbaux dénotant des actions ou des états, ce qui rattache donc implicitement le nom *pédagogie* à cette catégorie⁶. L'article *Pédagogue* (donné ci-dessus) confirme cette observation en définissant la pédagogie comme « art » et en donnant comme

6. Ce mot n'est pas considéré comme déverbal dans le système lexical du français, du fait que la forme verbale n'existe pas. Cependant, il l'est du point de vue de son étymon grec ; en outre, ses gloses lexicographiques par des noms d'action et son association spontanée à des déverbaux montrent assez le maintien de sa valeur de déverbal « orphelin » en français.

synonyme de pédagogue le mot *éducateur*, qui est un nom d'agent déverbal d'*éduquer*. On constate ainsi que, comme tout déverbal, *pédagogie* est doté du même mécanisme syntaxique que le verbe de sa famille⁷, qu'on présentera à la manière de Tesnière sous la forme d'un *schéma actanciel*. L'analyse des définitions et des exemples lexicographiques montre qu'il présente, d'une part, trois « actants », que nous présenterons ici du point de vue qui intéresse notre étude, à savoir leur rôle sémantique, selon le modèle de la grammaire des cas de Fillmore, et d'autre part une visée pragmatique :

a) un agent A, source de l'action, nécessairement humain⁸ : « celui qui pratique la pédagogie » et/ou « qui présente les qualités nécessaires à cette pratique » ; on notera qu'il est le plus souvent implicite dans les segments définatoires du TLF ; sa nature humaine est explicitée dans la définition du dérivé nominal *pédagogue* : « *personne* qui a l'art d'enseigner » ;

b) un patient B, cible de l'action⁹, nécessairement animé (homme ou animal) : « celui auquel s'applique la pédagogie », illustré dans la définition lexicographique par les segments : « jeunes », « individus à former » ;

c) un objet C, sur lequel s'applique l'action¹⁰ : « un contenu à transmettre », illustré dans la définition lexicographique par le segment « langues vivantes » ;

d) une visée pragmatique intégrée au sémantisme du mot, la volonté d'action de A sur B, que l'on peut définir schématiquement ainsi : « A chercher à former B concernant l'objet C », qu'on nommera dans la suite de l'étude *enjeu de formation*.

Les trois actants et la visée pragmatique ainsi définis constituent la *constante* de fonctionnement du mot, constitutive de sa forme linguistique et présente dans tous ses emplois ; conformément à cette trame fonctionnelle de langue, la *nature* des actants et l'*enjeu de formation* varient ensuite dans les discours selon les *domaines expérientiels d'application* du mot *pédagogie*.

Domaines d'application et enjeux de formation

L'observation diachronique des différents contextes d'emploi du mot montre une évolution de ses domaines d'application. Les occurrences (1a-1h) du cor-

7. Pour le détail de la démonstration de ce point, voir Honeste, 2008.

8. Comme tout agent d'un procès, il revêt prioritairement la fonction syntaxique « sujet, nominatif » (*le ministre fait de la pédagogie*), mais il peut aussi être présent sous la forme d'un « complément d'agent » (*la pédagogie faite par le ministre*) ou d'un « complément déterminatif d'un nom » (*la pédagogie du ministre*).

9. Comme tout patient d'un procès, il revêt prioritairement la fonction syntaxique « complément d'objet indirect, d'attribution, datif » (*le ministre fait de la pédagogie auprès des populations*), ou encore complément de nom (*pédagogie de l'enfant*).

10. Comme tout objet sur lequel s'applique le procès, il revêt prioritairement dans le schéma verbal la fonction syntaxique « complément d'objet direct, accusatif » ; dans le schéma nominal, cette fonction se manifeste sous la forme d'un complément de nom (*pédagogie de l'action*).

pus¹¹ illustrent schématiquement cette évolution : jusqu'à la fin du 19^e siècle, les applications aux domaines moral et religieux sont quantitativement dominantes (1a, 1c) ; c'est seulement au 20^e siècle qu'apparaît une application privilégiée au domaine scolaire (1e, 1g), cette spécialisation étant sans doute elle-même le résultat de l'évolution épistémique vers une pensée séparée dissociant « l'instruction » scolaire de l'idéologie, de la religion et de la morale. Dans toute son histoire, et même encore aujourd'hui cependant, ce mot s'est appliqué à toutes sortes de domaines simultanément (1b, 1d, 1f, 1h), l'actant B pouvant être de tout âge ; pourtant, les dictionnaires s'obstinent à ne lui affecter comme application que le domaine scolaire, avec « extension » à la formation en général (voir définition du TLF *supra*), privilégiant ainsi abusivement ce domaine jusqu'à l'intégrer au « sens propre » du mot.

Dans ces différents domaines d'application, les actants présentent à chaque fois des natures différentes :

- dans le domaine scolaire : A enseignant, B élève, C savoir à transmettre ;
- dans le domaine religieux ou moral : A maître à penser, B disciple, C système de valeurs, dogme (1a, 1c) ;
- dans le domaine politique : A représentant d'un groupe d'opinion, B administré, C système idéologique (2 à 15).

Conséquemment, l'enjeu de formation varie, lui aussi, selon les domaines d'application et la nature des actants :

- dans les domaines où C est un *savoir* (essentiellement le domaine scolaire), il s'agit de *faire assimiler* C à B (1b, 1e, 1g) pour *l'instruire* ;
- dans les domaines où C est une *croyance*, une *opinion* (domaines moral, religieux, idéologique), il s'agit de *convaincre* B de la pertinence de C pour lui *imposer* un système de pensée et d'action.

