

De l'implicite au tacite : l'importance du non dit

Ce qui n'est pas dit dans le discours de l'enseignant est tout aussi important que ce qui est dit. Implicite et tacite résident autant dans le sens des mots supposés connus, que dans les activités proposées aux élèves pour l'acquisition de savoirs.

De nombreux travaux ont souligné l'importance du non-dit. Prenons l'énoncé : « *Il a fallu insister pour qu'il reste* ». On comprend que la personne en question n'avait pas envie de rester, mais qu'elle l'a finalement fait. Pour autant, aucune de ces deux informations n'est exprimée. Dès lors que nous nous adressons à quelqu'un, nous attendons de lui qu'il comprenne bien plus que ce que nous lui disons. D'autres propositions peuvent se cacher derrière celles produites.

À un niveau plus fondamental encore, chaque mot que nous utilisons possède une signification, qui n'est pas redéfinie. Imaginons par exemple deux enseignants de maths. Le premier dit au second : « *Cette semaine, avec ma classe, j'étudie la dérivation.* »

L'intelligibilité de cette affirmation repose sur ce qui n'est pas dit – la signification de chacun des termes utilisés – et posera alors un problème aux non-matheux ignorant ce qu'est une dérivée. Mais puisque, dans la très grande majorité des cas, nous échangeons avec des personnes auxquelles nous attribuons des connaissances similaires aux nôtres, ce qui n'est pas dit nous est transparent.

Sans nous en rendre compte, nous parlons en supposant en amont une évidence partagée quant à la signification des mots que nous utilisons. Cette signification est tacite : nous produisons alors ce que, dans notre recherche, nous appelons des *tacitations*.

Les non-dits de l'enseignant

Le discours des enseignants révèle alors toute sa spécificité. Lors de leurs échanges, enseignants et élèves incarnent l'absence d'évidence partagée. À chaque nouvelle partie de cours, l'enseignant doit commencer par considérer que le cœur de ce dont il veut parler à ses élèves leur est inconnu. Il est doté de *mots* – les termes clés de son chapitre – dont la compréhension par les élèves devient un enjeu central de son enseignement.

Par « compréhension », nous n'entendons pas seulement « *connaître la définition des termes* ». *Comprendre*, c'est bel et bien agir. Un élève a « compris » un terme lorsqu'il est capable, dans les situations qui le nécessitent, de mener les opérations et procédures que ce terme désigne. Par exemple, il aura compris le terme « *théorème de Pythagore* » lorsqu'il sera capable de faire appel à ce théorème et de l'utiliser en situation et à bon escient. Pour mener à cette compréhension, le travail de l'enseignant dépasse son seul discours. Il devra l'articuler avec des tâches et activités auxquelles les élèves seront soumis, et qu'il construit précisément pour leur faire découvrir la signification des termes clés.

En fait, toutes les productions de l'enseignant à destination des élèves contiennent des indices pour cette découverte : images, schémas, représentations graphiques, gestes, pointages, mais aussi langage (oral et écrit), avec tous les termes que les élèves connaissent au préalable.

UNE RECHERCHE DANS LA SALLE DE CLASSE

Plusieurs séries d'observation ont récemment été réalisées en collaboration avec des enseignants. Professeurs et chercheur ont d'abord choisi ensemble une séquence et déterminé les termes clés qui la concernent. Le chercheur a ensuite relevé les indices qui, *a priori*, allaient être produits pour aider les élèves à la découverte de leur signification, et qui seront censés disparaître. Puis, il a observé et enregistré les enseignements de cette séquence. La définition des *implications* et *tacitations* a ainsi pu se construire grâce à des observations en mathématiques, mais aussi sciences physiques et biologie.

À présent, les recherches portent sur leurs usages, sur leur rythme d'apparition et de disparition ainsi que sur leurs variabilités au sein de différentes salles de classe. Ainsi, pour une séquence donnée à un niveau donné, on a pu mettre en évidence une disparité forte quant à l'articulation des *implications* et *tacitations* suivant le type d'enseignement (enseignement général, professionnel ou en section européenne, où le cours a lieu en une *langue seconde*).

