

## PRESTATIONS ÉDUCATIVES ET COMMUNICATION PARTICIPATIVE

L'exploration sémio-narrative du discours didactique a pour but de faire émerger l'organisation formelle qui contraint l'exercice de cette pratique discursive particulière. Dans cette perspective, de nombreuses recherches ont déjà été entreprises (cf. Greimas, 1979; Fontanille, 1979; Ali Bouacha, 1984). Elles ont entre autres permis de mettre en évidence, au coeur du discours didactique, les mécanismes inhérents à toute pratique discursive narrable et sensée. Autrement dit, il y a du narratif dans les productions didactiques... L'étude qui suit, tout en visant également à dégager certaines contraintes propres au discours didactique, voudrait par ailleurs ouvrir quelques pistes de recherche. La description sémiotique ne peut limiter ses ambitions, nous semble-t-il, à retrouver dans un discours-représentatif particulier les modèles qu'elle bâtit pour rendre compte du discours en général. Son exploration ne peut que s'enrichir à se confronter à des recherches qui se développent autour de projets parallèles. Dans cette perspective, les lignes suivantes, portant sur les modes de transaction des valeurs éducatives, exploiteront, tout d'abord, les travaux consacrés par les anthropologues aux mécanismes du don dans les pratiques sociales. C'est seulement grâce à cet apport qu'on pourra mettre l'accent sur une dimension constitutive du "méta-discours didactique": son fonctionnement anthropologique comme système de prestations à trois temps fondé sur le don. On s'interrogera ensuite sur les implications sémiotiques de cette recherche initiale. La théorie sémio-narrative peut-elle déterminer, plus précisément que ne le permet l'approche anthropologique, la nature formelle du discours étudié et, plus particulièrement, celle de l'un de ses éléments définitoires, le "don participatif"? Quelles incidences cette sorte de confrontation peut-elle avoir sur les travaux des sémioticiens? Pour répondre à ces interrogations, on suivra la deuxième piste annoncée. Il s'agira, grâce à la reprise et à l'approfondissement des premières observations, de conduire une réflexion *critique* (et non "applicative") sur les acquis de la sémiotique narrative. C'est au fil de ce parcours que s'élaboreront les premières bases d'une sémiotique transactionnelle. Les deux articulations de cette étude sont donc les suivantes: développer l'analyse du discours didactique grâce aux recherches

anthropologiques; exploiter les résultats obtenus par ces premières observations *particulières* pour féconder la recherche sémiotique portant sur la connaissance des modèles *généraux* formant la discipline narrative.

Quatre textes serviront de référence à cette étude: *Ecole élémentaire, Programmes et Instructions*, préface, 1985; *De l'Ecole*, J.-Cl. Milner, 1984; *Pour un Collège démocratique*, L. Legrand, 1983; *Libres enfants de Summerhill*, A.S. Neill, 1972. Au delà de leurs divergences idéologiques, ils ont en commun la volonté de déterminer ce que devrait être le fonctionnement optimal des pratiques et des discours pédagogiques particuliers (pédagogie de la lecture, des sciences, des technologies nouvelles, etc.). On peut les considérer, par conséquent, comme des fragments d'un discours idéal et normatif, le "méta-discours didactique", selon l'expression d'A.J. Greimas (1979, p. 6).

## I. UN SYSTÈME DE TRANSACTIONS

Le texte qui introduit les *Programmes et Instructions* (de l'*Ecole élémentaire* (abrégé en *P.I.*) se plaît à souligner le caractère oblatif des relations qui se nouent entre partenaires de l'acte éducatif: l'objectif poursuivi à travers ces instructions est de "donner au pays une école forte" (p. 13) qui "apporte des concepts, des modes de raisonnement" (p. 14). Le maître doit "expliquer et apporter directement des connaissances" (p. 16). Certes, ces fragments n'attirent l'attention que sur l'activité du sujet qui transmet ou distribue certains objets de communication produits par ses soins. Mais, bien entendu, les réactions des bénéficiaires recevant ces apports sont expressément évoquées dans les textes-programmes.

On constate alors que la mise en oeuvre de la relation enseignant-enseigné exploite certaines formes caractéristiques des rapports sociaux: la production, la distribution et la réception des valeurs ("éducatives", en l'occurrence). Compte tenu de cette première constatation, nous formulerons l'hypothèse suivante: dans le méta-discours didactique, la relation éducative apparaît comme une organisation de parcours figuratifs eux-mêmes issus d'une vaste configuration, la transaction des bien sociaux, des "choses sociales" selon l'expression de M. Mauss (1985, p. 147) dont le travail guidera le début de cette recherche.

### I.1. Les prestations ou l'obligation de donner

Comme nous l'avons observé, le premier élément de la

transaction éducative est formé par des *prestations*. Trois conditions semblent en particulariser la nature:

a) la finalité du discours didactique, on le sait, peut se définir comme la "transmission efficace du savoir". Et, de fait, quels que soient les textes-programmes que l'on consulte, ce discours, a fortiori s'il est scolaire, affirme sa fonctionnalité cognitive. C'est l'idée que souligne J.-Cl. Milner: "dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé" (*De l'Ecole*, 1984, p. 9);

b) toutefois, comme l'ont remarqué de nombreux commentateurs, la mission de la prestation didactique va bien au delà. Il s'agit "d'assurer la construction du sujet en tant qu'existant (ce qui) implique son adhésion aux valeurs offertes" (Greimas, 1979, p. 6). Cette approbation axiologique inclut notamment les prestations suivantes: "éduquer à la liberté" (*P.I.*, p. 13), "cultiver des vertus comme l'amour de la France" (*ibid.*, p. 17), "développer les capacités d'autonomie (...) et d'usage de la liberté chez les apprenants" (Legrand, p. 17), "donner confiance aux élèves" (Neill, p. 23);

c) la lecture des textes-programmes met en évidence, par ailleurs, l'obligation sociale qui surdétermine l'activité éducative. Comme il revient à l'Ecole de cultiver les vertus patriotiques, "il revient au maître (...) d'apporter directement des connaissances" (*P.I.*, p. 15). Ce devoir est moins un principe de droit qu'une règle de justice dans la mesure où la distribution des connaissances est la meilleure manière de prévenir l'échec à l'école, qui "compromet l'avenir des enfants dont la situation sociale ou familiale est la plus difficile" (*ibid.*, p. 14).

