

Sébastien Pesce

Laboratoire EMA (Ecole Mutations, Apprentissages) - EA4507

Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles

Le geste éducatif comme "trace de sémiologie" ... observer le sens en action dans l'institution

Ma proposition consiste ici à penser les pratiques des acteurs de l'institution éducative comme des « gestes éducatifs », autant de pratiques, d'outils, d'institutions, de rituels, plus généralement d'actes pensés davantage du point de vue des significations qu'ils véhiculent et des conditions qui ont présidé à leur émergence que de leur forme même. Le geste éducatif est entendu comme une « trace de sémiologie ». Selon cette perspective, tout geste éducatif est le résultat d'un ensemble de procédures et de processus de production et de négociation de sens, déterminants de l'effet que l'on peut attendre de l'intervention éducative. Trace de ces sémiologies, le geste de l'éducateur porte un ensemble de significations dont l'expression, selon des formes rituelles, devient le moyen de la performativité de l'action.

J'envisagerai moins ici une description de ce modèle lui-même que je ne proposerai le récit des différentes étapes de sa conception. Je me situe ici comme l'éducateur que j'ai été, dans un « établissement différent », et j'essaierai de rendre compte du cheminement épistémologique qui m'a ainsi amené à penser les « discours » des acteurs de l'institution comme des traces de sémiologies, potentiellement à même de transformer les conduites dès lors que ces traces sont conscientisées par le collectif.

Pour rendre compte de ce cheminement, je m'appuierai sur ce que l'on décrit parfois comme le modèle épistémologique pragmatique de Peirce¹, associant quatre types d'inférences : l'abduction, l'induction, la déduction, à quoi j'ajouterai la transduction². Ces quatre inférences sont généralement utiles pour analyser les « sémiologies » que la présente communication évoque. Cependant je les utiliserai davantage ici pour décrire un cheminement de recherche qui transporte le praticien chercheur du terrain au terrain, après un détour par un travail de modélisation théorique.

Abduction : du terrain scolaire à l'« hypothèse la plus probable »

Le travail dont je rends compte ici trouve son origine à l'école de la Neuville, un « établissement différent » qui articule la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury à la réflexion éducative de Françoise Dolto. Educateur dans cette institution entre 2001 et 2007, je suis parti d'un constat, suivi d'une question simple : dans cette Institution, de nombreux supports (institutions de la PI, ceintures de comportement, rituels, actes de langage, sanctions) semblaient avoir des effets

¹ Voir notamment Flachs & Kakas (2000).

² En m'appuyant essentiellement sur la réflexion de Denoyel (1999).

éducatifs sur les enfants. En d'autres termes, un ensemble d'institutions remplissaient dans l'établissement une fonction performative.

L'équipe de la Neuville explique ces effets selon une perspective psychanalytique. Désirant trouver une autre manière de rendre compte de ces phénomènes, je me suis posé la question suivante : que se passe-t-il lorsque qu'une institution est « jouée » ? Qu'est-ce qui assure sa dimension performative ? Comment en vient-elle à transformer les postures, les attitudes, les manières d'agir ? En d'autres termes, qu'est-ce qui rend de telles institutions « éducatives » ?

Assez rapidement, il m'est apparu que c'était du point de vue des processus de production de sens qui présidaient à leur conception, à leur mise en œuvre et à leurs aménagements successifs que ces institutions devaient être observées. Plus précisément, j'ai fait l'hypothèse que la performativité des « discours » (au sens large : des actes de langage aux votes de ceintures en passant par les interactions verbales) était le résultat d'un ensemble de sémioses (ce qui signifie assez précisément « processus par lequel le sens est produit »).

A ce niveau de mon analyse, il n'y avait rien d'autre qu'une « **abduction** », une inférence (encore floue dans ce cas) à l'hypothèse la plus probable, selon l'expression du sémioticien C.S. Peirce, hypothèse qui pourrait être formulée ainsi : c'est en tant qu'elles sont *signifiantes*, en tant qu'elles portent trace des sémioses qui ont présidé à leur production, que les institutions acquièrent une dimension performative (hypothèse qui porte un très mauvais coup à tout idéal comportementaliste).