Il faut noter cependant que ce dernier aspect est le plus souvent implicite, et de ce fait parfois difficile à déterminer.

Premier bilan

À partir des observations précédentes, on peut déjà construire partiellement le schéma conceptuel du mot *pédagogie*. En conformité avec notre approche théorique, on ne retient dans le fonctionnement « en langue » que les *constantes* observables dans tous ses emplois, ce qui donne la structure suivante :

[acte de transmission d'un contenu C par A source humaine en direction de B cible animée sur laquelle pèse un enjeu de formation]

Cet objet linguistique structuré est susceptible de s'appliquer à différents

11. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux exemples numérotés du corpus donné en annexe.

domaines d'expérience, à condition qu'ils soient compatibles avec cette configuration particulière. On inclura donc aussi dans les constantes de fonctionnement de langue du mot ce *potentiel d'application à différents domaines*. En revanche, on n'intégrera pas les domaines d'application eux-mêmes (scolaire, religieux, politique, etc.) parce qu'ils constituent des *variables* de discours ; au même titre, on rejettera *la forme* que peut prendre l'enjeu de formation (imposer un contenu comme savoir, croyance ou opinion) et les diverses *natures* d'actants qui y sont associées.

Ce schéma conceptuel de *pédagogie* est tel quel incomplet, car il ne contient que les données lexicographiques ; il sera complété par l'examen des emplois en discours.

Analyse du corpus

Le mot apparaît : a) dans des collocations verbales, qui renseignent sur sa nature et son fonctionnement syntactico-pragmatique ; b) dans la structure [N1 de N2], où son support N2 renseigne sur son fonctionnement cognitivo-pragmatique ; c) en coordination avec certains mots, qui renseignent sur son fonctionnement « sémantico-pragmatique ».

Collocations verbales et fonctionnement syntactico-pragmatique

L'emploi du mot *pédagogie* dans des collocations verbales comme *faire de la pédagogie*, *faire œuvre de pédagogie* (3), *consentir un effort de pédagogie* (4, 13, 15), *faire preuve de pédagogie* (5), fait apparaître son schéma actantiel, quoique les actants soient souvent implicites. Ce schéma prend la forme suivante :

[A (agent) transmet à B (patient) C (contenu) en fonction d'un enjeu de formation]

Dans le domaine d'application particulier que constitue le contexte politique des débats de l'Assemblée nationale, on voit se dessiner une nature particulière des actants et de leur relation :

a) *A agent* est le défenseur d'une certaine action politique, représentant sous diverses formes une tendance politique, en l'occurrence la majorité au gouvernement : en (3) sous la forme « vingt médiateurs », agents du gouvernement ; en (5) et (14) sous la forme « nous », le gouvernement ; en (8) sous la forme « Villepin », Premier ministre. Mais, du fait de sa facilité à être inféré de la situation, puisqu'il est représenté par le locuteur, A est le plus souvent non exprimé (11 cas sur 15) : la non-expression de A relève alors d'un simple mécanisme cognitif ; de ce fait, le plus souvent, il n'y a pas lieu de l'interpréter comme une stratégie argumentative.

b) *B patient* est le groupe humain vers lequel est dirigée cette action politique, en l'occurrence les gouvernés. B est le plus souvent non exprimé dans le corpus (7 cas sur 15), puisque facilement récupérable dans le contexte. Lorsqu'il est exprimé (6 cas sur 15), c'est soit de façon générique, lorsqu'il y a un intérêt argumentatif à rappeler que la cible est soumise aux lois de la République – « nos concitoyens » (5), « nos compatriotes de foi différente, notamment musulmane » (4) –, soit de façon indéterminée : « des jeunes filles » (9), « les jeunes » ou « l'élève » (12) ; soit encore de façon implicite, récupérable par inférence sous la forme de *métonymie par le lieu* : « dans les établissements » (3), « à l'école, dans la famille » (7), « dans les quartiers où la loi est censée être appliquée » (13), « en France et hors de France » (14). On constate alors que la tendance est à l'*effacement de B*, et ce par divers moyens linguistiques : son absence de mention dans la majorité des cas, sa dénotation floue par des expressions très génériques, indéterminées ou indirectes. C'est l'indice d'un effacement *volontaire* de B par les locuteurs, où B apparaît comme le lieu d'un enjeu argumentatif.

c) *C contenu* est le projet d'action politique que le locuteur A, représentant d'une politique, vise à faire adopter : « le projet de loi de finances » (5, 15), « la réforme de l'assurance maladie » (2, 6), « la responsabilité individuelle en matière de violences à l'égard des femmes » (7), « le CPE » (8), « l'amendement sur la laïcité dans l'enseignement » (9, 10, 11, 13, 14), associé à la notion de « citoyenneté » et de « principes républicains » (3, 4, 12). Du fait qu'il constitue l'objectif final de tout le processus, l'actant C est nécessairement exprimé.

d) *L'enjeu de formation* prend ici la forme de l'adoption d'un cadre légal destiné à permettre le libre jeu d'une politique. Dans ce cadre, la pédagogie apparaît comme un *moyen d'action* privilégié, qui va même jusqu'à être explicitement intégré à l'arsenal des moyens d'application d'une loi (situation récurrente dans le corpus), comme le montrent les exemples suivants : « cas réglés par la pédagogie » (9), « pédagogie inscrite dans la loi » (10), « prévoir une phase de pédagogie » (11, 12).

