

DE LA LANGUE A LA COMMUNICATION DANS L'ÉCOLE

Jean-François HALTÉ

Ce qui est crucial pour la pédagogie, " ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré, mais de mieux comprendre comment il est utilisé. "

D. Hymes (O)

Cet exergue situe assez bien l'enjeu de ce numéro de **Pratiques** : l'école, pour schématiser, se préoccupe trop de la langue et pas assez de la communication. Par vocation historique - donner aux petits Français la maîtrise de leur langue pourtant " maternelle " - par tradition, par nécessité réelle ou apparente, elle a plus le souci de la langue comme telle que de son emploi en situation. Les enseignants des langues étrangères savent bien, eux, qu'il ne suffit pas de " savoir une langue " pour la parler et l'utiliser à bon escient : la compétence linguistique n'est pas le tout de la communication. Ce tout est difficile à saisir en théorie : certains l'étendent à l'ensemble de l'expérience humaine, d'autres en proposent une version plus étroite. Quoi qu'il en soit, d'un point de vue praxéologique, il n'est pas de situation scolaire qui ne fasse apparaître des problèmes de communication et qui ne comporte des enjeux relationnels, symboliques, manifestés dans la communication.

L'école ignore le moins les schémas issus de la linguistique qui figurent dans la plupart des manuels du premier cycle. Aussi prendrai-je pour point de départ le rapport langue/communication. Trois raisons à cela : 1° : pour les motifs indiqués plus haut, j'imagine - peut être à tort - que cette problématique est la plus familière aux enseignants de français ; 2° : le discours institutionnel sur ce thème est intéressant, tant pour ses aspects novateurs que pour ses positions réductrices ; 3° : enfin, et c'est la raison la plus pressante, je crois que les enseignants de français sont les mieux à même d'intervenir dans la situation actuelle : le domaine de la communication leur appartient, pour l'instant, de droit et de fait. Il leur revient d'exporter leurs connaissances. Pour ce faire, il leur faudra remettre les problèmes de langue à leur juste place : non pas moindre, mais autre. Je ne pense pas pour ma part, que les avancées évidentes que per-

(O) Introduction à *Functions of language in the class room*, Teachers college, Columbia Univ. New York 1972, par C. Cazden, V. John, D. Hymes

mettent le **travail en projet** (N° 36), le **travail en équipe** (N° 31) suffisent, tant que le verrou "langue" n'aura pas sauté. Je n'en veux pour preuve anecdotique que l'insistance singulière avec laquelle notre ministre actuel, au travers de ses circulaires, demande à tous les enseignants, " *de prendre en charge, dans toutes les matières, l'enseignement de la langue française.*"

Peut-être la position correcte du rapport entre langue et communication permettra-t-elle de satisfaire au plus juste cette injonction.

Je propose donc au lecteur une excursion dans la linguistique et ses frontières.

Je tenterai ensuite de le conduire à transformer les mots d'ordre positifs des Instructions Officielles en actes possibles, en stratégies pédagogiques. Je m'appuierai, pour ce faire, sur les articles qui composent ce numéro.

1. LINGUISTIQUE ET COMMUNICATION.

L'histoire de la linguistique moderne, de Saussure à nos jours, peut être envisagée du point de vue des rapports que la *science de la langue* entretient avec la communication. Deux grandes tendances, contradictoires, s'opposent : 1°) Avec Saussure, puis Hjelmslev, Chomsky... la linguistique tend à rejeter la parole en dehors de son domaine. On peut nommer ce courant "structural" ou, à la suite de Chomsky, "formel" ; 2°) Avec Benveniste, Jakobson, Ducrot... (1) la linguistique touche à d'autres champs et tend à intégrer dans l'analyse de la langue des préoccupations liées à la parole ou au discours. On peut réunir les chercheurs de ce courant sous la bannière de la linguistique du discours.

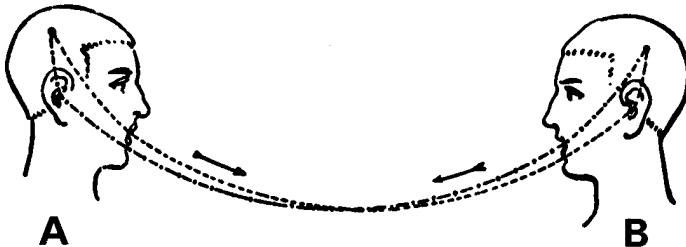
Ce partage est grossier sans doute, il n'en recouvre pas moins une certaine réalité. L'intention de Saussure est de créer une science de la langue, il lui faut pour cela séparer la langue du *tout indifférencié du langage*. Les membres du second courant, par contre, à des titres divers, s'intéressent à ce qui se passe quand on utilise la parole et remettent en cause la partition langue/parole des premiers.

1.1. - L'exclusion de la parole et du sujet parlant

Saussure cherche à isoler la langue :

Pour trouver dans l'ensemble du langage, la sphère qui correspond à la langue, il faut se placer devant l'acte individuel qui permet de reconstituer le circuit de la parole. (Cours de linguistique générale, p. 27) (2).