Pour expliciter la possible pertinence de cette « abduction », il faut en dire un peu plus sur le « Signe » de Peirce : le Signe peircien est « triadique », il articule trois éléments : un *representamen* (une sorte de signifiant, pour le dire vite), un objet (ce à quoi le signifiant réfère, on n'est alors pas loin du signifié saussurien), des interprétants (signes seconds, apparaissant, par exemple, chez le destinataire d'un message). Lorsque ces trois termes sont mis en jeu, une sémiose se produit : je dis « arbre » (*representamen*) en pensant à un platane (objet) et la personne à qui je m'adresse pense « cèdre du Liban » (interprétant, et résultat de la sémiose). Or il y a trois types d'interprétant. Ainsi si je demande à mon voisin de table de me passer le sel, il comprend le sens de chacun de ces termes (interprétant immédiat), se met en mouvement pour me rendre ce petit service tout en éprouvant une profonde joie à l'idée de me faciliter la vie (une action et un sentiment, soit deux interprétants dynamiques), exprimant par ce geste une forme de civilité, des modes de relations, qu'il avait intégrés et qui participent d'habitudes d'action pratique³ (interprétant final).

Ainsi la performativité de mon énonciation (« passe-moi le sel »), visible dans l'aimable et non moins effectif mouvement de mon voisin, est le résultat des processus de production de sens (ou sémioses) antérieures à la performance de l'énoncé en question. Dans le contexte éducatif, les attitudes et actions d'un sujet peuvent être considérées comme des interprétants dynamiques, et l'appropriation qu'il expérimente de codes sociaux, de modes d'agir, de sociabilités, constitue un ensemble d'interprétants finaux (traduits dans des habitudes d'action pratique), le tout résultant de sémioses dont le jeu institutionnel a été le support.

II. Induction : la modélisation sémiotique des pratiques éducatives

³ Voir à ce propos Denoyel & Pesce (2009).

Dans la logique de la pragmatique peircienne, ou plutôt dans le modèle épistémologique global que Peirce propose, l'abduction n'est que le premier pas d'un lent processus. Prenons un exemple classique (holmésien en l'occurrence) d'abduction : Sherlock sait que l'assassin a des moustaches bleues... il s'imagine que John, qui lui aussi a des moustaches bleues, pourrait être l'assassin... abduction qui reste un paralogisme tant qu'un ensemble **d'inductions** et de déductions n'y aura pas fait suite, pour donner corps à l'hypothèse... en d'autres termes, Sherlock va devoir chercher des preuves.

Dans le cas de la recherche qui nous intéresse, c'est ce que j'ai été amené à faire en me plongeant dans la lecture de Peirce et surtout dans le détail des interactions neuvilleuses, afin de « prouver mon point », et d'élaborer de manière sérieuse un modèle des processus de production de sens à la Neuville, une « sémiotique neuvilleuse » ou « sémiotique de l'Institutionnel », selon le titre de mon mémoire de doctorat. Sans rentrer dans les détails, je présenterai l'un des aspects de ce modèle, décrivant précisément les pratiques, actions ou habitudes comme traces de sémiose, théorie que j'emprunte au sociosémioticien Eliseo Verón.

Verón (1987) s'intéresse aux « discours », au sens très large évoqué plus haut, et considère qu'ils constituent pour le chercheur des unités pertinentes pour l'analyse des processus sémiotiques. Il cherche à comprendre comment ces discours s'articulent à l'action. Autrement dit, on ne peut selon lui penser le monde social sans considérer l'inscription du sens dans le monde des objets, physiques et sociaux : le langage produit un ordre de représentations qui élabore et structure le monde social.