Toutefois, cet enjeu reste souvent non exprimé, alors que – ou parce que – il se situe au cœur du processus argumentatif ; il peut même sembler volontairement occulté au profit d'enjeux plus ou moins postiches, comme l'illustrent parmi d'autres les exemples de notre corpus sur la *laïcité*, où les enjeux annoncés sont : (i) la sécurité : « la guerre qui se profile », « cellule de veille » (3), les risques du « communautarisme » (3, 4, 12, 13) ; (ii) le respect des principes républicains (3, 12, 13), tandis que l'enjeu occulté (interdire les marques d'appartenance à l'islam) transparaît dans les rares références à la religion : « voile » (9), « notamment musulmane » (4).

Types de complément et fonctionnement cognitivo-pragmatique

Synthèse des observations

L'actant C du schéma actanciel du mot *pédagogie*, dénotant le contenu de formation, se réalise prototypiquement en N2 (complément déterminatif) dans la structure [*pédagogie* de N2]¹² : « *pédagogie de la réforme* » (6), « *pédagogie de la responsabilité* » (7). Cependant, dans notre corpus politique, C est le plus souvent implicite et récupérable par inférence dans le contexte : *citoyenneté* (12), *laïcité* (3, 4, 9 à 14), *respect des principes républicains* (3, 4, 13). L'examen des différents C du corpus politique fait apparaître une spécificité de la nature de cet actant : *C fait toujours l'objet d'un présupposé positif*¹³. Cette spécificité fait alors émerger un autre aspect du fonctionnement du mot *pédagogie*, qui est de nature cognitivo-pragmatique : *on ne fait acte de pédagogie que sur des supports qui le méritent*, c'est-à-dire qui justifient une action de transmission. L'évaluation du caractère « méritant » d'un support relève bien évidemment de critères culturels et idéologiques. L'occurrence (1f) du corpus illustre bien le caractère inacceptable d'un N2 connoté négativement selon les normes culturelles en vigueur : on y trouve la collocation surprenante « *pédagogie du crime et de la violence* », dont la présence se justifie dans le cadre d'une idéologie d'exaltation de la violence ; l'auteur, ne reprenant pas à son compte les thèses bellicistes, utilise le mot *pédagogie* dans une visée explicite de « contre-emploi », comme l'indique l'utilisation du connecteur argumentatif *même* « donnant une force supérieure à un argument » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 380)¹⁴ – ici, l'argument de scélératesse et de la caractérisation par *véritable*, indice de non-prototypie (Kleiber, 1990).

De l'observation du caractère cognitif positif de C, on tire deux conséquences importantes du fonctionnement du mot *pédagogie* :

a) du point de vue sémantique : l'occurrence (1f) du corpus montre que tout N2 dans la structure [*pédagogie* de N2] acquiert *a priori* une connotation positive qui ne tient pas à la « nature » de N2, mais à la relation établie entre *pédagogie* et N2 dans une telle structure ; en conséquence, on admettra que la propriété de « positivation de N2 » par le mot *pédagogie* constitue une constante du fonctionnement linguistique de ce mot, qu'à ce titre on intégrera à son *schéma conceptuel* ;

b) du point de vue pragmatique : si tout N2 dans la structure [*pédagogie* de

12. Notons que dans la structure [N1 de N2] à N1 déverbal, N2 est à interpréter comme actant de la syntaxe verbale de N1. Dans le schéma actanciel propre à *pédagogie*, N2 correspond soit à l'agent A (*la pédagogie du professeur X est remarquable*), soit au patient B (*la pédagogie des enfants en difficulté*), soit au contenu de formation C (*la pédagogie des mathématiques*).

13. Voir la notion de « présupposé lexical axiologique » de Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 36.

14. Voir Ducrot, 1980, p. 18.

N2] bénéficie a priori de la propriété de « positivation » dégagée par le N support, le mot *pédagogie* constitue alors un *procédé de légitimation* de N2 et peut en tant que tel devenir un *outil argumentatif* dans le discours. De même que précédemment, on admettra que la valeur pragmatique associée à la propriété sémantique de « positivation de N2 » constitue elle aussi une constante du fonctionnement linguistique du mot *pédagogie*, intégrée à son tour à son *schéma conceptuel*.

Nul ne s'étonnera dès lors que le discours politique constitue un lieu privilégié de cet emploi argumentatif : c'est pourquoi ce sont les propositions d'actions politiques *non consensuelles* (dans notre corpus : lois portant sur la réforme de l'assurance maladie, la laïcité, la loi de finances ou l'augmentation de la responsabilité individuelle) qui sont associées à une *pédagogie*, car elles se trouvent ainsi dotées d'une *légitimité* par leur seule relation à ce mot¹⁵.

Mécanisme argumentatif

Pour entrer dans le détail du mécanisme de légitimation qu'opère le mot *pédagogie*, il faut retourner aux traits sémantiques véhiculés et au schéma actanciel : c'est de là qu'on tirera les inférences culturelles permettant de dégager les axiologies associées aux différents actants. Dans la relation pédagogique, quel que soit le domaine d'application, il y a A qui sait et B qui ne sait pas ; il s'ensuit une *asymétrie* structurelle dans la relation A/B, où A est supérieur à B, ce qui donne aux actants respectivement le statut de *dominant* pour A et de *dominé* pour B et se traduit par une orientation unilatérale de A vers B¹⁶. Cette asymétrie a des conséquences très importantes concernant la configuration cognitive des actants :

- valorisation de la position de A, qui détient le « savoir » ou l'idéologie dominante, cette position d'autorité étant souvent institutionnalisée (enseignant, expert, etc.) ;
- légitimation de la parole de A, *donc* de son contenu C, qui relève du « savoir » ou de l'idéologie dominante et, conséquemment, de la « vérité » ;
- dévalorisation de la position de B, qui ne détient pas le « savoir » ou présente des opinions non dominantes et dont, conséquemment, la pensée, la parole et l'action sont institutionnellement discréditées¹⁷ ;
- la dévalorisation de la position de B est culturellement assumée par B

