



HAL
open science

L'antonymie : un opérateur de construction de la norme ?

Jean-Pierre Sautot

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Sautot. L'antonymie : un opérateur de construction de la norme?. Interactions verbales, didactiques et apprentissages, Presses universitaires de Franche Comté, 2006, 978-2-84867-150-5. halshs-03839681

HAL Id: halshs-03839681

<https://shs.hal.science/halshs-03839681>

Submitted on 4 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'antonymie : un opérateur de construction de la norme ?

Les opérations de construction du savoir en classe sont complexes et obligent fréquemment à des analyses partielles. Une division possible est opérée dans les sciences du langage selon diverses disciplines ou thèmes... On peut envisager l'analyse du langage en classe au moyen d'outils divers forgés en dehors de la didactique. Ainsi pourrait on approcher le problème à tous les niveaux du langage et de la langue et considérer la situation scolaire comme une situation d'interaction comme les autres. Une approche par la didactique de la discipline s'intéresse généralement autant aux moyens utilisés qu'aux savoirs construits. Existe-t-il une voie médiane qui ne construirait son hypothèse ni dans une école linguistique, ni dans une entrée disciplinaire ? L'idée qui domine le présent essai vise à visiter le problème du langage dans la classe non par un présupposé théorique ou une méthodologie d'analyse construite ailleurs mais par un outil ou plutôt une classe d'outils linguistiques. En l'occurrence la négation et les autres outils de l'antonymie.

D'un point de vue pragmatique, la forme linguistique produite par le destinataire du message et reconstruite par le destinataire est interprétée en fonction du contexte de sa production/réception. S'agissant d'apprentissage scolaire, c'est tout à la fois le milieu didactique, le vécu de la classe en matière de construction du savoir, la discipline aussi, qui pèsent sur cette interprétation. On peut donc légitimement s'interroger sur le produit de l'activité sociale qu'est l'enseignement - apprentissage et sur l'influence d'un ensemble de formes linguistiques sur cette fabrication. Une de mes hypothèses est donc qu'il y aurait une corrélation entre les outils linguistiques utilisés en classe et le style didactique et/ou pédagogique de l'enseignant¹. Dit autrement : il serait possible de décoder la manière dont l'enseignant pense son enseignement au travers des outils linguistiques qu'il utilise ou que la situation qu'il a construite génère. Cela suppose l'étude des divers outils langagiers utilisés en classe et, pour être complet, cela imposera ensuite de s'intéresser à la manière dont les élèves comprennent l'usage de ces outils dans l'interaction. Soit à écrire une grammaire de la communication didactique et pédagogique ! Vaste chantier, bien trop ambitieux pour ce modeste article. Je me contenterai d'explorer ici les outils de l'antonymie dans deux séances de travail en classe.

Plaçons l'hypothèse dans une perspective pédagogique : la classe est un lieu de normalisation. A la fin d'une séquence didactique, le groupe constitué du maître et des élèves doit s'être accordé sur un savoir nouveau qui fait norme pour la société "classe". Cette institution collective du savoir passe par la verbalisation, l'explication, l'argumentation... Autant d'opérations langagières complexes. Ce qui a motivé un travail sur l'usage de l'antonymie vient d'une observation comparée d'une même séance menée en parallèle dans plusieurs classes². Une activité identique dans trois classes différentes a permis de comparer les outils linguistiques utilisés par les trois enseignants pour gérer la séance et les apprentissages. Apparaissent ainsi des corrélations intéressantes entre des outils linguistiques variés. Un relevé statistique rudimentaire a en effet montré un lien entre l'usage de verbes de cognition comme "savoir", l'usage de pronoms concurrents comme "on" et les pronoms de première personne, et l'usage de différentes formes de négation. L'observation de ces différents outils montre en outre qu'un des enseignants apparaît plus exigeant, voire plus normatif, que ses confrères. La difficulté à décrire l'opération de normalisation tient entre autres à l'hétérogénéité de ses marqueurs. Un des buts du présent article est donc d'en explorer un. Ainsi, sans prendre beaucoup de risques, je le confesse, je fais l'hypothèse que les opérations d'antonymie sont des opérateurs de normalisation. Ma question de travail est alors :

Les opérations d'antonymie constituent-elles un outil efficace de construction de la norme en classe ?

I. Antonymie et norme

La relation d'antonymie recouvre plusieurs phénomènes : l'incompatibilité logique entre deux propositions, les disjonctions inclusive et exclusive.

En logique et en mathématiques, la négation est un opérateur unaire qui renverse la valeur de vérité. C'est donc un outil pour valider (VS invalider) un raisonnement, exclure (VS inclure) dans un ensemble ou encore établir la vérité (VS la fausseté) d'une affirmation. Martin (1976) relève que la négation peut opérer le renversement de la valeur de vérité mais peut aussi conduire à la neutralisation d'une proposition. L'opération de négation gère donc trois valeurs : vrai, faux, ni-vrai-ni-faux c'est à dire neutre. La relation d'antonymie s'actualise aussi dans une opération d'inversion. On passe alors d'une valeur sémantique à une valeur contraire et les opérateurs mis à disposition du locuteur sont grammaticaux (permutation, passif ...) ou lexicaux (inversion sémique) (Martin, 1976). Quoi qu'il en soit, la négation et l'inversion se justifient par la plausibilité d'une assertion «opposée».