## I.2. Les contre-prestations

### I.2.1. L'obligation d'acquérir

Les programmes récents soulignent, en effet, la nécessité de ne pas concevoir l'instruction comme une simple présentation des valeurs éducatives ou existentielles à leur destinataire. Le rôle de l'enseigné est de bâtir lui-même sa compétence cognitive: la fonction première du collègue est l'instruction "mais à condition de définir l'instruction comme un processus de *construction* d'un savoir personnel" (Legrand, 1983, p. 27). On considérera cette activité comme le deuxième temps de la transaction éducative. Nous la définirons à partir de trois éléments caractéristiques correspondant au triptyque propre à la prestation.

1. Il s'agit bien d'une contre-prestation constitutive d'un système d'échange et non d'une forme de réception incluse dans un processus de communication (où un destinataire attribue un objet message à un destinataire qui s'en trouve alors doté). Le rôle actif du "co-respondant" de la transaction éducative est maintes fois souligné: "la pédagogie mise en oeuvre à l'école élémentaire est donc une pédagogie de l'activité" (*P.I.*, p. 15). Apprendre est un acte pendant lequel l'élève est "mis en situation de s'approprier les connaissances proposées" (Legrand, p. 27). Cette phrase a l'avantage de mettre en évidence les deux premiers termes de la relation éducative telle que nous tentons de la présenter ici. Dans ce système, une proposition (prestation) s'échange contre une appropriation. Ces deux figures ne manqueront pas de susciter un intérêt tout particulier chez le lecteur sémioticien: la troisième partie de ce travail essaiera de répondre à cette curiosité. "Appropriation", "acquisition" (*P.I.*, p. 14) "mise en oeuvre" (Legrand, p. 29), autant de termes qui font de ce qui pourrait n'être qu'une réception de savoir, un *acte* de construction, une véritable performance.

2. Ce que l'apprenant va construire, c'est, bien entendu, sa propre compétence cognitive. Mais la fonction de l'acquisition excède l'appropriation des connaissances. Car il s'agit également pour l'élève "d'apprendre à penser par soi-même" (*P.I.*, p. 13), de réussir, pour soi, une "construction progressive de l'autonomie (...) de la capacité à vivre en société" (Legrand, p. 18). L'idée fondamentale de Summerhill répond exactement à cette exigence: "le savoir en soi n'est pas aussi important que la personnalité ou le caractère" (Neill, 1970, p. 23). Le rôle instructif de l'institution passe, par conséquent, au second plan.

3. Si la prestation éducative était une obligation sociale, les acquisitions que nous venons d'évoquer relèvent également de la nécessité ou du devoir individuel: "tous les élèves doivent acquérir les connaissances de base" (*P.I.*, p. 13).

### I.2.2. Le moment de rendre

Mais la transaction éducative ne se limite pas à échanger l'obligation de donner contre celle d'acquérir. Sa constitution comporte un troisième élément, le moment de rendre. Trois caractéristiques spécifient également ce dernier temps.

1. La transmission du savoir est, en apparence, un geste purement désintéressé ou même un acte de justice. Cependant, nous l'avons déjà souligné, la distribution et l'acquisition des

connaissances s'inscrivent dans un projet existentiel englobant: la construction d'un sujet actif et autonome. Précisons maintenant les conditions d'effectuation d'un tel projet. L'échange qu'élabore la "société" ou, plus précisément, l'École n'est pas exécuté quand se conclut l'acquisition des valeurs proposées. Car l'institution scolaire ne cède que moyennant contrepartie: *prestation* et *construction* doivent se concrétiser dans un certain *usage* des "objets" transmis.

2. Les *P.I.* n'affichent pourtant pas l'usage intéressé, de nature économique, de la formation qu'ils fondent. Nul n'ignore toutefois que cet usage est une préoccupation qui légitime bien des projets éducatifs, et notamment ceux qui concernent la relation école-entreprise. Les textes-programmes soulignent en revanche l'intérêt politique que le prestataire des savoirs espère recevoir des biens qu'il a fournis. Dans cette perspective le but de l'école est de jouer un rôle décisif dans "le progrès de la démocratie" (*P.I.*, p. 13), "d'ouvrir les voies d'une réelle démocratisation" (Legrand, p. 17) et, "en instruisant, d'éduquer à la liberté" (*P.I.*, p. 13). Liberté et démocratie futures, tels sont donc les gains attendus par le prestataire actuel. Ce sont les contre-prestataires, les élèves de 1990 qui, devenus adultes après avoir "acquis" (leurs compétences ou leur existence) seront amenés à "rendre".

Pour comprendre la globalité du système de la transaction éducative il faut par conséquent introduire la distance - ou le temps - entre la donation et le moment où la dette sera restituée. Le système d'obligations, où se croisent donner et acquérir, se complète donc d'un second mécanisme qui suppose l'échange entre ce qui a été transmis et acquis au présent et ce qui sera rendu, dans l'avenir. Pour "former les adultes du XXI<sup>e</sup> siècle" (*P.I.*, p. 13), "pour ne pas compromettre l'avenir des enfants" (*ibid.*, p. 14), pour assurer "la formation de citoyens républicains" (Legrand, p. 17) qui, économiquement, politiquement et moralement, rétrocéderont les valeurs fournies, l'école fait *crédit* aux enseignés qu'elle forme.