15. La légitimité d'une action politique se fonde implicitement sur trois critères : la situation que l'action politique vise à modifier nécessite bien cette modification, car elle présente un problème *réel* ; l'analyse qui est faite du problème est *correcte* ; la solution préconisée est *bonne*. Cette triple propriété, impliquant la valeur positive d'une action politique et justifiant sa pédagogie, sera désormais abrégée dans notre étude sous la forme « pré-supposé RCB ».
16. Notons que ce trait est un héritage de l'étymon grec, composé comprenant un dérivé nominal du verbe ἡγεῖν (« diriger », au sens de « conduire » dans le domaine spatial ou « agir sur » dans le domaine psychologique).
17. Ce trait est lui aussi un héritage de l'étymon grec, dont un des éléments de composition est le mot πᾶσις (« être faible » en général, « enfant » en particulier).

tant que son infériorité est assimilée à un « non-savoir » ou une « opinion erronée », et conséquemment la supériorité de A et son action sur B sont perçues par B lui-même comme objectives et légitimes¹⁸.

On comprend alors que le mot *pédagogie*, en présentant une *relation dominant/dominé légitimée et acceptée*, puisse constituer un formidable *outil de manipulation* : il suffit alors de constituer en « C » n'importe quel contenu pour l'imposer en le promouvant au rang de « savoir » et de « vérité ».

Dans le domaine scolaire ou religieux, la manipulation est aisée du fait que la légitimité de A, « le maître » et de C, « le contenu à enseigner », est institutionnalisée, ce qui lui permet d'échapper en principe à toute mise en question. En revanche, le domaine politique, et en particulier *la situation de communication particulière* que constituent les débats de l'Assemblée nationale, se présente différemment : le locuteur n'est pas *a priori* détenteur de savoir, mais au contraire représentant d'un groupe politique proférant un discours conforme à l'idéologie et l'opinion de ce groupe, *a priori* opposé aux autres. Il en découle plusieurs caractéristiques :

- le contenu de discours ne relève pas de « savoirs » ou de « vérités » par nature univoques, mais d'opinions et d'idéologies par nature multiples et éventuellement très divergentes ;

- le locuteur n'est pas en position d'autorité ; il est susceptible d'être contrôlé par son destinataire ;

- l'enjeu de discours est différent : il s'agit pour le locuteur de *convaincre* ou *persuader*¹⁹ le destinataire. Or, dans les situations où il y a conflit d'intérêt entre les deux, le locuteur risque d'avoir du mal à atteindre ses objectifs par la simple confrontation égalitaire des points de vue. La solution pour le locuteur est alors de quitter la situation de débat, trop symétrique, pour une situation asymétrique où il reprend l'avantage. Le mot *pédagogie* lui permet d'opérer ce revirement : le locuteur devient un A revêtu du statut d'autorité et peut alors constituer en C le contenu qu'il souhaite, de façon à transformer ce qui est opinion ou intérêt d'une partie en « vérités » et « savoirs » universels. Le contenu C passe alors du plan subjectif au plan objectif et échappe ainsi à la confrontation de points de vue en devenant plus confortablement « expression unilatérale de savoirs et de vérités », rejoignant ainsi la relation professeur/élève ou maître/disciple des domaines scolaire et religieux.

Sur le plan des relations discursives entre les mots, *pédagogie* devient alors le pivot d'un mécanisme de transfert sémique qui doit, s'il réussit, conduire à une

18. Cependant jusqu'à un certain point seulement, du fait du glissement facile de l'actant A vers une attitude hautaine et méprisante qui détériore la capacité d'acceptation de B et fait avoir de A une perception négative (voir occurrence 1b, collocation péjorative « gonflé de pédagogie » à mettre en relation avec les nombreux emplois péjoratifs de *pédagogue*).

19. Pour une analyse plus détaillée des pratiques de l'hémicycle, voir par exemple Desmarchelier, 2007, p. 143.

perception nouvelle des situations. C'est ce qu'on va examiner dans le point suivant, à partir de l'examen des mots en relation de coordination avec *pédagogie*.

Coordination et fonctionnement sémantico-pragmatique

Synthèse des observations

Pédagogie est associé dans notre corpus aux mots suivants : *explication, clarification, conviction, détermination, persuasion, communication, discussion, écoute, dialogue, concertation, médiation*. L'examen des relations entre *pédagogie* et ses associés permet de mettre en évidence les caractéristiques suivantes.

a) Tous ces mots présentent avec *pédagogie* des affinités fonctionnelles et sémantiques :

- tous dénotent des comportements humains comprenant dans leur schéma actanciel A humain, C contenu de l'action ; dans 9 cas sur 11, on trouve un B humain cible de l'action (les deux cas restants concernent les mots *conviction* et *détermination*, qui se situent cependant dans des contextes d'opposition *présupposant* un actant B) ;

- tous sont déverbaux (construits ou hérités), donc ont une valeur opérative et une visée pragmatique : tous se situent, à des postes divers, sur un même axe, allant de l'évaluation d'une situation (impliquant des comportements) à la décision d'actes ;

- tous sont connotés positivement, sauf deux d'entre eux (*communication, discussion*), qui sont neutres à orientation plutôt positive ; dans tous les cas, les ensembles qu'ils constituent sont présentés positivement dans le corpus : le plus souvent comme des ensembles de moyens d'action politique efficaces (9, 10 à 15), une fois comme un ensemble de qualités chez un individu (8).