Quand on manipule l'antonymie, on n'arrête pas de chercher l'énoncé « opposé » donc on ne traite jamais d'un élément mais d'une dichotomie plus ou moins explicite et plus ou moins nette.

Ainsi ces opérations sont essentiellement polyphoniques. Sur le plan didactique, la conséquence n'en est pas neutre : voilà un outil puissant d'évaluation et de catégorisation qui s'appuie sur une paire d'énoncés opposés dont l'un des deux est rarement verbalisé explicitement. Les nombreux travaux sur la négation et l'antonymie montrent

¹ J'entends par didactique ce qui relève de la transposition/transmission du savoir savant et par pédagogique ce qui relève de la gestion de sa transmission.

² Corpus appartenant à Solveig Lepoivre (1997) et aimablement mis à disposition.

la richesse sémantique de l'outil. Qu'il s'agisse du constituant grammatical de négation ou de toutes les autres formes d'antonymie, il apparaît que l'usage d'un tel outil en classe ne peut pas ne pas avoir de conséquences, bonnes ou mauvaises, sur la construction du savoir et au-delà sur la normalisation des connaissances.

La norme est un produit de l'activité sociale. Elle résulte d'un travail d'énonciation de règles et de leurs contextes d'application. C'est aussi la résultante d'une activité de légitimation par une instance elle-même légitime ce qui implique qu'il y a une concertation au sein de cette instance (Pour une description : Fritsch, 1992). Une fois instituée, la norme devient un outil de régulation de l'activité. "Les normes définissent le comportement approprié, au niveau des usages, ou la conduite requise [...] ; elles impliquent donc l'existence de principes plus généraux à la lumière desquels leurs prescriptions et leurs interdits peuvent être légitimés. C'est à ces principes qu'on tend à donner [...] le nom de valeurs" (Chazel, 2003). Ainsi la règle établit comme critère de référence de l'action les prescriptions techniques à respecter dans la fabrication d'un produit qu'elle qu'en soit la nature. C'est à ce stade que semble devoir se poser les problèmes...

Revenons aux aspects pédagogiques ! L'enseignant qui s'efforce de transmettre des savoirs a intégré de nombreuses normes afférentes à la situation scolaire, au savoir à transmettre, et aux manières de le transmettre. De même les élèves ne sont pas exempts de ces normes. La société-classe est pleine de valeurs construites en son sein ou importées de l'extérieur. Ces valeurs relèvent de deux grands champs :

- Des valeurs morales qui contribuent à l'éducation du citoyen. En deux mots, le bien et le mal.
- Des valeurs plus techniques qui contribuent à l'établissement d'une culture scientifique³ de l'individu. En quatre mots, le vrai et le faux, le possible et l'impossible.

La norme se construit de fait à ces deux niveaux et le travail de construction est une négociation entre l'interdit et l'autorisé. Interdire (ou autoriser) peut s'appuyer sur les deux versants : moral ou scientifique... Le poids de l'un et de l'autre varie selon la discipline pratiquée : la normalité n'est pas identique en mathématiques, grammaire ou éducation physique... (voir par exemple Auroux -1998)

C'est la confusion entre l'acception morale et l'acception scientifique qui pose un certain nombre de problèmes, indépendamment des difficultés inhérentes aux aspects techniques qui exigent la maîtrise de nombreux concepts⁴ spécialisés dans le domaine d'application de la norme. Dans la classe, l'enseignant dit fréquemment : "C'est bien !" pour signifier "C'est juste !" expression qui elle-même renvoie à la notion d'exactitude du résultat mais aussi de manière plus ambiguë à la notion de justice. On le voit, la confusion entre praxéologie et axiologie de la norme est facile. Ainsi, dans une séance d'orthographe, il m'a été donné d'entendre un enseignant refuser le mot "caca" comme exemple analogique de la première syllabe du mot "camion". Du point de vue phonologique comme orthographique l'analogie était pourtant plus que pertinente, mais le contenu sémantique frisant le gros mot disqualifiait la proposition. De même, on retrouve dans les discours des usagers de l'orthographe, puissante norme fort active, des confusions entre la qualité linguistique d'une manière d'écrire et la qualité morale de son auteur (Sautot - 2000). On le voit, la représentation que l'usager se construit de la norme qu'il utilise, les contenus axiologiques et praxéologiques qu'il y a mis, orientent son action. Les catégories construites dans l'activité sociale dont l'activité scolaire fait partie sont le fruit d'une lente incorporation d'habitus socioculturel et de l'acquisition de connaissances sur le monde. Ces catégories partagent le champ du réel de manière plus ou moins dichotomiques... Un individu qui ne pense le monde que de manière binaire aura des difficultés à intégrer la notion de "neutre" évoquée un peu plus haut ou un concept basé sur la notion de continuum. Cela relève d'une tension entre d'une part, le juste/faux et/ou le bien/mal et d'autre part, la nécessité d'opérer des catégorisations que peut ressentir l'individu qui tente de s'expliquer le monde.