Soient donc deux personnes, A et B, qui s'entretiennent :

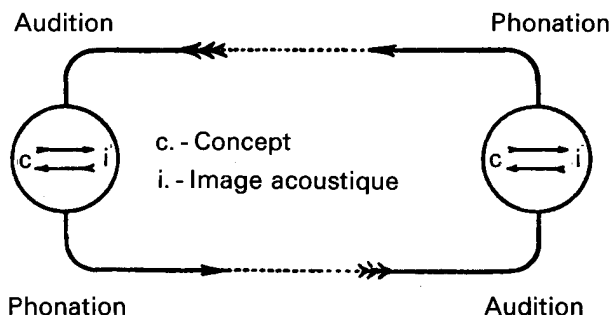


(1) Je ne cite là que quelques représentants célèbres de ces courants.

(2). Désormais CLG. Ed Payot, coll. : Etudes et documents 1969.

Dans le cerveau de A un concept s'unit à une image acoustique. Les organes de la phonation transforment l'image en ondes sonores qui atteignent les organes de l'audition de B puis son cerveau qui recommence à l'inverse les mêmes opérations que celui de A.

D'où le schéma suivant :



dans lequel Saussure localise la langue : elle est située " dans la portion déterminée du circuit où une image auditive vient s'associer à un concept. "

Saussure ne s'intéresse ni à A, ni à B, encore moins à leur entretien : le circuit n'est mentionné, manifestement, que pour justifier le rapport de présupposition réciproque qui unit la langue à la parole :

Langue et parole se supposent l'une l'autre : la langue est nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets ; mais celle-ci est nécessaire pour que la langue s'établisse. (CLG p. 37).

L'association concept/image acoustique n'est possible que si on la *surprend* dans un acte de parole, c'est comme cela, d'ailleurs, en écoutant, qu'on apprend la langue, et inversement, un acte de parole n'est possible que si la langue est établie.

Mais si l'on veut rendre compte de la pauvreté du schéma eu égard à la parole, il faut, je crois, songer au problème que posent les définitions interdépendantes : selon la citation rapportée ci-dessus, il ne saurait y avoir d'antériorité factuelle : dans le monde des choses, dans l'expérience, langue et parole ne peuvent qu'exister ensemble. On ne peut concevoir qu'il ait fallu d'abord la parole pour qu'il puisse y avoir la langue, ou l'inverse. Il n'en va pas de même dans la théorie : dans la dichotomie langue/parole, *la langue est pour Saussure le terme premier*, c'est-à-dire le concept plein par rapport auquel le second est défini. Saussure est on ne peut plus clair :

... il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage. (p. 25).

La parole n'est que dérivée, seconde. Elle est du côté de " l'individuel, de l'accessoire... de l'accidentel... de l'hétérogène..." Tout au plus, Saussure concède-t-il qu'elle peut faire l'objet d'une discipline *psychophysique*, que l'on pourra à la rigueur appeler *linguistique de la parole* mais qu'il ne faudra en aucun cas confondre avec la science de la langue.

L'exclusion de la parole hors du domaine de la linguistique proprement dite est une condition de possibilité de la science de la langue : il n'y a de science véritable que du général.

Chomsky, en substituant à langue/parole, le couple compétence/performance, critique la dichotomie saussurienne, sans la remettre cependant fondamentalement en cause. Dans *Aspects de la théorie syntaxique* (3) il déclare :

“ L’objet premier de la linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu’il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n’est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacements d’intérêt ou d’attention, erreurs fortuites ou caractéristiques ”.

La tâche de la linguistique, pour lui, sera de rendre compte de la compétence d’un tel sujet susceptible de comprendre la quasi infinité des phrases possibles d’une langue donnée. Quant aux performances effectives d’un sujet concret, tributaires de la spécificité des sujets, de leurs connaissances du monde et d’autrui, des situations particulières dans lesquelles ils sont placés, elles ne font pas l’objet d’une description systématique.

La langue de Saussure résulte d’une *convention sociale*, elle est la propriété de la *masse parlante* et non pas des sujets qui la composent et qui, individuellement, *ne la possèdent jamais complètement*. Elle est **une, homogène, non stratifiée**. *Dépôt, trésor*, elle est *passive*, c’est une langue **d’audition, de compréhension**.

Cette langue, neutralisée, conçue en dehors de la communication, est un outil de communication. Un *instrument* comme dit Saussure et aussi, plus tard, Martinet :

“ La langue est un instrument de communication selon lequel l’expérience humaine s’analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d’un contenu sémantique et d’une expression phonique...” (4).

Cet instrument neutre, en quelque sorte par définition, permet de neutraliser la communication : pour Martinet, la fonction de communication, fonction principale de la langue, se réduit à la compréhension mutuelle.

Pour conclure :

“ Toute linguistique, dit JC Milner (5) se fonde sur un modèle de communication. ” Aussi bien Saussure que Chomsky rejettent la communication hors de leur domaine : on pourrait soutenir, à l’inverse de la proposition de Milner, qu’ils fondent un modèle de communication à partir de leur théorie de la langue. Le concept de langue qu’ils ont formé a été extraordinairement fécond pour la science linguistique ; il l’a été beaucoup moins pour la communication, même verbale. C’est en réintroduisant la parole et le sujet qu’un autre concept de la langue s’est formé et que, progressivement, la linguistique est passée de l’étude de la langue à celle du discours. Jakobson est l’un des initiateurs de ce mouvement.