b) Cependant, ces mots ont vocation à véhiculer des *signifiés* différents. Si tous relèvent de la relation A/B, ils ne le font pas de la même manière. On distinguera deux groupes :

- ceux qui construisent une relation égalitaire entre A et B ; les analyses des situations y sont perçues comme subjectives ; les positions divergentes sont considérées comme des points de vue, donc leur confrontation est acceptée, éventuellement dans la recherche d'une action commune ; c'est le cas de *écoute, dialogue, discussion, médiation, concertation* ;

- ceux qui construisent une relation autoritaire de A vers B ; les analyses des situations y sont perçues comme objectives ; les positions divergentes sont considérées comme l'une vraie et les autres fausses, donc leur confrontation est refusée ; c'est le cas de *conviction, explication, clarification, détermination et persuasion* ; dans le cas de *persuasion*, cette configuration est assortie d'un versant pragmatique qui est la volonté d'imposer un point de vue et les actions qui en découlent.

c) Les relations sémantiques de *pédagogie* avec les mots associés sont diverses, selon le degré de compatibilité entre les éléments sémiques que chacun véhicule. La typologie des liens qui suit est établie à partir de quatre constantes de fonctionnement véhiculées par le schéma conceptuel de *pédagogie* : i) « transmission » ; ii) « (transmission d'un) contenu de formation » ; iii) « présupposé RCB » (voir note 15) ; iv) « asymétrie de la relation » :

- à partir de la constante « (transmission d'un) contenu de formation », se construit une *communauté* sémantique avec *explication*, *clarification* ;

- à partir de la constante « transmission », se construit une *compatibilité* avec *communication*, *écoute*, *dialogue*, *concertation*, *médiation*, *persuasion*, *discussion* ;

- à partir de la constante « RCB », se construit une *compatibilité* avec *conviction*, *détermination* ;

- à partir des constantes « transmission » et « RCB », se construit une *compatibilité* avec *persuasion* ;

- en revanche, à partir de la constante « asymétrie de la relation », se construit une *incompatibilité* avec *écoute*, *dialogue*, *concertation*, *médiation*.

L'association de *pédagogie* avec ces mots se fait donc dans une *tension entre ressemblances et différences sémantiques* qui est au cœur du mécanisme argumentatif.

Mécanisme argumentatif

L'enjeu de persuasion, dans le corpus étudié, est double et contradictoire :

- a) imposer des mesures politiques (amendement à la loi de 1905, réforme de la Sécurité sociale, projet de Loi de finance, CPE, etc.) ;

- b) faire passer cette action autoritaire pour le résultat d'un processus démocratique.

En conséquence, deux types de procédés argumentatifs sont à l'œuvre :

- a) justifier ces mesures en les présentant non pas comme émanant d'une approche subjective dans un cadre idéologique, mais comme résultat d'un constat objectif de la réalité ; ainsi est construit un cadre rigide de représentation dans lequel les moyens d'action défendus sont présentés non pas comme les plus conformes aux intérêts d'une classe ou même de tous, ni non plus comme les meilleures solutions – ce qui supposerait une confrontation de points de vue –, mais tout simplement comme *les seuls possibles*²⁰ :

- moyen : utilisation du mot *pédagogie* en jouant des caractéristiques attachées à son signifié – légitimité de A et légitimation de C ;

- effet : la relation symétrique (égalitaire) glisse vers une relation asymétrique (autoritaire), où l'on passe de points de vue divers et égaux en subjecti-

20. À la manière du « TINA » thatchérien (There Is No Alternative).

tivité devant le réel, à un point de vue unique légitimé parce que présenté comme objectif (5 : « esprits peu préparés à cette épreuve de vérité »), tandis que les autres sont discrédités (4 : « impression déplacée »).

b) effacer le caractère autoritaire du procédé :

– moyen : associer *pédagogie* à d'autres mots véhiculant une relation A/B symétrique de façon à effacer le caractère asymétrique de celle véhiculée par son propre signifié. Le mécanisme est sémantico-cognitif, puisqu'il s'agit de modifier la *perception du référent* (c'est-à-dire la mesure politique) en jouant sur la tension *sémantique* que *pédagogie* entretient avec les autres mots qui lui sont associés, au moyen d'un outil syntaxique à valeur cognitive, la *coordination* : le groupement de termes les présente comme éléments d'un même ensemble, ce qui conduit cognitivement à les percevoir comme étant de même nature, un ensemble étant *prototypiquement* plutôt homogène que disparate (voir Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 522 ; Froissart, Honeste, 2003) ;

– effet : une contamination sémique s'opère en direction du mot *pédagogie*, qui, par le miracle de l'association avec les mots de la relation égalitaire, revêt une apparence de relation symétrique (voir les collocations en 10, 12, 13, 14, 15). Ainsi, les lois non consensuelles que l'on souhaite imposer autoritairement sont présentées comme le résultat d'un consensus émanant du débat.

Schéma conceptuel et conclusions

Si l'on rassemble les différentes observations effectuées au cours de l'étude des différents corpus, on obtient le schéma conceptuel du mot *pédagogie* ;
Moule d'emploi :

[Acte de transmission d'un objet C contenu de formation, par A source humaine en direction de B cible animée sur laquelle pèse un enjeu de formation]

Configuration sémantico-syntaxique :

- a) Statut : nom déverbal ;
- b) Schéma relationnel à 3 actants (relation = acte de transmission) :
 - A = agent (humain)
 - B = patient (humain)
 - C = objet de la transmission (contenu de formation)
- c) Enjeu (implicite) = former B en matière de C *dans un but X*.