Comment les processus sémiotiques permettent de construire l'Institution comme système signifiant, et les faits institutionnels comme actions pertinentes au regard de ce système ? Ce sont les processus sémiotiques, en fondant l'action comme signifiante, qui permettent d'envisager la manière dont le sujet s'inscrit dans la loi, ancre ses discours et ses actes dans une éthique, celle du groupe, qu'il s'approprie. Eclairer ces mécanismes de production de sens, c'est éclairer la manière dont l'individu croît au sein du collectif, s'approprie la Loi du groupe, et agit au regard de cette loi :

« L'habitude formée délibérément par analyse d'elle-même – parce que formée à l'aide des exercices qui la nourrissent – est définitivement vivante, l'interprétant logique véritable et final (...) comment une habitude pourrait être décrite sinon en décrivant le genre d'action auquel elle donnera naissance, en précisant bien les conditions et le mobile »⁴.

Dans le contexte d'une telle analyse des processus sémiotiques, Verón propose donc que l'objet soit le discours lui-même, dont il situe ainsi la place dans le modèle triadique peircien :

⁴ Peirce, 5.491, cité par Verón (1987 : 119)

<i>Peirce</i>	<i>Théorie des discours sociaux</i>
Interprétant	Opérations
<i>Representamen</i>	Discours
Objet	Représentations

Ces discours sont donc envisagés au regard de la manière dont ils s'articulent, au fil du processus sémiotique, à des opérations interprétatives et à des phénomènes de référenciation : si les discours renvoient à des objets, c'est au regard de relations de signification *produites*, construites (et pas données) ; ces relations, ces modes de référenciation portent trace d'opérations interprétatives. En d'autres termes, une telle description du discours permet d'accéder indirectement à l'objet de la recherche : la sémiose. Si le discours est l'unité d'analyse pertinente, c'est parce que ce discours (accessible, visible) porte trace de sémioses (qui elles ne sont jamais accessibles directement), phénomène que j'évoquais plus haut :

« Il s'agit de concevoir les phénomènes de sens comme ayant, d'une part, toujours la forme d'investissements dans des conglomérats de matières signifiantes, et comme renvoyant, d'autre part, au fonctionnement du réseau sémiotique conceptualisé comme système productif. Or, il est évident que, du point de vue de l'analyse du sens, le point de départ ne peut être que du sens produit. L'accès au réseau sémiotique implique toujours un travail d'analyse qui s'exerce sur des fragments extraits du procès sémiotique, c'est-à-dire sur une cristallisation (résultat de l'intervention de l'analyse) des trois positions fonctionnelles (opérations-discours-représentations). On travaille ainsi sur des états, **qui ne sont que des petits morceaux du tissu de la sémiosis**, transformés en des produits par le découpage. La possibilité de toute analyse du sens repose sur l'hypothèse selon laquelle **le système productif a laissé des traces dans les produits** et que le premier peut-être (fragmentairement) reconstruit partir d'une manipulation du second. En analysant des *produits*, autrement dit, nous visons des *procès* ».

Prendre pour objets des discours comme porteurs de traces de sémioses, c'est d'abord reconnaître, au cœur des phénomènes humains, le déploiement d'une sémiosis sociale : « la théorie des discours sociaux est un ensemble d'hypothèses sur les modes de fonctionnement de la sémiosis sociale. Par sémiosis sociale, j'entends la dimension signifiante des phénomènes sociaux : l'étude de la sémiosis est l'étude des phénomènes sociaux en tant que processus de production de sens ». Verón décrit à sa manière une science sociale axée sur la catégorie du sens, et la traduit par une série de concepts :

« Si le sens est inextricablement entrelacé aux comportements sociaux, s'il n'y a pas d'organisation matérielle de la société, ni d'institutions, ni de rapports sociaux sans production de sens, c'est parce que cette dernière est le véritable fondement de ce qu'on appelle couramment les 'représentations sociales'. (...) Une théorie de la production de sens est un des chapitres fondamentaux d'une théorie sociologique, car c'est dans la sémiosis que la réalité du social se construit. Le moindre acte-en-société d'un individu présuppose la mise en œuvre d'un cadrage cognitif socialisé, tout aussi bien qu'une

structuration socialisée des pulsions. L'analyse des discours sociaux ouvre ainsi la voie à l'étude de la construction du réel ».