1.2. Du succès de Jakobson à l’école

François Vanoye, ici même rappelle le schéma de Jakobson et fait état de la controverse incessante qu’il a soulevée. Je n’y reviens pas.

(3) N. Chomsky : *Aspect de la théorie syntaxique*, p. 12, Seuil 1971.

(4) A. Martinet : *Éléments de Linguistique générale*. Armand Colin, collection U2 1970.

(5) J.C. Milner, *L’amour de la langue*, Seuil, collection Connexions du champ freudien 1978

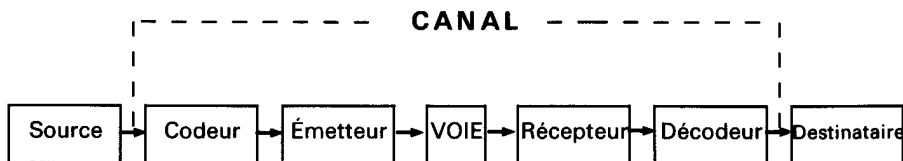
La linguistique a eu et a encore bien du mal à pénétrer dans l'école. Le schéma de Jakobson est pourtant universellement connu, bien plus que ne le sont les autres travaux de ce chercheur, bien plus même que les pages qui entourent, dans **Linguistique et poétique** (6), le célèbre schéma, et qui en justifient l'existence.

Ce succès peu commun est dû, je crois à la *simplicité* remarquable du modèle. Six facteurs repérables entrent dans un procès de communication. Six, pas un de plus : le schéma est *exhaustif*. Il est aussi *universel*, apte à rendre compte de n'importe quel procès. A cette plasticité remarquable s'ajoute une redoutable *praticité* : les fonctions, générées par les facteurs intangibles permettent de fonder une typologie des messages. Le schéma permet d'inventorier, de trier, de classer les textes (on s'en sert surtout à l'écrit et ce n'est pas un hasard), bref, d'enseigner "rationnellement".

Les Instructions, on le sait, réduisent la communication à son aspect verbal. Le schéma de Jakobson, entièrement focalisé sur le message, va dans le même sens : toutes les fonctions se repèrent en son sein, ce sont des fonctions linguistiques.

Bien que plus complexe que le "circuit de la parole" de Saussure, le schéma de Jakobson ne s'en écarte pourtant pas fondamentalement : il s'agit toujours de décrire l'encodage et le décodage d'une information transmise d'un point à un autre.

Il est intéressant de noter à ce sujet, d'ailleurs, que l'origine du modèle est à rechercher dans la théorie mathématique de la communication de Shannon dont voici un schéma (7) :



Le schéma linéaire de la communication

Dans sa **Présentation générale** (8), Y. Winkin nomme *modèle télégraphique de la communication* de telles constructions, peu susceptibles à ses yeux de rendre compte de la complexité des échanges interpersonnels.

Je voudrais maintenant attirer l'attention sur un autre point : Jakobson commence sa contribution de **Linguistique et poétique** par une critique de la linguistique structurale à qui il reproche de se cantonner par trop dans la grammaire. Il rejette, avec Vœgelin qu'il cite, *l'hypothèse du langage monolithique* (la langue *une, homogène et non stratifiée*) et affirme que :

"Sans doute, dans toute communauté linguistique, pour tout sujet parlant, il existe une unité de la langue, mais ce code global représente un système de sous-codes en communication réciproque ; chaque langue embrasse plusieurs systèmes simultanés dont chacun est caractérisé par une fonction différente" (p. 213).

(6) *Linguistique et poétique*, in *Essais de Linguistique générale*, Seuil, coll points, 1963

(7) Cité par Escarpit, *Théorie générale de l'information et de la communication*, p. 24. Hachette Université 1976.

(8) Y. Winkin : *Présentation générale*, in *La Nouvelle Communication* Seuil p. 20 1981.

Non content de s'attaquer au postulat de l'unicité, il remet aussi en question l'opposition langue/parole :

" Comme la linguistique est la science globale des structures linguistiques, le poétique peut être considéré comme faisant partie intégrante de la linguistique ".

Or, le fait poétique est un fait de discours : en l'intégrant dans les tâches de la linguistique, Jakobson promeut une linguistique qui sort des sentiers classiques et qui ouvre la porte, entre autres, à toutes les " sémiotiques " (narrative, argumentative, descriptive...)

Cette linguistique aura pour tâche *" d'étudier le langage dans toute la variété de ses fonctions ".*

C'est là peut-être, l'élément capital : en faisant à la question du " à quoi cela sert-il " la réponse que l'on sait, Saussure et Chomsky construisent la langue abstraite dont il a été question. En ouvrant la boîte de Pandore des fonctions du langage, Jakobson commence à défaire le concept classique de langue.

1.3. De la langue au discours

Dans un autre article du même livre (9), Jakobson met en évidence les **embrayeurs** qui, tout en faisant partie du code linguistique, s'en distinguent toutefois par le fait qu'ils renvoient obligatoirement au message (p. 179).