Configuration cognitivo-pragmatique :

- a) asymétrie de la relation (trait issu de l'étymologie *αγειν* = *agir sur, conduire*) : A > B ;
 - A dominant avec implication cognitivo-culturelle : position valorisée (pensée, parole et action légitimées) ;

- B dominé (trait issu de l'étymologie *παις* = *enfant*) avec implication cognitivo-culturelle : position dévalorisée (pensée, parole et action discréditées) ;
- b) valeur pragmatique : outil de « légitimation » de C (présupposé RCB) et de « manipulation » de B.

Domaines d'application potentiels :

Tous domaines où il y a un enjeu de transmission de savoir ou de persuasion de A vers B : enseignement, morale, religion, politique, etc. (potentiel ouvert).

Tous ces éléments montrent que le mot, loin d'être un simple véhicule sémantique, constitue un microsystème complexe que l'approche lexicologique traditionnelle ne suffit pas à décrire. La méthode utilisée permet de rendre compte du fonctionnement complexe du mot, et notamment cette importante composante pragmatique qui explique la fréquence croissante de son emploi dans l'actualité des discours politiques. Ainsi, par la simple exploitation de son potentiel, le mot *pédagogie* s'avère être un outil important de manipulation politique, ce dont les usagers de la langue semblent plus conscients que les lexicographes ; de fait, le corpus illustre bien cette exploitation consciente de ses potentialités argumentatives et sa valeur pragmatique, jusqu'à son utilisation comme *moyen d'application des lois*.

Références

- AUSTIN John L., 1969, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- DESMARCHELIER Dominique, 2007, « Persuader sans convaincre. Analyse des débats à l'Assemblée nationale sur de grands sujets de société », *Argumentation, manipulation, persuasion*, Ch. Boix éd., Paris, L'Harmattan, p. 141-156.
- DUBOIS Danièle éd., 1997, *Catégorisation et cognition*, Paris, Kimé.
- DUCROT Oswald, 1980, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- FILLMORE Charles J., 1965, « Toward a Modern Theory of Case », *The Ohio State University Project on Linguistic Analysis*, Report n° 13, p. 1-24.
- FROISSART Christelle, HONESTE Marie Luce, 2003, « Blancs, casses, puces, tirets... », *Ordre et distinction dans la langue et le discours*, Actes du colloque international de Metz, 18-20 mars 1999, B. Combettes, C. Schnedecker, A. Theissen éd., Paris, Champion (Linguistique française), vol. III, p. 251-268.
- HONESTE Marie Luce, 2005, « La théorie des schémas conceptuels intégrés : un prolongement de la théorie guillaumienne ? », *Langue française*, n° 147, *La langue française au prisme de la psychomécanique du langage. Héritages, hypothèse et controverses*, O. Soutet éd., p. 68-83.
- 2006, « Approche cognitive du sens lexical », *Actes du XXIV^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Aberystwyth, 1^{er}-6 août 2004, vol. IV, D. A. Trotter éd., Tübingen, Niemeyer, p. 105-118.

- 2007, « Une interprétation des prolongements possibles de la théorie guillaumienne à la sémantique lexicale. Le cas des expressions figées », *Actes du XI^e Colloque de l'Association internationale de psychomécanique du langage*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 201-211.
- 2008, « Approche cognitive de la notion de “forme nominalisée du verbe” en français », *Faits de langues*, n° 30, *Nominalisations*, p. 59-68.
- à paraître, « Le sens des mots entre langue et discours », *La linguistique de Bernard Pottier. Bilan, critiques, perspectives*, A. Ouattara éd.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1986, *L'implicite*, Paris, Colin.
- KLEIBER Georges, 1990, *La sémantique du prototype*, Paris, PUF.
- 1994, *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- LANGACKER Ron W., 1991, « Noms et verbes », *Communications*, n° 53, p. 103-153.
- MARTIN Robert, 1987, *Langage et croyance*, Bruxelles, Mardaga.
- PLANTIN Christian, 1990, *Essais sur l'argumentation*, Paris, Kimé.
- RASTIER François, 1991, « Catégorisation, typicalité et lexicologie », *Sémantique et cognition*, D. Dubois éd., Paris, CNRS, p. 259-278.
- REY Alain éd., 1992, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- RIEGL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SAUSSURE Ferdinand (de), 1967 [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- TESNIÈRE Lucien, 1988 [1959], *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 5^e édition.
- TLF, 1971-1994, *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XIX^e siècle (1789-1960)*, P. Imbs, B. Quemada éd., Nancy, CNRS-INALF / Paris, Gallimard. TLFi : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Annexes

Corpus langue courante (Frantext)

1a. Que quelcun ne la veuille recevoir, je n'empesche pas qu'on se contente d'une plus simple : c'est que le Seigneur a ordonné un jour par lequel le peuple fust exercité par la *pédagogie* de la Loy à méditer le repos spirituel. (Jean Calvin, *Institution de la religion chrestienne*, livre second, Genève, Robertus Stephanus, 1560, lb II, chap. 8, p. 163)

1b. J'avois bien de la peine, quoy que je me mordisse les lèvres, à m'empescher de rire de ce monde renversé, cela fut cause que pour rompre cette burlesque *pédagogie* [la description du monde renversé par son hôte], qui m'auroit à la fin sans doute fait esclatter, je le suppliai de me dire ce qu'il entendoit par ce voyage de la ville dont tantost il avoit parlé, si les maisons et les murailles cheminoient. (Savinien Cyrano de Bergerac, *Les Etats et empires de la lune*, Paris, Le Bret, 1655)

1c. Le premier coup-d'oeil qu'on jette sur cet individu violet [un cardinal], gonflé de *pédagogie*, est de dérision, le second est de pitié. (Louis-Sébastien Mercier, *Tableau de Paris*, Hambourg, Neuchâtel, S. Fauche, t. V à VIII, 1783, chap. 405, p. 143)