L'outillage linguistique que l'enseignant et certains élèves mettent en œuvre dans la classe et qui va médiatiser la catégorisation peut donc être interprété de diverses manières par les autres élèves. L'antonymie étant un puissant outil de construction de catégorisation, il importe de questionner l'usage de l'antonymie dans l'opération de normalisation qui peut avoir des conséquences sur la construction du savoir lui-même, et sur l'instauration d'un rapport à ce savoir. Dans les usages, les normes tolèrent des zones neutres entre le vrai et le faux, ou entre le possible et l'impossible, comme une pénombre entre le jour et la nuit. Si le langage dans la classe ne fait pas place à cette pénombre, la norme qui se construit peut fort bien être interprétée de diverses manières selon les élèves. Selon que l'opération d'antonymie va permettre ou interdire, selon la dichotomie qui va être construite, le télescopage entre le "déjà construit" chez l'élève et le "en cours de construction" peut être fructueux ou dommageable. La conséquence en est que l'opération de normalisation, qui vise à unifier la représentation construite du savoir, produirait une divergence ! On pourrait ainsi s'interroger sur les effets de nombreuses règles d'orthographe rédigées sous la forme : "Les mots [de tel type] s'écrivent [graphie] sauf [exceptions]" sur la construction de la norme orthographique (voir Bled - 1948 pour ne citer qu'un exemple très célèbre).

S'interroger sur la relation entre antonymie et construction de la norme c'est donc s'intéresser à cette articulation entre construction du savoir et constitution⁵ d'un rapport à ce savoir, entre institution collective d'une règle et incorporation intime de cette règle. On voit bien à présent en quoi le travail de recherche sur cette problématique

³ à prendre dans un sens large...

⁴ Concernant la construction des concepts j'utilise la terminologie de Britt-Mary Barth (1993)

⁵ En tant que création d'un ensemble à partir d'éléments, dans la mesure où le rapport au savoir est rarement un objectif explicite d'apprentissage.

est complexe. En effet, il faut être capable de rendre compte dans la même dynamique de la production de la classe en tant que communauté de langage et de travail, et du travail de l'enfant à la fois sujet et objet de l'apprentissage. Problématique trop vaste et complexe pour être explorée dans un corpus aussi restreint que le notre⁶. Mon approche va donc se limiter ici à deux aspects de la situation didactique, essentiellement du côté de l'enseignant :

1. Faut-il s'autoriser à mettre de l'antonymie dans les consignes ?
2. Comment l'antonymie s'articule-t-elle à la démarche mise en place par l'enseignant ?

Pour répondre au premier point, je ferais un détour rapide par un autre corpus que celui qui nous préoccupe dans cet ouvrage pour cependant y revenir rapidement. Le second point sera exclusivement traité en partant du corpus "Polyèdre".

II. Faut-il s'autoriser à mettre de l'antonymie dans les consignes ?

A. "Carré rose", du contraire dans la situation d'apprentissage

Moeschler (1997) indique que "la négation donne des instructions sur la construction du contexte nécessaire à l'interprétation des énoncés". Une consigne de travail ne devrait pas déroger à cette règle. On peut alors s'interroger sur le produit attendu par l'enseignant qui formule une telle demande. Cette interrogation devrait nous permettre de réfléchir sur la pertinence qu'il y a à mettre de l'antonymie dans une consigne.

Le protocole "Carré rose" a été mis en oeuvre à des fins expérimentales par un professeur stagiaire lors d'une séance d'Arts Plastiques en classe de sixième au cours de l'année 2001-2002 ; il a été recueilli par Marie-Seymat, professeur d'Arts Plastiques et responsable de la filière Arts Plastiques à l'IUFM de Lyon et Dominique Claraz, formatrice AIS à l'IUFM de Lyon (voir Seymat et al., 2005).

La consigne initiale de cette séance est : « Réalisez le contraire de ce carré rose », le professeur montrant un « carré rose » en papier, type "Post-it". Elle vise à faire s'interroger les élèves sur les caractéristiques d'un objet et à explorer des oppositions possibles. En elle-même la consigne est absurde⁷, mais les résultats plastiques obtenus et le débat qui les précède sont fructueux ! Le non sens de la consigne oblige les élèves à la retravailler. L'intérêt que présente cette séance du point de vue de ma problématique est double : les Arts Plastiques sont une discipline assurément peu normative ; l'antonymie est au coeur du problème posé aux élèves. La problématique didactique est alors de déterminer en quoi une consigne impliquant une relation d'antonymie peut être intéressante pour l'apprentissage.

L'absurdité de la consigne "Carré rose" réside dans l'impossibilité qu'il y a à produire le contraire d'un objet. Les deux propriétés plastiques (la forme et la couleur)⁸ n'étant pas elle-mêmes contraires, les élèves vont s'engouffrer dans des stratégies de contradiction. Partant des deux propriétés inhérentes à l'objet présenté et fixées par la situation, les élèves sont contraints de s'intéresser au concept de "contraire". Ce faisant ils vont s'appuyer sur le sens du mot "contraire" pour contredire les propriétés de l'objet. Dans le sens commun, "contraire" se définit comme suit (Le Robert Electronique) :

Qui présente la plus grande différence possible en parlant de deux choses du même genre.

La notion de contraire a ainsi deux attributs :

- la proximité/éloignement par rapport à l'occurrence traitée, c'est à dire un écart qualitatif maximal ;
- l'identité de nature des contraires entre eux, c'est à dire la même nature générique.