E. Benveniste (10) en donne un exemple : un pronom personnel comme *" je ", se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé ".*

Ainsi, se met progressivement en place une réflexion sur l'énonciation que Benveniste définit comme *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* (11).

Un pont entre langue et parole est tracé : *il faut distinguer dans la langue - dit Benveniste p. 84 - les entités qui ont leur statut plein et permanent et celles qui, émanant de l'énonciation, n'existent que dans le réseau des individus que l'énonciation crée et par rapport à l'ici et maintenant du locuteur. Par exemple : le " je ", le " cela ", le " demain " de la description grammaticale ne sont que les " noms " métalinguistiques de je, cela, demain, produits dans l'énonciation.*

Cette dernière citation de Benveniste me paraît bien marquer l'évolution de la réflexion linguistique :

Bien des notions, en linguistique, peut-être même en psychologie, apparaîtront sous un jour différent si on les rétablit dans le cadre du discours, qui est la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'intersubjectivité, qui seule rend possible la communication linguistique (12).

Il faudrait ici faire état de multiples travaux fondamentaux. Faute de place, et parce qu'il en a été largement ou incidemment question dans la revue, je me contenterai de renvoyer aux articles de **Pratiques** déjà publiés.

(9) R. Jakobson : *Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe*, op. cit.

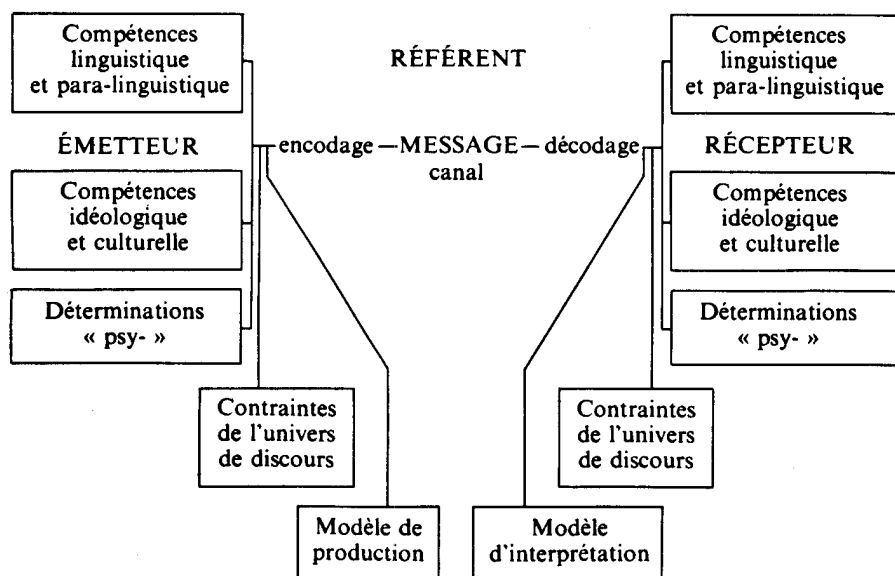
(10) E. Benveniste : *De la subjectivité dans le langage*. Tome 1 des Problèmes de Linguistique Générale. Gallimard, Bibliothèque des Sciences humaines, 1966, p. 261 et suiv.

(11) E. Benveniste : *L'appareil formel de l'énonciation* Tome 2, op. cit. p. 80.

(12) E. Benveniste : p. 266, tome 1 op. cit.

Dans le N° 11/12, Bernard Minel : " Pour une théorie des pratiques discursives " traite des actes de parole à partir du célèbre " Quand dire c'est faire " du philosophe d'Oxford, Austin (13). Avec " L'ordre de la signification " (Pratiques N° spécial Cerisy), Michel Charolles, situe les approches syntaxique, sémantique et pragmatique des messages, montre leur interpénétration, et développe une réflexion sur la compréhension et l'interprétation des discours. Dans " Voulez-vous jouer au bac belge " (N° 33), JF Halté, et, dans " Les histoires drôles " N° 30), A. Petitjean, abordent la même thématique en la centrant sur les analyses conversationnelles développées notamment par Grice, Sperber (14).

Pour conclure cette section, je voudrais commenter rapidement un dernier modèle de communication construit dans la trace de ces préoccupations. Il s'agit d'une réécriture du schéma de Jakobson proposée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (15).



Remarquons tout d'abord que l'on retrouve les six facteurs du procès jakobsonnien : émetteur, récepteur, référent, message, canal, code. En second lieu, que la complexification porte essentiellement sur l'émetteur et le récepteur. En troisième lieu, que le code n'apparaît plus sous forme d'un réservoir auquel puiseraient indistinctement émetteur et récepteur, mais génère un couple - encodage/décodage - qui suggère que ces opérations bien que s'effectuant dans un même " code " (écrit, oral) ne sont pas pour autant simplement inversées dans leur ordre selon la formule de Saussure. L'opposition production-interprétation confirme cette analyse.

(13) A. Austin : *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, Paris 1970.

(14) Voir le n° 30 de *Communication : La conversation* où l'on trouvera d'importants textes de ces auteurs.