1d. L'unité politique de la communauté ne pourra alors être cherchée que par des moyens de dressage externe, de *pédagogie* politique ou de contrainte, par des moyens d'État, fort semblables, quant à la technique, à ceux que le communisme soviétique emploie pour sa dictature à lui. (Jacques Maritain, *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*, Paris, Aubier-Montaigne, 1936, chap. 4, p. 171)

1e. C'est précisément une des tâches actuelles de la *pédagogie* de trouver des formules d'équilibre, d'associer la liberté et la discipline, le sens de l'effort et l'intérêt souvent passionné pour l'étude ou la tâche entreprise. (Jean Palméro, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, Sudel, 1949, p. 672)

1f. Les chants exaltent « la sainteté du crime », annoncent une série croissante de « crimes glorieux », et la stance 20 du chant II inaugure même *une véritable pédagogie du crime et de la violence*. (Albert Camus, *L'Homme révolté*, Paris, Gallimard, 1951, p. 110)

1g. [...] à l'occasion des différents exposés et exercices pratiques, il rappelle les grands principes de la *pédagogie*, compare les méthodes, justifie l'emploi de procédés différents, selon les cours, les âges, les disciplines, les maîtres, afin de renforcer les acquisitions au lieu de les disperser. (*Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Tours, Société d'édition de dictionnaires et encyclopédies, 1960, p. 365)

1h. Dès 1921, Lénine entrevoit que seule une longue *pédagogie* modifiera les mentalités. (Hélène Carrère d'Encausse, *L'Empire éclaté. La révolte des nations en URSS*, Paris, Flammarion, 1978, chap. 1, p. 20)

Corpus politique (site UMP - site Assemblée nationale)

2. Contribution des membres UMP de la Mission d'information sur la réforme de l'assurance maladie, octobre 2005

Chacun est désormais conscient que la sauvegarde de ce système [d'assurance maladie] doit passer par une réforme des structures mais aussi des comportements qui ne s'apparente pas à un « n^{ième} » plan de sauvetage, mais qui repose sur un diagnostic partagé, une volonté politique affirmée, *une réelle pédagogie* et des perspectives d'avenir clairement définies. Pour qu'elle réussisse, cette réforme doit être juste et bien comprise afin d'entraîner l'adhésion de tous les acteurs de la santé : assurés, patients, professionnels, partenaires sociaux.

3. Assemblée nationale, séance du 18-19 mars 2003 : Laïcité dans l'enseignement

Jacques Myard, député des Yvelines : « Soutiendrez-vous les professeurs qui refusent ce prosélytisme exprimé notamment par des signes ostentatoires ? Le Parlement ne devrait-il pas réaffirmer solennellement, en votant une nouvelle loi, le principe de laïcité ? »

Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : « Je suis, comme vous, *préoccupé* par la situation de certains établissements et par la montée des communautarismes, qui banalise souvent le racisme et l'antisémitisme. [...] Vingt médiateurs se rendront ainsi dans les établissements pour *faire œuvre de pédagogie* et rappeler fermement les principes républicains. »

4. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement

Éric Raoult : « Il est nécessaire de *consentir un effort de pédagogie* en faveur de nos compatriotes de foi différente, notamment musulmane, qui ont l'impression déplacée de croire qu'elle vise à les exclure et à ne pas les reconnaître. Parce que [...] nous devons rappeler une évidence [...], c'est notre attachement au respect de la République, contre tout communautarisme et toute poussée d'intolérance dans notre pays. »

5. Assemblée nationale, deuxième séance du 7 décembre 2005 : Projet de Loi de finances

Hervé Mariton : « [...] Le projet de Loi de finances rectificative nous offre l'occasion de rappeler que le nécessaire *effort de pédagogie* sur la situation des finances publiques doit être constamment poursuivi. [...] Je me demandais comment nous pouvions à la fois surfaire notre satisfaction et *maintenir la pédagogie* nécessaire auprès de nos compatriotes visant à leur faire comprendre l'état de nécessité des finances publiques.

[...] L'amélioration des finances publiques, qui demeure notre préoccupation principale, doit être accompagnée d'un *effort* constant de *pédagogie*. Il est primordial de conserver à l'esprit cette exigence, lorsque, au gré des événements, nous évoquons, jour après jour, devant nos concitoyens, l'évolution de la conjoncture économique et de la conjoncture fiscale.

Le rapporteur général a évoqué les polémiques soulevées cet été, comme l'an dernier, autour de la fiscalité pétrolière. Nos compatriotes se saisissent volontiers de ces sujets populaires, voire passionnels, qui se prêtent volontiers à la *pédagogie*. On ne fait d'ailleurs pas de *pédagogie* sur des sujets qui n'intéressent personne. Je le répète : la *pédagogie* est un enjeu essentiel, si nous voulons expliquer à nos concitoyens les conditions nécessaires du redressement des finances publiques et les leur faire partager. »

Jean-Jacques Descamps : « Il est vrai que les esprits sont peu préparés à cette épreuve de vérité – certains l'ont encore dit ce soir. Nous devons *faire preuve de*

beaucoup de *pédagogie* auprès de nos concitoyens. Ce n'est pas à vous, monsieur le ministre, que ce discours s'adresse, puisque, comme porte-parole du gouvernement et ministre du Budget, vous en faites beaucoup. Mais je crois qu'on peut agir avec encore plus de pugnacité. Certains d'entre nous souhaitaient, dès 2002, que cet *effort de pédagogie* soit entrepris, car cela prend du temps. »