3. Si dans les économies pré-monnaies étudiées par M. Mauss, il est de "la nature du don d'obliger à terme" (1985, p. 199), il existe cependant dans ces systèmes sociaux une distinction importante entre les cadeaux dont le retour est certain et ceux pour lesquels il ne s'agit que d'une probabilité. Il en va de même dans le système d'échanges éducatif. La contre-prestation "appropriation" est une obligation; en revanche, celle qui voit le terme du crédit n'est que probable, souhaitable. Comment obliger les élèves d'aujourd'hui à être effectivement les futurs citoyens républicains,

sujets instruits et autonomes du XXI<sup>e</sup> siècle? Cette contingence de l'acte de rendre souligne le pari gratuit et généreux que les prestataires actuels font sur l'avenir.

Des observations précédentes se dégagent quelques traits propres à la transaction éducative. Il s'agit d'un échange caractérisé par un enchaînement de trois relations dynamiques, le moment où les valeurs sont distribuées, celui où elle sont acquises et, enfin, celui où elles sont rendues. Les activités qu'articule ce système se déroulent sous une forme libre et gratuite en apparence, intéressée et parfois obligatoire en réalité. En tant que tels, ces rouages ne sont guère différents de ceux qui fondent les "systèmes de prestations économiques entre les diverses sections ou sous-groupes dont se composent les sociétés dites primitives" (Mauss, 1985, p. 147). On peut sans aucun doute considérer la transaction éducative comme la trace contemporaine de ces procédures dites archaïques. Car, comme le soulignait Mauss, "une partie considérable de notre morale et de notre vie elle-même stationne dans cette atmosphère du don, de l'obligation et de la liberté mêlés" (*ibid.*, p. 258).

Un mot pour préciser l'éclairage que fournit l'inscription de la relation éducative dans un tel "régime social total". La transaction éducative est l'expression de la volonté d'une institution particulière, l'institution scolaire. Cependant sa préoccupation propre, celle qui est liée à sa fonction éducative (la distribution de savoirs) s'enrichit d'intentions plus vastes. La prestation de connaissances, nous le savons, est porteuse de valeurs morales, politiques, juridiques, existentielles et économiques. En d'autres termes, s'y mêle tout ce qui constitue la vie et les principes d'organisation sociale du groupe. C'est à ce titre qu'elle joue un rôle déterminant, les débats sans cesse renouvelés sur l'école en sont une preuve explicite, dans la régulation des valeurs pratiques et mythiques qui cimentent le corps social. Comme tout régime de don, l'obligation éducative à donc trait à la représentation mythique, imaginaire et collective, que le groupe qui l'exploite se fait de lui-même.

## II. TRANSFERT ÉDUCATIF ET FORMES SÉMIOTIQUES: UNE CONFIGURATION DISCURSIVE

Il nous paraît maintenant nécessaire de parcourir quelques unes des pistes indiquées par les observations précédentes pour en tirer certaines réflexions d'ordre théorique sur les procédures syntaxiques et sémantiques propres à la transaction éducative. La

première question à laquelle il nous revient de répondre sera la suivante: la méthode sémiotique peut-elle déterminer plus précisément que nous l'avons fait jusqu'ici la nature formelle de la transaction éducative?

On vient de le voir, les trois articulations ("donner", "acquérir", "rendre") apparaissent dans des contextes idéologiques divergents. Elles y interviennent constituées d'un certain nombre de relations qui les forment en tant que telles et qui en permettent la reconnaissance. L'analyse pourrait aisément dégager les composantes propres à la génération de cet ensemble tripartite. On pourrait notamment mettre en évidence les différents parcours figuratifs qui s'enchaînent dans l'art de fournir les connaissances, de les acquérir et de les rendre plus tard, les relations actantielles sous-jacentes à ces parcours et les thèmes qui leur sont corrélatifs. La nature de la transaction éducative peut être alors précisée: il s'agit d'une configuration, sorte de stéréotype discursif constituant avec d'autres configurations le méta-discours didactique. On sait en effet qu'une configuration discursive ne dépend pas de son contexte et que son analyse "est censée y reconnaître toutes les instances d'un discours examiné à travers les différentes instances de son parcours génératif" (Greimas et Courtés, 1979, p. 60). Mise en regard de la description qui a été proposée jusqu'ici, cette affirmation soulève certaines interrogations. Deux d'entre elles nous semblent particulièrement dignes d'intérêt.

## II.1. Thématization

L'étude des configurations discursives a largement bénéficié des recherches menées par l'analyse sémantique. Etant donné la propriété du discours d'être présent en condensation et en expansion, J. Courtés (1979) a constaté l'existence d'une homologie entre unités de dimensions inégales, entre *figures* de l'énoncé et *configurations* du discours. Cet isomorphisme a permis d'établir l'équivalence entre les formes de l'énoncé virtuelles (le lexème) et réalisées (le sémème) d'une part, et de l'autre, les formes du discours virtuelles (la configuration) et réalisées (les parcours figuratifs-occurrences). La distinction issue de l'analyse lexématique, entre éléments contextuels (variables), et nucléaires (invariants) se retrouve au sein de la configuration entre les niveaux *thématique* (variable) et *figuratif* (invariant). Ainsi sont garanties à la fois la reconnaissance de la configuration et son indépendance par rapport aux contenus sémantiques susceptibles de la sous-tendre.

Cependant, l'étude de la transaction éducative a permis d'observer la *solidarité* qui unit cette configuration à un élément thématique de base et récurrent: "l'instruction". Il n'y a pas d'école sans instruction; même à Summerhill "on étudie beaucoup" (Neill, 1970, p. 24). Nous avons pu remarquer aussi que, situées dans le cadre d'un "régime social total", l'obligation de donner comme celle d'acquiescer ou de rendre servaient à des fins existentielles et politiques qui excédaient la fonction de base "instruction". Bien entendu chaque méta-discours hiérarchise à sa guise, selon ses références idéologiques, la distribution des diverses thématiques ainsi sollicitées.