(15) C. Kerbrat-Orecchioni *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. A. Colin, Linguistique 1980, p. 19.

Mais le point essentiel paraît être l'irréductibilité des communicants : différents au plan de leurs compétences linguistique, paralinguistique, idéologique, culturelle, ils le sont encore plus, évidemment au plan de leurs *déterminations* "psy" de sorte que l'intercompréhension chère à Martinet (fonction principale de la langue, voir ci-dessus) ne peut être que partielle. Toute communication confronte deux codes.

Un dernier mot avant de revenir sur les précédentes remarques à partir d'une nouvelle entrée : il n'existe pas de communication purement verbale-linguistique comme l'indique dans le schéma la mention du paralinguistique. Pas même à l'écrit où les messages verbaux sont toujours, qu'on le veuille ou non, "mis en espace" de manière significative : le seul fait, par exemple, de traiter un segment écrit dans un support de type journal ou dans un support de type livre, confère à l'énoncé des valeurs différentes qui conditionnent son interprétation.

1.4. La langue des sujets parlants.

Le livre de B. Bernstein "**Langages et classes sociales**" (16) a connu un grand retentissement dans l'école. Les notions de "**code restreint**" et de "**code élaboré**", plus encore, celle de "**déficit socioculturel**" sont dans la mémoire de chacun. A l'évidence ce sont ces thèses qui sous-tendent le discours des instructions de 1977.

Du travail de Bernstein, on a surtout retenu la thèse du déficit dans un contexte - 1975 - où commençaient à reculer en France les explications de l'échec scolaire par les dons. Mais le plus important est sans doute ce constat, que fait Bernstein et qui le conduit, par le biais d'une méthodologie qui a soulevé bien des polémiques, à formuler sa thèse, selon laquelle :

"la réussite sociale des membres d'une société, et leur accès aux privilèges sociaux sont directement dépendants du degré d'organisation de leurs messages linguistiques".

La sociolinguistique et la sociologie du langage trouvent là leur raison d'être.

La sociolinguistique est issue, aux Etats Unis, de préoccupations directement liées à l'enseignement de la langue commune (standard). Constatation expérimentale est faite de la très grande diversité des parlers, de la spécificité de chacun d'eux liés à des groupes sociaux ou ethniques différents (17). Le concept classique de langue ne permet pas de résoudre le problème et Labov dira que :

Les théories linguistiques actuelles ne s'appliquent que fort mal aux problèmes d'éducation ou aux autres problèmes sociaux (18).

(16) B. Bernstein : *Langages et Classes sociales* Ed. de Minuit 1975.

(17) Labov : *the social stratification of English in New York city* Center for Applied Linguistics Washington DC. 1966. Cité par Bachman... (cf note finale).

(18) Labov : *The place of Linguistic research in American society* in Hamp. E.P. ed *Themes in Linguistics : the seventies*. Mouton La Haye 1973. Cité p. 36, par Bachman et alii. (cf note finale).

De fait, la description des langues telles qu'elles sont parlées, fait apparaître **plusieurs faits de grammaticalité**. Tel locuteur, appartenant à tel groupe social, émet des jugements de grammaticalité différents de tel autre. C'est l'**homogénéité de la langue qui est remise en question**, présumé commun de Saussure et Chomsky. La *masse parlante* est un fantôme que la linguistique, recueillant selon un protocole scientifique, des données sur le terrain, ne rencontre pas : elle n'est en fait qu'un conglomérat de groupes, unifié certes au plan de l'intercompréhension, mais divisé au plan de la production linguistique. De même, le "sujet idéal" de Chomsky est une fiction : il n'est pas d'être humain qui n'appartienne à un groupe social, et ne parle, fût-ce à son corps défendant, le sociolecte de son groupe. Comme le dit joliment P. Encrevé (19), le sujet parlant de Saussure est muet :

la langue d'un sujet parlant, contrairement au jugement commun, ce n'est pas la langue qu'il parle, c'est la langue qu'il entend.

Et celui de Chomsky est sourd puisqu'une "*communauté complètement homogène ne peut comporter qu'un seul sujet*" (20) nécessairement fermé à ce qu'il entend.

Ainsi, bien que critiqués par les bouts opposés de la chaîne, Saussure et Chomsky sont-ils renvoyés dos à dos. D'une manière très fondamentale, et on rejoint là les remarques que je faisais à propos du modèle de C. Kerbrat - Orecchioni, c'est la **symétrie** dans le schéma de communication entre l'émetteur et le récepteur, le locuteur et l'auditeur, la production et l'interprétation qui est remise en cause. Ni symétrie donc - autre que factuelle, les pôles sont toujours interchangeables - ni, encore moins, égalité.

La langue des sociolinguistes est *pandialectale*. Il faut ici se garder d'une réduction que l'on rencontre souvent dans les discours et qui, de la diversité des parlers conclut à la diversité des langues : on est allé, aux Etats-Unis, jusqu'à tenter d'enseigner l'anglais standard comme une langue étrangère, dans un souci d'assistance aux minorités. Or la langue pandialectale n'est pas une somme de langues différentes. Il faut la voir fonctionnant comme un **jeu de différences significatives**, renvoyant à des enjeux sociaux de distinction.