Pour nier, il suffit de ne nier qu'un sème ou un attribut du concept à contrarier ou à contredire, et pas nécessairement tout le concept (d'après Martin, 1976). Cette dynamique renvoie à des formes d'exclusion où l'antonymie fonctionne en deux temps (Culioli, 1990) :

1. Identification conceptuelle. Les différences sont minimisées au profit des ressemblances :

- par analogie entre deux occurrences d'une même classe,
- par identification à un type.

2. Rejet de la classe conceptuelle identifiée. C'est alors une différence qui permet l'exclusion.

Ce qui est rejeté est donc aussi important que ce qui est conservé et c'est la complexité des relations inclus/exclus qui impose toute cette gymnastique intellectuelle. Il y a donc une activité cognitive non négligeable qui oblige le sujet à un effort d'abstraction pour produire ou interpréter la relation antonymique dans un discours. L'invention d'un contraire oblige à une analyse de l'objet et à la sélection de la propriété qui, étant modifiée, permettra l'exclusion de la classe d'objet. La consigne "Carré rose" invite explicitement les élèves à se livrer au second temps de l'antonymie, celui du rejet sans préciser qu'il convient de d'abord identifier la classe conceptuelle de l'objet. L'intérêt de la consigne est là, dans l'analyse qu'elle impose.

⁶ Pour de premières approches expérimentales voir Sautot - 2003 et Guernier, Sautot - 2004

⁷ Terme à prendre dans son sens premier : "Qui est contre le sens commun"

⁸ La matière "papier" est un autre axe de recherche possible compte tenu du démonstratif "ce" contenu dans la consigne, et qui désigne donc un objet de papier. Cet axe possible est cependant neutralisé par l'enseignant qui donnera pour consigne de travailler sur une feuille de papier.

Implicitement, la consigne oblige donc les élèves à construire une ou plusieurs classes conceptuelles, à en décliner les attributs afin de pouvoir justifier l'opération de rejet qui doit suivre. Le fait qu'Antoine Culioli observe cela dans les problèmes de négation ne signifie pas que les élèves soient capables de s'en emparer ! Ils le font cependant. La définition du contraire donnée par un élève oublie cependant la notion de genre ou de classe conceptuelle :

2-Ex-Le contraire c'est quand on prend une chose il faut choisir l'autre qui est complètement opposée

Néanmoins, la volonté de construire des oppositions binaires oblige à introduire des classes d'objets :

8-Ex-Des couleurs opposées ou ça peut être des formes opposées des formes cubiques ou au contraire triangle

Des deux attributs, c'est l'identité qui semble faire difficulté. Les unités lexicales utilisées par les élèves ne renvoient à l'identité explicitement qu'une seule fois :

209 - Gn- On disait que c'est impossible de faire le contraire en tout mais c'est impossible aussi de faire exactement pareil si on prend n'importe quoi

Les termes qui gèrent la proximité/éloignement sont en revanche plus nombreux :

complètement opposé, inverse, différent, autre

De même que ceux qui gèrent la généralité :

formes géométriques, forme, cubique, rond, cercle, carré, triangle, couleur, jaune, bleu ...

L'identification conceptuelle qui préside à la mise en place d'une relation d'antonymie est faite spontanément par les élèves mais n'est pas explicitée. Cependant, la séance fait apparaître une progressivité intéressante dans la gestion des relations antonymiques entre objets⁹. Ainsi, le début de la séance s'organise autour de la réponse directe à la consigne, soit "faire le contraire", en s'appuyant sur un éloignement maximal sur le plan chromatique :

4-Ex-Comme on a vu dans le cercle chromatique c'est...le bleu c'est le orange

Progressivement l'échange entre élèves s'oriente. L'absurdité de la consigne commence à être décodée. Le contraire du "carré rose" étant impossible, les élèves disent ce qui est autre. Ce n'est donc pas l'identité de nature entre les contraires qui est activée mais l'altérité entre les objets qui est choisie :

27-El-Parce que ...soit..parce que y en a qu'un seul qu'est un carré et comme c'est la couleur inverse donc c'est le contraire les autres c'est pas des carrés

Pour finalement conclure à l'impossibilité de l'existence du contraire demandé :

180-Gz-Parce que donc on peut faire le contraire... le contraire de plein c'est vide tout ce qui est matériel on peut peut-être faire le contraire mais ce qui est naturel ...c'est impossible...je veux dire le contraire d'une pierre c'est quoi

Ainsi, la difficulté pour les élèves de la situation "Carré rose" a été de repérer ce qui, dans cette situation, pouvait être exploité pour résoudre le problème plastique qui leur était soumis. De fait, la présence de l'antonymie dans la consigne a contraint les élèves à explorer les données contenues dans l'énoncé pour imaginer ce que pouvait être la situation - un objet en l'occurrence - décrite par cet énoncé. L'absurdité de la consigne conduit donc à deux solutions :

- La solution la plus pertinente est de conclure que le contraire d'un objet n'existe pas. Il s'agit alors d'une incompatibilité logique entre contraire et objet.

- L'autre solution conduit à réorienter la recherche d'un contraire au profit de la recherche d'une contradiction d'une des propriétés. Cela ouvre la solution à un ensemble d'une infinité d'objets qui ne soient ni rose ni carré. Ce faisant la consigne originelle est détournée, mais la créativité recherchée sur le plan plastique est atteinte. Il s'agit alors d'une disjonction inclusive où il suffit qu'une des propriétés (carré ou rose) soit niée pour que la proposition "L'objet créé est le contraire de ce carré rose" soit vraie.