6. Contribution des membres UMP de la Mission d'information sur la réforme de l'assurance maladie, octobre 2005

« Les membres UMP de la mission [...] tiennent à souligner que ce rapport, adopté à l'unanimité de ses membres, a largement contribué à la *pédagogie de la réforme*. »

7. Assemblée nationale, séance du 26-27 novembre 2002 : Violences à l'égard des femmes

Nicole Ameline, ministre déléguée à la Parité et à l'Égalité professionnelle :

« [...] Nous souhaitons, plus généralement, mieux sanctionner les discriminations sexistes, et toutes les atteintes à la dignité de la personne. Mais nous ne devons pas oublier, plus en amont, la *pédagogie de la responsabilité* : à l'école, dans la famille, le principe d'égalité doit devenir un principe plus actif, un gène organisateur de la société moderne. »

8. Communiqué UMP, 12 mars 2006 : CPE

« [À propos du contrat première embauche] Bernard Accoyer salue *l'écoute, la pédagogie et la détermination* de Dominique de Villepin, qui s'est montré ouvert dans le dialogue et ferme dans l'action, pour enrayer cette crise insupportable du chômage des jeunes. »

9. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement *Jean Glavany* : « Que constatons-nous face au problème du voile ? Pour quelques cas non réglés, mal réglés, pour ces quelques tolérances abusives ou ces compromis boiteux, des centaines et des centaines de cas sont réglés, depuis des années, dans la clarté, par *le dialogue, la conviction et la pédagogie*. De très nombreuses jeunes filles retirent leur voile parce que les équipes pédagogiques les en convainquent, et c'est très bien ainsi. C'est pourquoi nous craignons qu'avec un interdit simple, voire simpliste, *ce temps du dialogue* soit occulté et que le raccourci de la sanction, c'est-à-dire de l'exclusion, soit trop facilement emprunté. [...] La loi doit donc prévoir explicitement le *temps du dialogue et de la pédagogie* avant toute sanction. »

10. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement *Le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche* : « Je ferai trois observations, la première ayant trait précisément à l'application de la loi. *Le dialogue, la pédagogie et la concertation* resteront le principe et je suis tout à fait favorable à ce que *cette idée soit inscrite dans la loi*, comme le propose un des amendements adoptés par la commission. »

11. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement
Martine David : « Quatrième nécessité : *la pédagogie*. Pour être comprise par tous et plus précisément par tous les jeunes citoyens en formation, cette loi doit prévoir une phase *de médiation, de persuasion*. Beaucoup a déjà été fait, notamment par Mme Cherifi, mais aussi par les enseignants et les chefs d'établissement qui, au fil des années, grâce à leur volonté de *dialogue*, ont bien souvent permis la compréhension, l'apaisement, et évité des situations définitives d'exclusion. Je me réjouis que cette notion soit désormais un objet de consensus et *puisse être inscrite dans la loi*. »

12. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement
Yves Durand : « Car faire vivre la laïcité, c'est en faire comprendre le sens. N'en doutez pas, mes chers collègues : cette phase de *dialogue et de pédagogie*, que vous avez accepté de prévoir dans la loi, sera pour nous l'occasion de répondre aux interrogations des jeunes, qui vivent trop souvent les inégalités comme une atteinte à ces valeurs de la République que par ailleurs nous proclamons.

[...] Avant de sanctionner, il faut d'abord expliquer, d'abord éduquer à la citoyenneté et à la laïcité. La commission Stasi a formulé des préconisations dans ce sens. Bien sûr, si *toutes les formes de pédagogie* ont échoué, si l'élève et sa famille marquent la volonté de s'extraire eux-mêmes de la règle commune, la sanction devient indispensable. Mais parce qu'elle aura utilisé toutes *les voies du dialogue* et épuisé *les ressources de la pédagogie*, ce n'est plus l'école qui exclut, mais l'élève et sa famille qui s'excluent d'eux-mêmes d'une école qui a tout tenté pour l'accueillir.

Voilà pourquoi nous avons déposé un *amendement faisant leur part, dans la loi, à la discussion et à la pédagogie*. »

13. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement
Éric Raoult : « Aujourd'hui, défendre la laïcité à l'école, c'est tendre vers trois objectifs : protéger la République et pas la communautariser ; promouvoir l'égalité, pas le repli sur soi ; respecter les religions, pas l'exclusion. Comme l'a souligné Alain Juppé, voter aujourd'hui une loi de respect et d'attachement à la République ne servira à rien si elle n'est pas accompagnée, dans les quartiers où elle est censée être appliquée, d'un *effort de pédagogie, d'explication et de dialogue*. »

14. Assemblée nationale, séance du 4 février 2004 : Laïcité dans l'enseignement
Martine Aurillac : « Cette loi claire, précise et, je le répète, limitée à l'école, est totalement respectueuse de la liberté de conscience. [...] Cependant, beaucoup d'entre nous l'ont dit, cette loi ne nous dispense pas du devoir de *médiation et de dialogue, de la nécessaire pédagogie* en France et hors de France, et pas davantage des indispensables mesures d'accompagnement. »

15. Assemblée nationale, deuxième séance du 07 décembre 2005 - Projet de loi de finances

Philippe Auberger : « Il est normal que tout cela leur [NDLA : les Français] paraisse compliqué, mais ils se rendent compte – et d’ailleurs on le leur dit – que la situation globale est préoccupante et que les risques d’une hausse de la fiscalité de l’État ou des collectivités locales pour y faire face sont réels.

[...] Il y a donc un effort de *communication, de clarification et de pédagogie* à faire dans ce domaine. »