La pensée de Bourdieu, sociologue du langage - et non sociolinguiste - est ici intéressante (21). Faute d'oser résumer des recherches longues et complexes, j'extrais de la couverture de son livre **Ce que parler veut dire** ce passage significatif :

Le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré ; c'est aussi un produit que nous livrons à l'appréciation des autres et dont la valeur se définira dans sa relation avec d'autres produits plus rares ou plus communs... Instrument de communication, la langue est aussi signe extérieur de richesse et un instrument du pouvoir.

1.5. conclusions

De l'exclusion de la parole et du sujet, points de départ, nous sommes arrivés, en passant par l'introduction du discours, à la réinsertion du sujet dans la langue et à l'émergence d'une problématique plus vaste qui se situe aux fron-

(19) P. Encrevé : *Présentation générale*. Langue Française N° 34, mai 1977, Linguistique et sociolinguistique. Larousse.

(20) Voir la citation tirée d'*Aspects...* plus haut.

(21) Bourdieu P. *Ce que parler veut dire*. Fayard 1982. Et la note sur la *Distinction* in **Pratiques** N° 27.

tières de la linguistique, notamment, en ce qu'elle fait intervenir une notion beaucoup plus complexe de la communication, liée à l'intersubjectivité et à la détermination sociale.

Le concept de **compétence de communication**, dont traite Noël Nel ici-même rend bien compte de l'aboutissement de ce trajet. On l'a vu esquissé dans le schéma de C. Kerbrat-Orecchioni, comme la somme des compétences linguistiques et non linguistiques, mises en jeu dans un acte de communication. Pour retrouver ici les préoccupations directement scolaires, j'ajouterai pour enclancher le propos de N. Nel sur l'interaction didactique, le point suivant : envisager la compétence de communication dans le cadre scolaire, c'est s'intéresser tout particulièrement à la notion d'*appropriation* des messages verbaux au contexte. Qu'est-ce qui fait qu'un message est recevable, acceptable, en situation scolaire ? A l'évidence, son caractère bien ou mal formé linguistiquement ne suffit pas. A supposer cependant, qu'à l'instar des Instructions, on le croie et que, dans une perspective d'enseignement on privilégie la seule acceptabilité linguistique, il faudrait encore se souvenir que :

Les enfants parviennent à la production et à l'interprétation du langage en fonction d'un réseau de conventions et de présupposés socioculturels qui sous-tendent non seulement la communication verbale, mais aussi l'ensemble de leur vie en société. Pour apprendre à parler, il faut que l'enfant soit sensible à ces conventions et présupposés socioculturels qui doivent façonner son comportement verbal.

Ochs et Schieffelin (22).

2. - POUR UNE "BONNE" COMMUNICATION A L'ÉCOLE

2.1. La communication heureuse.

Ce thème de la communication réussie est évidemment essentiel. G. Bateson, dans les premières pages d'un de ses livres disait que :

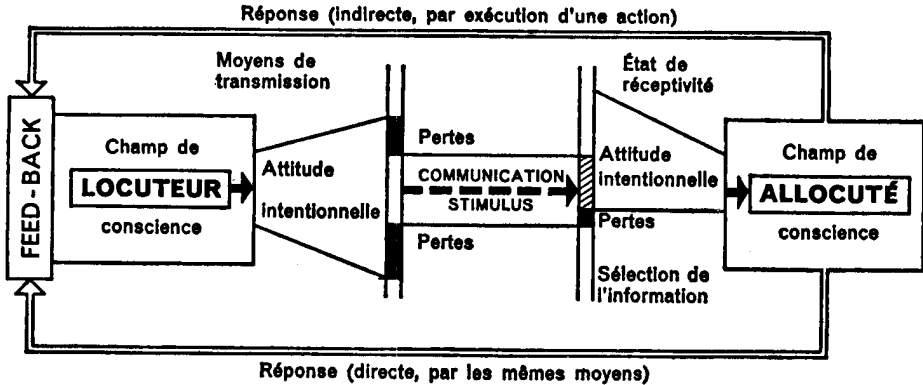
la communication est la matrice dans laquelle sont enchâssées toutes les activités humaines (23).

Poussée à l'extrême, une telle idée fait de la communication une donnée si large et englobante qu'il risque de ne plus être possible de l'isoler du "tout indifférencié" de l'expérience humaine. Elle s'applique cependant fort bien, en une version plus restrictive, au thème que j'évoque ici : la communication est la matrice - non pas le modèle, ou le moule, mais ce qui génère, produit - de l'apprentissage. Elle en est la condition de possibilité et le moyen privilégié. Il est donc capital que la communication à l'école réussisse.

(22) Ochs et Schieffelin : *Developmental pragmatics*. Academie Press New York 1979. Cité par Bachmann et alii (cf note finale).

(23) G. Bateson et J. Ruesch : *communication : the social matrix of psychiatry*. New York Norton 1951. Cité par Y Winkin in *La nouvelle communication* op. cit, p. 36.