B. Polyèdre, le contraire comme définition

Dans la situation "Carré rose" l'antonymie est une donnée importante de la situation. Il y a préméditation. Dans la situation "Polyèdres", la notion de contraire apparaît de manière spontanée. De plus, le savoir en jeu dépasse un problème de logique, pour lequel la situation "Carré rose" a été inventée. En effet, dans l'échange ci-dessous, l'élève "Marine" interpelle l'enseignant sur un concept, celui de "convexité". La définition du concept travaillé est fort précise¹⁰. Pour la faire verbaliser par les élèves, l'enseignant leur demande de la nommer et d'en définir le

⁹ Pour un recensement de diverses interprétations de la négation voir Forest - 1992

¹⁰ "Un sous-ensemble C d'un espace vectoriel réel E est dit *convexe* si, pour tout couple de points quelconques de C, le segment qui a pour extrémités ces deux points est entièrement contenu dans C. Par exemple, un cube est convexe, mais sa surface ne l'est pas, car elle ne contient le segment d'extrémités x et y que si x et y appartiennent à la même

contraire. L'opération se passe en deux temps :

1) La classe cherche l'antonyme lexical, avec des créations originales (déconvexe, inconvexe). Le terme concave étant finalement donné par l'enseignant, au tour de parole 31, l'enseignant reformule finalement sa consigne.

2) La classe peut alors donner des critères pragmatiques de reconnaissance. Ce qui intéresse l'enseignant c'est la dichotomie convexe/concave, qui permet d'organiser le champ conceptuel.

24	Marine	<i>C'est quoi convexe ?</i>
25	Maître	<i>Convexe qui est-ce qui a une idée de ce que c'est convexe ?</i>
26	Lambert	<i>C'est ben par exemple si</i>
27	M	<i>Le contraire c'est quoi déjà ?</i>
28	E	<i>/ Inconvexe</i>
29	M	<i>Non justement il y a un mot</i>
30	E	<i>Déconvexe</i>
31	M	<i>Oh non bien imaginé ... concave alors qu'est-ce que c'est que convexe ? qu'est-ce que c'est concave ? Lambert</i>
32	Lambert	<i>Je crois je ne sais pas lequel c'est mais il y en a un qui est comme ça et l'autre il est comme ça</i>
33	M	<i>Voilà hier nous n'avez fait que des polyèdres convexes un polyèdre concave c'est un polyèdre dans lequel il y aurait tout d'un coup quelque chose qui rentre à l'int//</i>
34	E	<i>Ah euh comme notre fiche sur notre livre y'a un coeur ça rentre</i>
35	M	<i>Voilà c'est voilà donc concave c'est si tout d'un coup votre forme elle n'a pas que des pointes elle a aussi</i>
36	E	<i>Des creux</i>
37	E	<i>En arrondi</i>
38	Maître	<i>Des trous</i>
39	E	<i>Oui des trous</i>
40	M	<i>Oui des si on met de l'eau dedans ça va ça va ça va rester là tous les polyèdres si on mettait de l'eau il n'y avait aucun endroit où l'eau pouvait rester</i>

Visiblement les élèves ne maîtrisent pas suffisamment le concept pour procéder seul à ce qui est demandé. Dans cette situation, la demande de contraire renvoie à une disjonction exclusive puisque l'objet manipulé ne saurait posséder les deux propriétés. La demande de production du contraire ne vise pas ici à produire un objet ou une occurrence nouvelle, mais à rappeler un concept déjà abordé précédemment. Mon hypothèse est que l'enseignant trouve plus facile de définir la concavité par la présence d'un "trou" que de définir directement la convexité. Ainsi, les élèves accèdent à l'opposition concave/convexe sans passer par les attributs du concept. On voit que la notion de contraire s'appuie ici d'avantage sur la notion de contraste sensoriellement accessible que sur l'opposition ou la négation des attributs conceptuels abstraits.

Dès lors, on peut questionner l'articulation entre outil d'action et objet programmé, c'est à dire, entre la consigne de l'enseignant par rapport à l'enjeu de savoir du moment éducatif en cours. "Quel discours inaugural de l'enseignant est-il le mieux à même de déclencher l'activité des élèves sur l'objet-enjeu d'enseignement (notion, concept, ...) ? [...] L'hypothèse est faite que l'on pourrait ainsi analyser certains « cheminements langagiers » (élève / élèves / enseignant) par l'étude des va-et-vient susceptibles d'être produits entre l'outil d'action et l'objet d'enseignement" (Prouchet - 2005). Cependant, si la notion de contraste est, elle aussi, valide, il convient de penser le problème non dans un rapport binaire mais dans un autre, ternaire, entre outil d'action, enjeu d'enseignement, et objet(s) matériel(s) d'apprentissage, ce dernier point représentant ce que Barth (ibid.) nomme

des exemples et des contre-exemples.