## II.2. Hiérarchie

Il est dès lors possible d'établir un embryon de typologie des instances de pouvoir éducatif à partir d'une mise en ordre des diverses thématiques propres à la configuration de la transaction éducative. Chacune de ces instances ou de ces Ecoles, en effet, établit entre la thématique primaire et les thématiques secondaires une hiérarchie qui en particularise l'univers de valeurs. On peut à ce propos, très grossièrement distinguer trois tendances: (a) pour J.-Cl. Milner et le courant qu'il représente, l'échafaudage des thématiques est le suivant: la distribution du savoir est primordiale, les autres fonctions, quelles qu'elles soient, ne sont que "des fins surajoutées (...); vouloir en faire des fins principales (...), c'est vouloir la fin de l'école" (1984, p. 10); (b) les programmes du ministère de l'éducation nationale et le rapport Legrand mettent en évidence une certaine dépendance fonctionnelle entre thématique primaire et secondaire: l'instruction est *faite pour ...* (éduquer à la liberté, apprendre l'autonomie, etc.); (c) enfin, renversement des valences, pour le courant "Summerhill-écoles autogérées", la thématique primaire, bien présente on l'a vu, n'est qu'un bénéfice additionnel. L'essentiel est ailleurs, dans le "projet existentiel". Comme l'écrit A.S. Neill, sa vision fondamentale était "celle d'une école qui serve les besoins de l'enfant plutôt que l'inverse" (1970, p. 22).

## III. DON PARTICIPATIF ET TRANSFERT DES VALEURS

Une configuration discursive cependant n'a pas seulement pour vocation de développer de manière figurative le thème qui la sous-tend. A un autre niveau de profondeur, en effet, les configurations prennent en charge les mécanismes actantiels qui assurent leur déploiement syntaxique. C'est dans ce sens que l'on a pu définir



une configuration comme une "couverture figurative d'opérations logiques" (Greimas, 1976, p. 13). Dans cette perspective, nous allons tenter de caractériser à présent les processus syntaxiques qui forment le soubassement narratif de la transaction éducative et dont ils assurent l'émergence dans le méta-discours qui nous intéresse ici.

Disons-le d'emblée, ce projet va mettre en évidence un agencement spécifique de transformations narratives qui constituent ce que l'on appelle le *don participatif*. Certes, cette configuration n'est pas propre à la transaction éducative mais on peut légitimement considérer cette dernière comme un lieu d'apparition particulièrement propice à l'analyse de cette forme participative du don. D'où son importance pour la recherche sur les formes qui organisent les discours didactique.

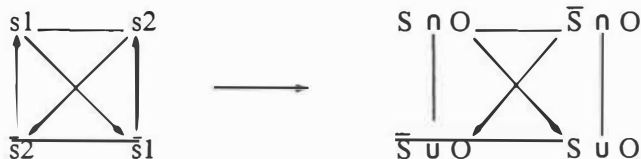
L'analyse que nous proposons va nous conduire à prendre en considération certaines formes de la narrativité jusqu'ici peu explorées. Il s'agit, en un mot, de relations actantielles *non-polémiques*, ou encore, "transactionnelles". Nous concevons le don (participatif) comme une notion trans-empirique: nous allons donc passer d'une étude de sa fonction *anthropologique* dans le méta-discours didactique à une réflexion *narrative* sur les rouages syntaxiques transactionnels qui englobent ceux qui le forment. Cette réflexion vise un élargissement des modèles conceptuels existants. Nous pensons en effet, comme l'écrit P.A. Brandt, qu'"une structure est d'autant plus validée qu'elle permet de découvrir d'autres structures" (1986, p. 7).

Comment établir la formation syntaxique propre au don participatif? Les mécanismes actantiels élaborés par la description sémiotique de la narrativité tirent leur origine, on le sait, de l'étude de discours où les sujets sont représentés comme "agissant". La problématique de l'*action* fonde ainsi la conception sémiotique de l'acte performanciel défini comme une transformation. Dans ce cadre, peut-on concevoir le don (participatif) comme un mode d'acquisition des valeurs, une forme de transformation des contenus?

### **III.1. Transformation, transfert et confrontation: modèle "général" et modèle "restreint" de la performance.**

La conception générative de la signification conçoit les activités effectuées par un sujet (actant anthropomorphe) comme les résultats de la conversion au niveau narratif superficiel, d'opérations situées sur un palier plus profond, celui de la grammaire fondamentale. Mais cette conversion ne peut s'effectuer que si les

jonctions actantielles ( $n, u$ ) sont conçues comme la manifestation anthropomorphe des sèmes articulés par la structure taxinomique fondamentale. Autrement dit, comme l'écrit J. Petitot (1982, p. 969) "étant donné la loi de conversion  $s \rightarrow S n O$  des sèmes de la taxinomie fondamentale en conjonction sujet-objet, le carré se convertit de la façon suivante:



Au cours de ce processus de conversion, les *opérations* qui dynamisent la taxinomie deviennent au niveau actantiel des *faire* particuliers. La transformation des valeurs de contenu, résulte, au niveau de la grammaire fondamentale, des opérations de négation et d'assertion, formes orientées, l'une de l'opération de contradiction ( $s1 \rightarrow \bar{s}1$ ), l'autre de l'opération de présupposition ( $\bar{s}1 \rightarrow s2$ ).

Considérons quelques-unes des configurations discursives qui selon A.J. Greimas, viennent recouvrir les diverses transformations narratives: "épreuves, rapt, escroqueries, échanges, dons et contre-dons" (1976, p. 12). Un regard naïf permet de distinguer dans cette série deux ensembles hétérogènes: épreuves, rapt et escroqueries, d'une part, échanges, dons et contre-dons, de l'autre. Ce classement est justifié par la distinction paradigmatique qui oppose, en sémiotique narrative, l'*épreuve* (premier ensemble) et le *don* (second ensemble). Ces deux dernières configurations acquièrent ainsi un statut spécial. Sorte de méta-configurations, elles manifestent des agencements de transformations archétypales. Selon Greimas, ces prototypes narratifs primitifs sont au nombre de quatre: l'appropriation et l'attribution (transformations conjonctives, l'une réfléchie, l'autre transitive); la dépossession et la renonciation (transformations disjonctives, l'une réfléchie, l'autre transitive). L'agencement particulier au don est formé d'une "renonciation" et d'une "attribution"; pour l'épreuve il s'agit d'une "dépossession" et d'une "acquisition".