Soit ce nouveau schéma (24) :



S'il met quelque chose en évidence, c'est bien que la réussite d'une communication ne va pas de soi. Nous sommes loin de la transmission télégraphique d'informations : du locuteur à l'allocuté, les **perles** d'information s'accumulent. De l'attitude intentionnelle au message effectivement produit, une première série de pertes : le locuteur ne parvient pas à exprimer ce qu'il veut dire, une ou plusieurs des composantes de sa compétence de communication sont en jeu. Peut-être aussi maîtrise-t-il mal les *contraintes de l'univers de discours* que mentionnait C. Kerbrat-Orecchioni plus haut, c'est-à-dire l'ensemble des **données situationnelles** (à qui l'on s'adresse, quand, dans quel but, dans quel cadre, avec quel enjeu pour soi, pour l'autre...) et des **contraintes thématico-rhétoriques** (quel genre de message produire, quelles sont ses règles de fonctionnement...). Une nouvelle série de pertes intervient au niveau de la réception, pour des raisons similaires et pour d'autres *l'état de réceptivité* (attention, disponibilité...) et la *sélection des informations* due à des mécanismes largement inconscients : on ne retient, dans ce que l'on nous transmet, qu'en fonction du système de valeurs dont on dispose ; de plus on est sensible à la *résonance symbolique* des significations, prompt à aiguiller l'esprit dans des voies qu'il a déjà frayées, et qui ne sont pas forcément celles sur lesquelles le locuteur veut nous conduire.

Un mécanisme pallie ces difficultés : le *feed-back* ou **rétroaction**. Inventionnée par le cybernéticien Wiener qui cherchait à réguler le fonctionnement de certains servomécanismes, la rétroaction consiste en le retour vers l'entrée d'un système, des réactions que le système produit en fonctionnant. Joël de Rosnay en donne un exemple simple (25).

Chacun connaît le mécanisme de la chasse d'eau : Le *flotteur* mesure l'écoulement de l'eau hors du *réservoir*. Il transmet cette information à une *vanne* située à l'entrée qui augmente le débit de l'eau, puis au fur et à mesure que le réservoir se remplit, le flotteur corrige l'ouverture de la vanne jusqu'à la fermer complètement. Il s'agit là d'une rétroaction **négative** : **les éléments interactifs** du système - robinet, vanne, flotteur, réservoir, robinet - **concourent à un même but**, réguler le fonctionnement du système de manière à ce qu'il oscille constamment autour d'un point d'équilibre.

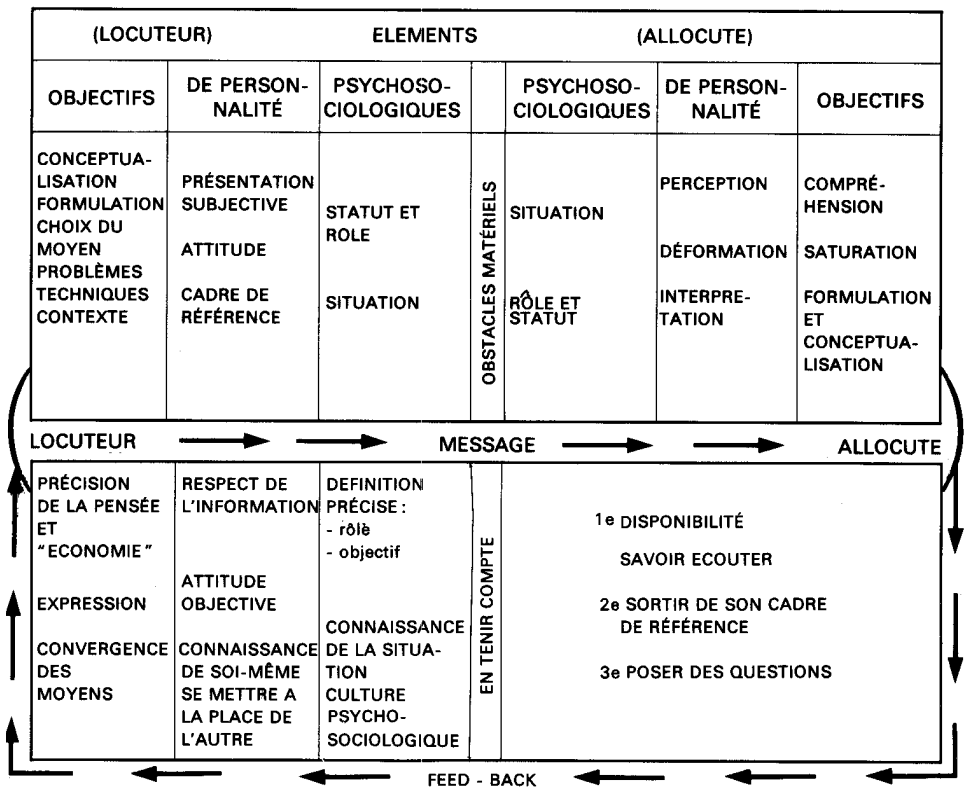
(24) Anzieu/ Martin : *La dynamique des groupes restreints*. PUF, le psychologue p. 134, 1968.

(25) Joël de Rosnay : *Le macroscopie*. Seuil, coll. points 1974.