Dans le prolongement de l'exemple du théorème de Pythagore, en dessinant un triangle rectangle au tableau et en effectuant les gestes qui l'accompagnent, l'enseignant pourra parler de « longueur », de « côté », d'« angle droit », de valeurs au « carré », etc.

Tous ces indices constituent alors le « dit » pour accompagner les élèves aussi loin que possible vers ce qui ne relève plus de ce dit, c'est-à-dire leur acquisition propre des procédures d'utilisation du théorème. Ce non-dit là ne répond pas de l'évidence. Pour les élèves, c'est le fruit d'un travail progressif de raisonnements, d'inférences et de répétitions de procédures dans des situations variées.

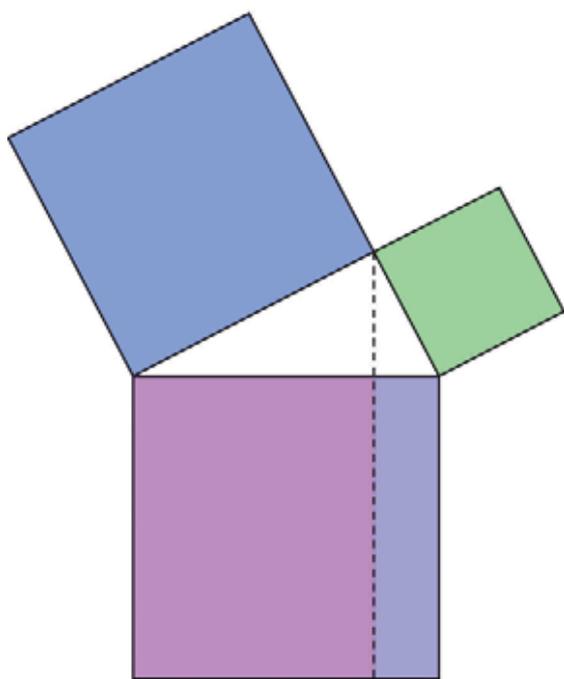
Pour le linguiste Oswald Ducrot, accéder à un non-dit par le biais de raisonnements constitue la définition même de l'implicite. C'est pourquoi, lorsque l'enseignant utilise un terme clé qu'il suppose non connu des élèves en l'accompagnant d'indices pour aider à l'acquisition de sa signification, nous proposons de parler d'*implication*.

L'enseignant ne peut rien enseigner sans mot ou, plus largement, sans signe. Mais, en poussant nos propos à leur extrême, ce n'est pas non plus vraiment grâce à eux qu'il le fait. Il enseigne grâce à ce que ces signes vont permettre comme activités aux élèves (qu'elles soient observables ou mentales), et c'est par ces activités que les élèves donnent du sens aux termes.

Alors, à mesure qu'ils agissent et *in fine* comprennent, l'enseignant pourra en venir à supposer une plus grande évidence partagée. Il pourra, petit à petit, taire les indices et ainsi passer des *implications* aux *tacitations*.

Des études (voir encadré ci-dessus) permettent de penser que ce processus semble bien au cœur de stratégies d'enseignement. Pourquoi et comment sont les interrogations qui occupent actuellement la recherche.

J.-P. M.



Une démonstration « sans parole » du théorème de Pythagore.

Références

J.-P. Maitre (thèse, 2012). *Les processus d'implication et de tacitation : contribution à l'étude des sémiotiques dans l'enseignement scientifique*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00874288>.

C. Kerbrat-Orecchioni (1986). *L'implicite* (Armand Colin).

Jacques Baillé (1981). *La compréhension du langage : une approche différentielle et fonctionnelle*, (Revue française de pédagogie n°55).

O. Ducrot (1979). *Présumés et sous-entendus* (Langue française n°4).