La représentation de la transformation  $S u O \rightarrow \bar{S} n O$  a soulevé certaines difficultés et le choix du terme "attribution" pour recouvrir ce passage ne va pas de soi. A quelle opération

fondamentale l'attribution correspond-elle? Elle est la conversion au niveau anthropomorphe de l'opération d'*assertion*. Mais l'analyse de l'attribution à laquelle nous nous référons se trouve incluse dans un développement qu'A.J. Greimas consacre à "la performance et son caractère polémique" (1970, p. 172 et sqq.) par conséquent dans une étude de l'épreuve. Elle s'y trouve précédée par la fonction domination (correspondant à la relation de contradiction  $s1 \rightarrow \bar{s}1$ ). L'épreuve, ou la confrontation  $S/\bar{S}$ , fait donc se succéder une domination et une attribution.

Deux remarques s'imposent ici: (i) cette définition de l'épreuve inclut l'attribution, élément du don, à la place de l'acquisition normalement attendue. (ii) l'ambiguïté liée à cette substitution a pour origine la difficulté de préciser la couverture anthropomorphe de l'opération d'*assertion*: "attribution ou acquisition par le sujet de l'objet "se demande A.J. Greimas (*ibid.*, p. 175). Le recours à un schéma plus général, celui de la *communication*, a permis de lever l'ambiguïté: les énoncés attributifs se trouvent remplacés par les énoncés translatifs (ET).

"ET = F : transfert (D1  $\rightarrow$  O  $\rightarrow$  D2)" (*ibid.*).

On atteint là ce qui pour Greimas, semble être le fond d'une conception très large de la narrativité. Résumons les traits qui la caractérisent: elle s'inscrit dans la problématique générale des activités humaines effectuées grâce à la communication; elle apparaît comme la "mise en place syntagmatique" d'un transfert de valeur correspondant à la transformation de la fonction constitutive de la relation S/O; cette notion de "transformation par transfert", est dénommée *performance*. Dans cette acception très générale, elle peut être considérée comme un "acte", c'est-à-dire un "faire-être" produisant un "nouvel état de choses". On n'oubliera pas cependant, que la performance n'assure la transformation des contenus que dans la mesure où sa forme est celle d'un énoncé translatif: "une telle interprétation qui remplace les énoncés attributifs par les énoncés translatifs paraît fournir une représentation plus correcte de la performance". (Greimas, 1970, p. 176). En d'autres termes, selon ce point de vue très général, la *performance réalisée* est un *acte de communication*. Pourtant, nous semble-t-il, la notion de transfert a subi une "torsion" dès que l'on a considéré que "si l'objet-valeur est attribué au sujet dominant, c'est parce que le sujet dominé en est en même temps privé" (*ibid.*). Le résultat de cette torsion est donc d'assimiler la performance non plus à une communication mais à une *confrontation inter-subjective*. C'est ainsi que la performance

assure "l'équivalence entre le conflit (binaire)  $S/\bar{S}$  et le transfert (ternaire)  $S \longrightarrow O \longrightarrow \bar{S}$ " (Petitot, 1983, p. 28). Une nouvelle conception de la narrativité, différente du modèle général mis en évidence précédemment, se fait jour ici: une suite de performances transformant les contenus grâce à des transferts d'objets-valeurs effectués entre *sujets polémiques*. On le voit, en ce qui concerne l'acte performateur, la description sémiotique de la narrativité oscille entre l'utilisation d'un modèle général et d'un "modèle restreint". Celui-ci dépend, nous semble-t-il, dans son élaboration comme dans ses possibilités d'application de la prééminence accordée initialement par la réflexion sémio-narrative à la problématique de l'action.

La construction de la syntaxe narrative a pour origine la mise en cohérence du modèle fonctionnel élaboré par V. Propp. L'acquis majeur de ce travail a été sans aucun doute "la reconnaissance de la structure polémique qui (...) est sous jacente "au schéma proppien" (Greimas et Courtés, 1979, p. 246). Phase de la domination de l'opposant et donc de la transformation des contenus, *l'épreuve décisive* est le syntagme qui correspond dans le modèle proppien (...) au lieu privilégié du récit (...), moment du parcours narratif qui semble structurellement le plus proche de la définition du PN en tant qu'*acte performateur*" (Greimas, 1976, p. 16. Nous soulignons). Du coup, le sujet opérant la transformation des contenus et susceptible d'acquérir la valeur objectivée (modèle général) se réduit, si l'on peut dire, au sujet de la confrontation, produisant l'acte qui le conjoint à l'objet-valeur. Se dessine ainsi un modèle idéologique bien particulier, celui de la quête du héros performant qui s'inscrit dans un processus de convoitise ( $S \longrightarrow O$ ) et de domination ( $S/\bar{S}$ ). "L'enjeu de cette domination est constitué par des objets de valeur convoités des deux côtés (...). La confrontation peut aussi être résumée, dans ses résultats, en une formule canonique simple:  $S1 \cup O \cap S2$ " (Greimas, 1976, p. 12). On voit bien alors comment la notion d'acte performateur va se trouver simplifiée et assimilée à celle d'épreuve décisive et sera désormais considérée comme l'unique forme d'acquisition subjective de la valeur, excluant du même coup le don de cette sphère fonctionnelle déterminante.

Pour présenter le problème de façon plus directe, on pourrait se demander pourquoi un don ne représenterait pas "le lieu privilégié du récit" grâce auquel le "sujet réalise son projet de transformation des contenus" (Greimas, 1970, p. 173) autant de termes qui caractérisent, dans la théorie greimassienne, la performance "au sens

restreint". Ces quelques observations obligent à s'arrêter sur les questions suivantes: les transformations narratives ne sont-elles effectuées que par des sujets polémiques? Pour qu'il y ait *transfert* des valeurs faut-il qu'il ait confrontation actantielle? la relation de contradiction ( $s1 \longleftrightarrow \bar{s}1$ ) ne peut-elle recevoir, au niveau de surface, qu'une représentation "privative" ( $S \cap O \longrightarrow S \cup O$ )?