Dans une grammaire de la communication pédagogique à écrire, la catégorie de la contrariété serait-elle productive ou non ? Serait-elle pertinente ? La définition d'un prototype de consigne qui tente d'allier les trois pôles cités ci-dessus est possible. Il convient alors de combiner les trois éléments suivants :

- L'enjeu d'enseignement est un [concept].
- L'outil d'action est exprimé par : faire le contraire de
- L'[objet] d'apprentissage se trouve dans une (des) occurrence(s) support du travail, occurrence(s) représentant un [type] ou un genre donné, qui possède (ou pas) les attributs du [concept].

Dans les exemples du "Carré rose" et de "Polyèdre", les consignes sont respectivement :

<i>Faites le contraire de cet objet</i>	<i>Dites moi le contraire de ce mot</i>
---	---

Que l'on peut reformuler de manière plus précise :

Produisez du contraste à partir de cet objet

Définissez le contraire de ce concept

Apparaissent deux classes d'outils :

<i>Ordre de la manipulation</i>	<i>Ordre de l'argumentation</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Fabriquer un [exemple] faux</i>• <i>Faire le contraire de [norme]</i>• <i>Inverser [attributs] et dire quel est le nouveau [concept]</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Prouver que [objet] n'appartient pas à [type]</i>• <i>Prouver que [contexte] n'est pas compatible avec [concept]</i>• <i>Prouver que la négation de [attribut] change le [concept]</i>

La productivité de la catégorie "contrariété" semble pouvoir être admise. Sa pertinence pédagogique mériterait une expérimentation spécifique. En effet, il est évident que la maîtrise du champ conceptuel est indispensable pour répondre de manière satisfaisante à ce type de consignes. Il faut donc être déjà compétent pour entrer dans les procès cognitifs sous-jacents aux tâches proposées. Cela questionne donc l'instant approprié pour introduire de tels outils d'action en classe. Ainsi, dans la séance "Polyèdres", la demande d'explicitation de convexe par son contraire n'apparaît-elle pas très pertinente.

III. Comment l'antonymie s'articule-t-elle à la démarche ?

Je délaisse à présent la notion de "contraire" pour m'intéresser à une marque communément dénommée "négation totale", à savoir l'adverbe de négation non. L'usage en classe de cet outil pose le problème de la conformité de la production des élèves. Cette mise en conformité est une activité essentielle de la construction des savoirs. Elle intègre, d'une part, une forme d'évaluation qui n'est pas sanctionnée par une note et, d'autre part, elle contribue à normaliser la production de l'élève et/ou de la classe, sans pour autant conduire à l'uniformiser.

Dans la séance "Polyèdres", la consigne est précise. Elle contient dans sa reformulation (après le donc) la proposition "vous pouvez dire oui" :

89	<i>M</i>	<i>Donc on va vous demander à tous tous les groupes de fabriquer pour le moment un polyèdre régulier donc il doit répondre aux quatre règles aux quatre règles vous pouvez dire oui ..</i>
----	----------	--

La présence de ce "oui" contient en germe son inverse, le "non".

En amont de ce point, la classe révise les attributs du concept travaillé, en aval elle tente de fabriquer des exemples justes. On s'attend donc à ce que l'enseignant fasse dire oui à ses élèves, ou non... Le couple oui/non est un outil d'évaluation puissant. S'intéresser à sa répartition dans les discours du maître et des élèves doit permettre de répondre aux deux questions : Qui nie ? Qui dit la norme ? Je ne m'intéresse pas au contenu disciplinaire de la dite norme (ici de la géométrie) mais au rôle que la démarche induite par l'enseignant impose à chaque interlocuteur. Ce faisant, je considère l'adverbe de négation non comme un marqueur de la démarche pédagogique mise en œuvre.

La séance s'organise donc dans un premier temps autour de l'interprétation d'un document qui rappelle le contenu du concept "polyèdre régulier" puis dans un second temps autour d'exemples faux trouvés dans la classe par l'enseignant. L'objectif est d'amener les élèves par tâtonnement à construire au moins un exemple juste, et ce faisant, à construire collectivement la collection de tous les polyèdres réguliers convexes.

Quand j'observe la répartition des oui et des non dans la séance et ses divers moments collectifs, je constate plusieurs asymétries. J'élimine de cette analyse les échos entre interlocuteurs :

49	Thomas	<i>oui</i>
50	M	<i>oui pourquoi ? Thomas</i>

et les oui de distribution de la parole :

8 M *alors ... oui Mélanie*

Il ne reste alors que les adverbes qui concernent la construction du savoir. Dans le premier moment collectif, deux temps : l'explication des concepts concave/convexe et le rappel des règles. Dans la phase de rappel, un seul non et six oui chez l'enseignant. Inversement, dans la phase d'explication n'existent des non que chez l'enseignant. Dans les moments collectifs 2 et 3, le non est plutôt du côté des élèves. Dans le moment 4, il en est l'exclusivité. Certes, on notera qu'une partie des occurrences apparaissent dans des débats où s'échangent rapidement des oui/non qui ponctuent l'argumentation des élèves. (voir tableaux ci-dessous)

La répartition de ces marques d'approbation et de désapprobation indiquent des temps pédagogiques précis et par suite différentes formes de normativité. L'hypothèse que je formule ici, mais qu'il conviendrait de vérifier sur un nombre important de séances dans diverses disciplines, est que les adverbes de négation totale (et par symétrie ceux d'approbation) indiquent la démarche en cours dans la classe. Ainsi, dans la phase de rappel des règles de construction du polyèdre, l'enjeu de savoir est faible. L'outil d'action est la lecture. Le sens a déjà été construit avant. Puisqu'il s'agit de se mettre d'accord sur un déjà là, le débat est apaisé. J'interprète l'absence totale de non chez l'enseignant comme une absence d'enjeu de savoir, sans pour autant affirmer que ce qui est traité là n'a aucune importance pour la suite.