Pour analyser ces discours sociaux, porteurs des traces de la sémiologie, la recherche part « toujours de 'paquets' de matières sensibles investies par du sens » : des discours, des interactions verbales, des actions observables, des écrits. Ce sont des « fragments de la sémiologie ». Pour Verón, le terme de « discours » renvoie à une « mise en espace-temps de sens ».

Pour résumer en quelques mots la transposition de cette théorie à l'objet qui nous occupe ici : s'engager dans la lecture des situations éducatives, c'est traquer dans les discours des petits morceaux de signification, en espérant qu'ils nous diront quelque chose des sémiologies dont ils sont issus. Corolairement, transformer les pratiques de l'établissement, c'est organiser des sémiologies en visant la production de discours nouveaux dont on espère que, en portant trace du sens produit par les acteurs, ils permettront une reconstruction de l'environnement social et des pratiques qui s'y déploient.

III. Transduction : traces de sémiologie et formation

Si l'on s'interroge sur les épistémologies et les méthodologies à même d'entrer sur le terrain des « établissements différents » pour rendre compte de ce qui s'y passe, l'idée est bien de simplifier le travail et de proposer un modèle qui offre quelques repères et stratégies sur un tel terrain... les mauvais esprits diront qu'on n'y est pas tout à fait, et que Peirce et Verón ne nous ont pas aidés à simplifier les choses ; d'une certaine manière, ça n'est pas faux. Il m'a d'ailleurs été gentiment fait remarquer, lors de ma soutenance de thèse, qu'il faudrait peut-être que j'aie un jour voir dans la formation des enseignants si tout ça pouvait « quand même » servir à quelque chose. Traduit en langage sémiotique, je devais m'atteler à prolonger la transition d'une sémiotique « interprétativo-descriptive », très abstraite, à une sémiotique de terrain, une « sémiotique effective »⁵.

C'est là qu'apparaît une troisième étape du processus. Un an après la soutenance de ma thèse, j'ai eu le plaisir de vivre une année de répit entre la fin de ma courte vie d'ATER et mon recrutement en tant qu'enseignant-chercheur... J'ai, pendant un an, été formateur indépendant et, concrètement, j'ai été amené à accompagner des équipes d'enseignants et d'éducateurs, quasiment chaque jour, dans leurs établissements. Etablissements qui n'étaient pas encore, mais qu'il fallait rendre, dans une modeste mesure, « différents », aider à sortir de situations de crise en développant des outils éducatifs et pédagogiques. Pouvais-je, armé de la pragmatique peircienne et de la sociosémiotique, aider ces équipes à s'organiser ? Le modèle résisterait-il au terrain ? Pouvait-on finalement passer de la complexe modélisation peircienne à un ensemble de « concepts opérationnels », manipulables par les professionnels, et leur permettant à la fois de lire, comme « praticiens-chercheurs », les situations, puis de les faire évoluer ?

Cette troisième étape du processus dont je rends compte ici a essentiellement pris la forme d'un ensemble de transductions. Un tel type d'inférence n'a *a priori* pas sa place dans une réflexion épistémologique, du moins pas au regard de notre tradition logique : la transduction est un raisonnement de cas à cas, une inférence

⁵ Voir Pesce (2010).

qui ne fait pas le détour par la loi ou la généralité ; elle a été décrite, sous d'autres noms, par Piaget comme relevant de la pensée magique. Pourtant la transduction joue un rôle essentiel dans notre quotidien... et a joué un rôle important dans l'expérience que je décris ici. Ce qui est progressivement apparu au fil de mes interventions dans des établissements, c'étaient des espèces d'analogie, des échos, des liens entre des événements ou phénomènes dont le dénominateur théorique commun n'était pas évident *a priori*... tel « outil » efficace, expérimenté dans un établissement, évoquait vaguement un rituel neuvillois... l'intuition décrite par un enseignant faisait écho à un argument sémiotique... une interaction rapportée par une équipe ressemblait de loin à certains des échanges codifiés observés à la Neuville.