Or, comme le remarque A.J. Greimas, le modèle idéologique proppien n'est qu'une version parmi d'autres que nous offre l'imaginaire humain du "sens de la vie" présenté comme *un schéma d'action*". (1976, p. 10). Certaines recherches se sont d'ailleurs engagées dans des voies différentes et ont pu mettre en évidence des schémas bien éloignés des mécanismes proppiens. Le développement d'une sémiotique des passions a, notamment, commencé à faire apparaître des "versions" jusque là inexplorées des facultés créatrices de l'imaginaire humain. D'autres scénarii éventuels ne pourraient-ils être déterminés à partir de la définition narrative de la transaction éducative? Pour répondre à cette question nous serons amenés à mettre en cause les modèles narratifs issus de l'idéologie de la confrontation, fondée sur l'*a priori* discutable qu'un sujet ne "gagne" que si un autre "perd". Cette observation critique va nous conduire à émettre l'hypothèse qui engagera les développements qui vont suivre. Les modèles narratifs polémiques mis en cause formaient, on s'en souvient, le soubassement des deux seules méta-configurations représentant le transfert de l'objet-valeur, le don et l'épreuve. On peut prévoir alors que la mise en évidence d'autres mécanismes actantiels manipulant les contenus permettra de faire apparaître au niveau discursif, de nouvelles méta-configurations. C'est en tout cas cette éventualité qui va nous conduire à développer le modèle des transformations syntaxiques pour faire apparaître quelques formes discursives de ce qu'on pourrait dénommer la *dimension transactionnelle de la narrativité*.

### III.2. Communication participative et acquisition des valeurs

Quelles sont les actions que réalisent les "co-respondants" de la transaction éducative? Si la transformation a pour conséquence le don de valeurs (existentielles ou cognitives) ou le contre-don attendu, on pourra dire qu'il y a bien attribution de valeurs, mais non, comme on s'y attendait, renonciation de la part du prestataire. "L'objet de valeur, tout en étant attribué au Destinataire, reste en conjonction avec le Destinateur". (Greimas, 1973, p. 33). En effet, l'enseignant qui donne son savoir ou transmet les modèles

démocratiques n'est pas privé pour autant de ces valeurs; l'enseigné qui les acquiert n'en dépossède pas leur Destinateur; en position de contre-prestataire celui qui rend ce qu'il a reçu ne perd pas ce qu'il transmet. On constate ainsi que la prestation et les contre-prestations éducatives ne sont formées ni d'épreuves (dépossession + acquisition) ni de don (attribution + renonciation) selon les définitions proposées par la sémiotique narrative. Il s'agit en fait, chaque fois, d'une *attribution* liée à une *non-renonciation*, un "don participatif", dans la mesure où l'on dénomme "communication participative" la relation ainsi formée: Dr (Destinateur) n O u Dre (Destinataire)  $\longrightarrow$  Dr n O n Dre (Greimas, 1973, p. 33). Comme le remarque A.J. Greimas à ce propos, la définition de la communication comme "transformation opérant solidairement la disjonction de l'objet avec un des sujets et sa conjonction avec le second sujet ne s'applique pas toujours aux relations entre le Destinateur et le Destinataire". L'auteur souligne l'embarras que soulève un tel "phénomène insolite": "il est difficile, à ce stade de la mise en place des structures élémentaires de la narrativité, d'aller plus loin dans l'examen de la communication participative sans engager à fond notre conception de la structure actantielle" (1973, p. 34). Ce type particulier de communication constitue, selon le *Dictionnaire raisonné*, l'un des "nouveaux problèmes pour lesquels on ne voit pas encore de solutions définitives" (1979, p. 47).

Pour essayer d'y voir un peu plus clair dans les processus actantiels non polémiques l'analyse de la transaction éducative peut être précieuse. Comme on l'a déjà remarqué, c'est sur la relation Dr  $\longrightarrow$  O  $\longrightarrow$  Dre qu'il faudra se pencher. Cette prise en compte va nous conduire à mettre en évidence certaines relations syntaxiques différentes de celles qu'a élaborées la sémiotique de l'action. Même si le parcours du Destinateur n'est pas, en tant que tel, l'objet de cette étude, on notera ici avec un intérêt particulier cette affirmation d'A.J. Greimas: on peut "considérer le parcours de ce Destinateur comme une unité narrative autonome et le détacher du schéma de Propp où il paraît figé comme l'expression d'une certaine idéologie (...) qui est celle d'une hiérarchie établie" (1976, p. 23-24).

Partons des éléments connus, les prototypes d'action qui définissent les deux méta-configurations de l'épreuve et du don. Selon l'analyse de référence elles s'opposent à deux points de vue:

- (i) paradigmatique : (tr = transitif ; refl = réfléchi)
- Don = attribution + renonciation = tr + refl

- Epreuve = appropriation + dépossession = refl + tr

(ii) syntagmatique :

- Don : Ft [S1 → (S2 n O)]. Le sujet de faire et le sujet d'état sont investis dans deux acteurs différents.

- Epreuve : Ft [S1 → (S1 n O)]. Le sujet de faire et le sujet d'état sont investis dans un seul et même acteur.

Mais cette formalisation n'est pas vraiment satisfaisante. Pour la rendre plus précise, développons les relations composant la syntaxe du don et de l'épreuve, grâce aux éléments qui les opposent paradigmatiquement :

- Don : Ft [S1 → (S1 n O) → (S1 u O)] + Ft [S1 → (S2 u O) → (S2 n O)]

Renonciation (refl)

Attribution (tr)

- Epreuve : Ft [S2 → (S1 n O) → (S1 u O)] + Ft [S2 → (S2 u O) → (S2 n O)]

Dépossession (tr)

Appropriation (refl)

Deux séries d'opérations qui, remarquons-le, "réalisent" (conjoignent à l'objet-valeur) un sujet (S2) initialement virtuel (cf. Greimas, 1973, p. 26-27) et virtualisent toutes deux un sujet (S1) initialement réalisé.