Moment collectif	Activité	Non de l'enseignant	Oui de l'enseignant	Non des élèves	Oui des élèves	
n°1	rappel des règles		21			
			23			
			54	54 - 55		
			62			
			72			
				75		
			82		83	débat
			89			consigne

Insérée dans cette phase de rappel, l'explication de la convexité renverse la tendance. Le concept n'est pas maîtrisé par les élèves. L'enjeu de savoir est plus prégnant car la non maîtrise de ce concept, est susceptible de perturber la suite de la séance. On observe un basculement de l'attitude évaluative de l'enseignant, le non fait sa réapparition. Il faut que la norme passe...

Moment collectif	Activité	Non de l'enseignant	Oui de l'enseignant	Non des élèves	Oui des élèves
n°1	explication convexe / concave	29			
		31			
		42			

La phase d'évaluation des exemples faux est aussi un moment normatif. Le but est de dire si les solides construits sont des polyèdres, donc d'évaluer l'activité opérée sur les objets d'apprentissage. L'enseignant fait prendre en charge cette évaluation par la classe, et les non fleurissent dans les interventions des élèves. Ce temps est celui du débat épistémique dans le groupe. Si le non domine chez les élèves, les autres occurrences de oui et de non ne sont pas négligeables, et la répartition est plus équilibrée.

Moment collectif	Activité	Non de l'enseignant	Oui de l'enseignant	Non des élèves	Oui des élèves	
N°2 et N°3	évaluation d'exemples faux				93	
				95		
				104		
				107	106	débat

<i>Moment collectif</i>	<i>Activité</i>	<i>Non de l'enseignant</i>	<i>Oui de l'enseignant</i>	<i>Non des élèves</i>	<i>Oui des élèves</i>	
				110		
			113			
		115				
					117 - 119	débat
			122	121		
				134		
		139				

Dans cette phase, l'enseignant provoque l'apparition du non par une question fermée (tour 94) et exige ensuite une explication (tour 96).

94	M	<i>Ce genre ... de polyèdre (montre un solide : prisme droit à base triangulaire) est-ce que c'est un polyèdre régulier ?</i>
95	Elèves	<i>non</i>
96	M	<i>Pourquoi ?</i>
97	E	<i>Parce que</i>
98	M	<i>Arnaud</i>
99	Arnaud	<i>Parce que c'est pas les mêmes les mêmes les mêmes figures qu'ils ont qu'ils ont utilisées pour</i>

Ce procédé pédagogique réactive les catégories mise en évidence pour la recherche du contraire dans "Carré rose", à savoir le genre ou le type de l'objet, l'identité entre l'occurrence évaluée et le type d'objet. Occurrence et type sont confrontés au travers de l'attribut conceptuel qui les différencie, et qui annule la proximité entre les deux objets. Dit plus simplement la séquence schématisée ci-dessous vise à faire verbaliser un contraste :

Maitre-Est-ce un [type]?

Elève-Non.

Maitre-Pourquoi ?

Elève-Le [identité] n'est pas [proximité].

le dernier tour de parole de l'élève étant la verbalisation du contraste observé.

Enfin, dans le moment collectif n°4, l'interprétation des phénomènes est plus difficile. L'absence totale de non chez l'enseignant donne à penser qu'on retrouve là la situation de début de séance, soit à conclure que l'enjeu de savoir est retombé, donc que l'objectif serait atteint. L'apparition de débats nombreux chez les élèves montre qu'il n'en est rien. Mon hypothèse est que l'enjeu reste vivace chez les élèves alors que l'enseignant a atteint son objectif. De fait, le débat porte plus sur les manières de faire et les possibilités ouvertes que sur un vrai/faux comme dans la phase précédente. Dans ce dernier moment collectif, les rôles respectifs apparaissent moins différenciés, comme si, symboliquement, le savoir étant désormais partagé, la distance sociale entre interlocuteurs se réduisait.

<i>Moment collectif</i>	<i>Activité</i>	<i>Non de l'enseignant</i>	<i>Oui de l'enseignant</i>	<i>Non des élèves</i>	<i>Oui des élèves</i>		
N°4	évaluation des travaux			144			
			147				
				152			
				157	156	débat	
				192	195		
				204	205		
				211			
				224	222	227 - 228	débat
					240	241 (si)	
				255			
				259			

La quantité de non (mais aussi de oui) et leur répartition entre le maître et les élèves serait donc un indicateur de la démarche. Ici la démarche déductive utilisée, où l'activité est déduite d'une règle préalablement posée, fait assumer la majeure partie des négations par les élèves. En conséquence, l'hypothèse initiale où je pensais pouvoir identifier un style didactique au travers des négations de l'enseignant apparaît quelque peu dépassée. Ce n'est pas tant le style de l'enseignant qui transparait dans la mise en oeuvre de l'antonymie que les démarches et les modalités d'apprentissage qui en découlent qu'on y peut lire. La démarche déductive apparaît alors comme une situation d'interaction où le rejet (et par symétrie l'approbation) des propositions des élèves est pris en charge par les élèves. Plus prosaïquement, cette démarche conduit à faire dire non aux élèves.