En un mot, ces transductions successives permettaient de repérer sur les terrains des points d'appui, des leviers sur lesquels il semblait possible de s'arrimer pour transposer le modèle sémiotique : la mise en relation des faits observés ici et là, à la Neuville et ailleurs, dans divers établissements, laissait penser qu'il était possible, après un détour par les théories sémiotiques, de développer un modèle plus opérationnel, à même de développer avec les équipes des institutions et outils qui permettaient de mettre à profit les pistes ouvertes par l'analyse des discours comme « traces de sémoses ».

IV. Déduction ? Le geste éducatif

Au bout du compte, ces jeux inférentiels, relevant d'une dynamique épistémologique qui du terrain revient au terrain par le détour d'une théorisation, en l'occurrence sémiotique, a permis de reconstruire, ou à ce jour plutôt d'engager la reconstruction, selon une logique essentiellement **déductive**, d'un modèle davantage opérationnel que le modèle peircien, celui du « geste éducatif ».

Ce dernier propose une approche sociosémiotique de l'acte éducatif qui se définit à l'aune des sémoses utiles à son élaboration. Le geste éducatif est donc avant tout un acte repéré (institution, pratique, parole, acte de langage, sanction), défini pourtant davantage au regard de l'histoire de sa conception et des modalités de sa mise en œuvre dans le temps, que selon sa forme même.

L'idée est d'alors d'accompagner les équipes dans la configuration de nouveaux « gestes » (qui de mon point de vue se définissent comme traces de sémoses), en analysant avec ces équipes les conditions nécessaires à la performativité du geste. Ces conditions sont des conditions pragmatiques, qui consistent en une série d'étapes et de procédures spécifiques, de jeux de langage, qui organisent un travail de conception mené conjointement par les enseignants et les élèves. Il s'agit alors de prendre de la distance avec la fausse bonne idée des « bonnes pratiques », pour développer des formes de « rhétorique éducative » par lesquelles des pratiques innovantes sont « rendues provisoirement bonnes » par un jeu d'ajustement du sens⁶.

Dans cet esprit, la formation au geste éducatif passe par une déconstruction, avec les équipes, des situations vécues, qui permet progressivement d'identifier les stratégies qui pourraient être mises en œuvre pour favoriser l'émergence de nouvelles habitudes d'action pratique. En ce sens, l'équipe pense les situations

⁶ Voir Pesce (2011 - à paraître).

éducatives en termes de significations, et imagine la manière d'engager les élèves dans des processus de production de sens, de favoriser des formes d'inscription dans ces significations, que viendront cristalliser des gestes qui les exprimeront.

Autrement dit le geste éducatif permet de mettre en branle un mécanisme simple, qui offre une alternative au fantasme éculé et pourtant régulièrement ressassé qui consiste à vouloir « donner du sens à l'éducation » : cette alternative consiste à reconnaître la liberté de l'élève-interprète-acteur social, en refusant de donner soi-même du sens pour permettre que *du sens soit donné*.

BIBLIOGRAPHIE :

Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la Sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.

Denoyel, N., & Pesce, S. (2009). Raison Expérientielle et Habitude d'Action Pratique : les Ingénieries Réflexives sous l'Angle de l'Interprétant. In C. Guillaumin, S. Pesce & N.

Denoyel (eds.), *Pratiques réflexives en formation: Ingéniosité et Ingénieries émergentes* (pp. 183-204). Paris : L'Harmattan.

Flachs, P.A., & Kakas, A.C. (eds.). (2000). *Abduction and induction. Essays on their relation and integration. Applied Logic Series n°18*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Pesce, S. (2010). Semiosis and Institutional pedagogy: Investigating the Missing Link between Peirce's Semiotics and Effective Semiotics. *Educational Philosophy and Theory*, june 2010 in Early View.

Pesce, S. (2011 - à paraître). From Peirce's Speculative Rhetoric to Educational Rhetoric. *Educational Philosophy and Theory*.

Verón, E. (1987). *La semiosis sociale. Fragments d'une théorie de la discursivité*. St Denis : Presses Universitaires de Vincennes.