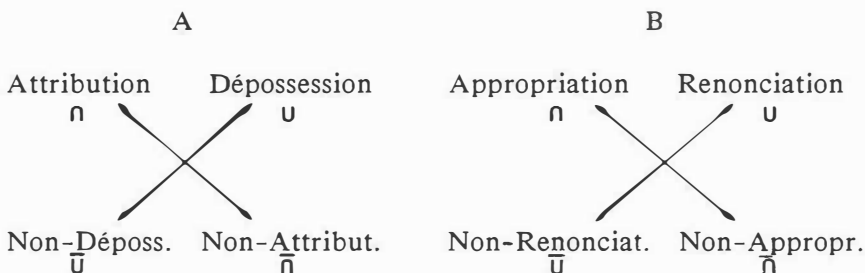
On constate alors que l'ordre de consécution des opérations réflexive et transitive dues au sujet de faire est inversé mais que c'est là, en fait, le seul critère qui puisse distinguer don et épreuve. Si en effet, le don, comme le prévoit la théorie greimassienne, suppose bien l'activité de deux sujets distincts (de faire et d'état), l'épreuve également, contrairement à ce qu'avance la réflexion sémiotique, met en jeu deux actants-sujets différents (S1 et S2), investis dans deux acteurs différents. Il suffit pour s'en rendre compte de remarquer que dans l'épreuve S2 se conjoint à O en en *disjoignant* S1, (alors que dans le don S1 se disjoint de O en y *conjoignant* S2). On retrouve ici l'idée que tout mécanisme de transfert d'objet-valeur suppose deux sujets, mais on aura observé, en plus, que deux acteurs sont nécessaires pour que l'épreuve et le don s'effectuent. Il nous semble possible, en somme, de dire que le don, dans son organisation syntaxique, est l'inverse symétrique de l'épreuve.

Encore une fois, si la sémiotique a, jusqu'ici, distingué le don de l'épreuve en soulignant le syncrétisme, sujet d'état - sujet de faire, propre à l'épreuve, c'est qu'elle tenait à rendre compte du

*processus d'acquisition* de la valeur. Elle privilégiait par conséquent le faire du sujet de quête, initialement sujet de manque (ou virtuel) et finalement sujet victorieux (ou réalisé), ici S2. On retrouve donc l'idéologie de la "domination réussie" qui idéalise la conjonction finale - but déclaré du don comme de l'épreuve - et passe sous silence la virtualisation du "partenaire" de la communication (virtualisation effective pourtant, dans le don comme dans l'épreuve).

### III.3. Prototypes de communication inter-subjective

S'il a semblé nécessaire d'effectuer ce détour un peu formel, c'est qu'il était indispensable de s'assurer tout d'abord de la cohérence des formes utiles à la poursuite et à l'élargissement de notre démarche. L'étude de la transaction éducative a montré la nécessité de prévoir à côté du don et de l'épreuve, l'existence d'une autre méta-configuration, le "don participatif" (défini comme la jonction d'une non-renonciation et d'une attribution, soit  $\bar{u}$  refl +  $n$  tr). Peut-on arrêter là l'inventaire de telles formes narratives et discursives? Les trois configurations évoquées sont construites à partir de combinaisons d'états (jonctifs) issus d'activités (réfléchies ou transitives). Or on sait que, grâce au carré sémiotique développant la catégorie de la jonction, on peut articuler les fonctions constitutives des énoncés d'état. Si nous distinguons, d'un côté, les états jonctifs résultant d'un faire transitif (A), et de l'autre, ceux qui proviennent d'un faire réfléchi (B), nous obtenons les deux structures suivantes :



Pour combiner les relations de (A) avec celles de (B), on aura soin d'unir à un terme conjonctif (ou disjonctif) de l'un, un terme disjonctif (ou conjonctif) de l'autre, cette précaution étant la condition d'exécution du transfert polémique ou participatif, réalisé ou virtuel, c'est-à-dire de la narrativité. Nous allons effectuer à



présent l'ensemble des associations possibles. Nous donnerons leur définition syntaxique, les transformations qui les manifestent, et nous tenterons d'en proposer d'éventuelles dénominations. On aura compris que c'est dans le cadre de cet inventaire que vont pouvoir se situer et se définir les trois méta-configurations évoquées jusqu'ici.

Relations syntaxiques jonction	Transformations	Dénomination
de (A) et de (B)		
$\cap + U$	attrib. + renonc.	don
$\cap + \bar{U}$	attrib. + non-renonc.	don participatif
$U + \cap$	déposs. + appropri.	capture (ou épreuve réussie)
$U + \bar{\cap}$	déposs. + non-appropri.	dépossession vaine (vandalisme, destruction)
$\bar{\cap} + U$	non-attrib. + renonc.	pure perte
$\bar{\cap} + \bar{U}$	non-attrib. + non-renonc.	absence de don
$\bar{U} + \cap$	non-déposs. + appropri.	acquisition participative
$\bar{U} + \bar{\cap}$	non-déposs. + non-appropri.	absence de capture