IV. Antonymie et rapport à la norme

On peut voir dans les équilibres et les basculements successifs de la production des non une répartition des rôles¹¹ dans la classe. Si le statut des interlocuteurs n'est (heureusement) jamais remis en cause, les rôles respectifs dans la négociation de la norme fluctue. L'enseignant est susceptible de reprendre la main à tout instant, ce qu'il fait dans l'épisode "convexité". Le fait que la négation non bascule d'un interlocuteur à l'autre, montre assez clairement que l'enseignant délègue son pouvoir de dire la norme aux élèves. De ce point de vue l'instauration du savoir dans ce moment de classe ne se fait pas de manière autoritaire. L'autorité scientifique est dévolue au groupe d'élèves tandis que l'autorité de police reste le fait de l'enseignant (il en use parfois).

La question de l'usage du non doit être posée aussi dans des situations dites inductives. Il apparaît nettement que dans une discipline normative comme l'orthographe, une situation inductive ne peut instituer les règles de la langue. Elle peut en revanche en démontrer le fonctionnement. Ainsi, l'enseignant qui tente dans la même dynamique de faire identifier un fonctionnement linguistique et son champ d'application est amené à produire de manière quasi exclusive des non. Il s'empare de fait du pouvoir de dire la norme alors que le but de la séance était de la faire verbaliser aux élèves !

De manière à peu près certaine, le marquage linguistique de la normalisation passe par d'autres outils que ceux de l'antonymie. Cependant, l'apparition du terme contraire et la production de non sont des traces pertinentes mais non exclusives de la qualité du travail effectué. Elles ont de plus l'avantage d'être très facilement identifiables par l'enseignant ce qui en fait potentiellement un indice aisément repérable en formation d'enseignant.

Bibliographie

- Auroux Sylvain (1998). La raison, le langage et les normes. Presses Universitaires de France
 Barth Britt-Mary (1993), "La détermination et l'apprentissage des concepts", La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, J. Houssaye (dir.), ESF Éditeur, 275-288
 Bled E&O, (1948), Cours d'orthographe- cours élémentaire et moyen, Classiques Hachette
 Chazel François (2003), Normes et valeurs sociales, Encyclopédia Universalis, DVD-ROM Version-9
 Culioli Antoine (1990), " La négation : marqueurs et opérations ", in Pour une linguistique de l'énonciation, Ophrys, 91-114
 Durand-Guerrier Viviane (2005), "La résolution des contradictions. Apports de la sémantique logique", à paraître in Durand-Guerrier, V. & al.(eds), Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe, Presses

¹¹ Il faut comprendre ici un "rôle occasionnel" qui n'est pas en relation directe avec le statut mais plutôt dicté par la situation et une "fonction interactive" qui lui est liée. D'après Vion (1992 ; 80)

Universitaires de Lyon

Forest Robert (1992), "L'interprétation des énoncés négatifs", in Langue Française n°94, Larousse, 35-47

Fritsch Philippe (1992), « Une notion problématique », L'activité sociale normative, CNRS Éditions, 15- 38

Guernier Marie Cécile, Sautot Jean Pierre, 2004, « Celui qui ne parle pas apprend-il aussi ? », Actes du colloque international d'Arras : Faut-il parler pour apprendre ?, CD-Rom, IUFM Nord – Pas de Calais

Klee Victor (2003), Convexité - Ensembles convexes, Encyclopédia Universalis, DVD-ROM Version-9

Lepoivre Solveig (1997), Le rôle de l'écriture dans le développement de la compétence explicative, Thèse de doctorat de sciences du langage, Université de Metz

Martin Robert (1976), Inférence, antonymie et paraphrase, Klincksieck

Moeschler Jacques (1997), "La négation comme expression procédurale", in Forget D., Hirschbühler P., Martineau F. & Rivero M-L. (eds), Negation and Polarity. Syntax and Semantics, Amsterdam, John Benjamins, 231-29.

Prouchet Marc (2005), Intervention orale au Séminaire IVDA-IUFM de Lyon 2004-2005, non publié

Sautot Jean Pierre (2000), Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture. Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes, Thèse de doctorat de sciences du langage, Vincent Lucci Directeur, Université Stendhal Grenoble 3

Sautot Jean Pierre (2003) « Analyse du discours enseignant : le point de vue des élèves », Actes du colloque international de Bordeaux, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, CD-ROM, IUFM d'Aquitaine – Université Ségalen

Seymat Marie, Durand-Guerrier Viviane & Claraz Dominique (2005) , "Le contraire du carré rose . Parler en arts plastiques au collège en 6ème : dire de faire et faire dire", à paraître in Durand-Guerrier, V. & al.(eds), Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe, Presses Universitaires de Lyon

Vion Robert (1992), La communication verbale, Hachette

Référence

- Sautot J.-P. (2006). "L'antonymie : un opérateur de construction de savoir ?" In Durand-Guerrier V., Guernier M.-C. & Sautot J.-P. (Ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 249-264). Presses Universitaires de Franche Comté.