La lecture de ce tableau nous conduit à faire les trois observations suivantes :

a) cette combinatoire permet de convevoir la forme de la relation inter-subjective par communication d'objet;

b) à côté des deux méta-configurations définies par la théorie sémio-narrative, viennent se placer six autres ensembles discursifs et narratifs. Les deux combinaisons retenues jusqu'ici, le don et l'épreuve, on le voit, n'associent que des termes positifs. Ces deux méta-configurations sont les seules à représenter, comme on pouvait s'y attendre, une communication fondée sur la circulation de l'objet assurant la réalisation du sujet "acquéreur" au détriment de la virtualisation du sujet "fournisseur". La *présence d'un terme négatif* (non-attribution, par exemple), au contraire, fait que l'objet ne circule pas d'un sujet à l'autre, bien qu'il puisse être

communiqué sous forme participative. Il y a donc là un invariant formel propre à ce type de communication;

c) si l'on considère maintenant que les *états* sur lesquels s'échangent les transformations narratives, on s'aperçoit que (1) le *don* et l'*épreuve* ( $S1 \cup O \cap S2$ ) sont deux méta-configurations recouvrant un transfert polémique (circulation d'objet-valeur réalisée) ; (2) le *don participatif* et l'*acquisition participative* ( $S1 \bar{U} O \cap S2$ ) sont des méta-configurations de la communication participative ; (3) la *dépossession vaine* et la *pure perte* ( $S1 \bar{n} O \cup S2$ ) sont des méta-configurations de la circulation d'objet-valeur interrompue ; et (4) l'*absence de don* et de *capture* ( $S1 \bar{U} O \bar{n} S2$ ) sont des méta-configurations de la communication virtuelle.

On obtient ainsi un modèle narratologique qui interdéfinit les prototypes du parcours propre au sujet polémique avec ceux qui s'insèrent dans la sphère de trans-action du Destinateur.

Pour conclure, revenons à la transaction éducative. La combinatoire qui la particularise s'échafaude ainsi : (1) don participatif (enseignant  $\rightarrow$  enseigné); (2) acquisition participative (enseigné  $\rightarrow$  enseignant. L'appropriation par l'enseigné des connaissances proposées ne prive pas bien entendu leur prestataire); et (3) don participatif (enseigné  $\rightarrow$  enseignant). Le retour des valeurs au groupe, à l'institution, fonde l'alliance politique, existentielle, etc., de ses membres. C'est là sans aucun doute l'apogée du fonctionnement participatif du système éducatif. Ajoutons cependant que les huit scénarii mis en évidence ne paraissent pas recouvrir l'ensemble des relations communicatives entre sujets. Car les huit transformations, on l'aura remarqué, supposent l'état initial réalisé (de conjonction) de S1: cet actant ne peut "attribuer" ou "renoncer" que s'il est doté de valeurs; l'activité de S2 ("appropriation", "dépossession") suppose également S1 initialement réalisé. Ne pourrait-on prévoir, par ailleurs, des types de transformations qui verraient un Destinateur transmettre à son partenaire une valeur dont lui-même n'est pas doté? Cette question n'est surprenante qu'en apparence: l'étude des relations passionnelles fournirait sans doute de nombreux exemples de telles situations (on peut "instaurer" la jalousie chez l'"autre" sans être jaloux). Il faudrait prendre en compte également les relations de transformations de l'état du sujet sans communication d'objet-valeur. Cette tâche soulève bien des difficultés pour la réflexion sémiotique essentiellement fondée, nous l'avons vu, sur une description de la syntaxe actantielle comme procession de transferts (polémiques ou

participatifs) d'objets-valeurs. A ce propos, on se réfèrera utilement à l'analyse que J.-P. Desclés a consacrée à l'archétype le plus général d'une situation dynamique où il montre que certaines "modifications sont placées ou non, sous le contrôle (...) d'un agent et/ou *elles sont effectuées (FAIRE) ou non, au moyen d'un objet*" (Desclés, 1985, p. 10 et sqq.). De telles affirmations ouvrent d'intéressantes perspectives sur la constitution des énoncés narratifs, le statut de l'objet-valeur et l'existence sémiotique des actants. Elles confirment l'idée que la description sémiotique des transformations narratives ne pourra se développer qu'à partir d'un travail critique sur son acquis - tâche à laquelle cette étude de la transaction éducative souhaitait contribuer - et, par ailleurs, grâce à une nécessaire confrontation avec les recherches qui visent l'élucidation des archétypes de communication inter-subjective et leur mode de représentation: aux côtés de la sémiotique narrative, et avec des projets non réductibles aux siens, citons notamment la théorie des catastrophes, la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle.

Jean-Jacques Vincensini

## Bibliographie

- Ali Bouacha, A., 1984, *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Brandt, P.A., 1986, *La charpente modale du sens*, thèse, Paris III.
- Courtés, J., 1979, "La Lettre dans le conte populaire merveilleux", *Actes Sémiotiques-Documents*, I, 9 et 10.
- Desclés, J.-P., 1985, "Représentation des connaissances: archétypes cognitifs, schémas conceptuels et schémas grammaticaux", *Actes Sémiotiques-Documents*, VIII, 36.
- Ecole élémentaire, Programmes et instructions*, 1985, Paris, CNDP.
- Fontanille, J., 1979, "Sémiotique didactique", *Actes Sémiotiques-Bulletin*, II, 7.
- Greimas, A.J., 1970, *Du Sens*, Paris, Seuil.
- Greimas, A.J., 1973, "Un problème de sémiotique narrative: les objets de valeur Sémiotiques textuelles", *Langages*, 31, (repris dans *Du Sens II*, Paris, Seuil).

- Greimas, A.J., 1976, Préface à J. Courtés, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris, Hachette.
- Greimas, A.J., 1979, "Sémiotique Didactique", *Actes Sémiotiques-Bulletin*, II, 7.
- Greimas, A.J. et Courtés, 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- Legrand, L., 1983, *Pour un collège démocratique*, Rapport au ministère de l'Education nationale, Paris, La Documentation Française.
- Mauss, M., 1985, "Essai sur le don", *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P.U.F.
- Milner, J.C., 1984, *De l'Ecole*, Paris, Seuil.
- Neill, A.S., 1970, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro.
- Petitot, J., 1982, *Pour un schématisme de la structure*, thèse, E.H.E.S.S.
- Petitot, J., 1983, "Sémiotique et théorie des catastrophes", *Actes sémiotiques-Documents*, VII, 47-48.