Certes, les choses sont moins simples lorsqu'il s'agit du *système des interactions* lors d'une séquence de communication. Cependant... Lorsque le locuteur transmet des informations, il le fait en fonction d'images - de lui-même, de la situation, de ce qu'il a à dire, de l'allocutaire, de l'image qu'il croit que l'allocutaire a de lui etc - (26) - qu'il a construites. Ces images se modifient sous l'influence de ce que l'allocutaire lui renvoie sous forme **digitale** (réponse directe par le même canal ou par un canal différent mais verbal) ou sous forme **analogique** (réponse par une action, type exécution d'une tâche ou par un comportement, regard, geste, mouvements divers...) créant ainsi une *boucle de rétroaction* qui peut certes, être négative si se construit dans l'échange, par approximations successives, une convergence forte à propos des buts de la séquence de communication, mais qui peut aussi être **positive** si, au contraire, **actions et rétroactions vont dans le sens du changement**, c'est-à-dire de l'éclatement du système.

Il n'est guère difficile d'illustrer de tels fonctionnements en situation scolaire : la réponse qu'est le chahut à une intervention du maître forme une rétroaction positive ; de même le silence, quand il est excessif, pesant peut avoir comme sens le refus de l'interaction, ou plutôt, son enlèvement.

Peut-être alors, dans de tels cas, serait-il utile d'avoir en mémoire ce tableau suffisamment parlant pour que je ne le commente pas (27).



(26) M. Pêcheux : *Analyse Automatique du Discours*. Dunod, Paris 1969.

(27) Les obstacles à la communication et les moyens de les surmonter, in Anzieu et Martin, op. cit.

Il y a, on le sait bien, de multiples façons d'intervenir dans les cas de mauvaise communication. Je voudrais revenir rapidement pour le montrer sur l'analyse que je développais dans le N° 36 de **Pratiques**, notamment p. 14 et 19.

L'une d'entre elles consiste à ignorer la rétroaction : l'enseignant qui, par contrat, ne peut pas ne pas être là et donc, ne peut pas mettre fin à l'ensemble de la situation, assume alors une position dramatique, pour lui à l'évidence, mais aussi pour ses élèves, qui n'apprennent plus. Une autre solution pourrait être la manipulation autoritaire de la **ponctuation** associée à un changement de **cadre**. Dans un échange, l'enseignant a toujours le dernier mot : il est en son pouvoir de clore une discussion, de passer à autre chose : on trouvera de bons exemples de ces conduites dans le corpus qu'analyse ici-même Liliane Charolles. Il peut avoir le dernier mot d'une autre manière, en imposant un **recadrage** : il clot alors la séquence et en ouvre une autre dans laquelle il replace la première. En d'autres termes, il ramène à l'ordre (rétroaction négative) par la menace ou la sanction.

L'expérience dit qu'en général on commence par la seconde solution - ponctuation et recadrage d'autorité - pour aboutir à la première, celle du statu quo malheureux.

Il existe une troisième méthode, impliquant elle aussi ponctuation et recadrage, mais cette fois, autrement orientés. L'enseignant peut tenter de **métacommuniquer**, c'est-à-dire, de prendre pour objet d'une nouvelle séquence, la séquence échouée, en proposant aux allocutaires l'explicitation mutuelle des raisons du dysfonctionnement. (28) C'est ainsi, je crois, que peuvent se rompre les cercles vicieux : la communication s'améliore par la communication. Il est possible qu'elle soit immédiatement "bonne" ou "mauvaise". Mais rien n'indique qu'elle doive se maintenir dans la durée - à quoi sont soumises les communications scolaires - à un niveau déterminé. La réalité, plus complexe, est celle de l'évolution, du changement, lequel, il faut en être persuadé, peut être maîtrisé et positif.

2.2 Confiance, motivation, langage commun

Les instructions considèrent ces trois axes comme des *prérequis* à une communication heureuse. Comment ne pas les suivre ?

Confiance, motivation, langage commun... sont les résultats de l'action pédagogique, plus que ses présupposés. Ils s'obtiennent dans le temps, se dynamisent, se multiplient et finissent par former les bases des rapports nouveaux.

Ils ne se construisent pas indifféremment au mode de travail pédagogique en vigueur dans la classe. Ainsi par exemple : dans l'analyse que **Liliane Sprenger-Charolles** propose d'un cours d'explication de texte, la variable est déterminante. L'enseignant, que je connais, lorsqu'il m'a remis la cassette qui sert de support à l'analyse m'a dit sa satisfaction : "les élèves ont presque tous participé, ça a bien marché !". Il a indubitablement la "**confiance**" de ses élè-

(28) Pour les notions de ponctuation, analogique vs digital, métacommunication, voir *Logique de la Communication*. Seuil. Points 1972. On trouvera aussi dans ce livre de précieuses indications sur la notion de système appliqué à la communication. Ce texte de Watzlawick, Jackson et Beavin est une véritable mine d'informations pour tout ce qui touche aux aspects psychologiques et relationnels de la communication.

ves qui " l'aiment bien " et que lui-même apprécie. Mais que peut-il en être de la **motivation** lorsqu'il impose le texte, son analyse, les procédures selon lesquelles il est bon de communiquer etc ? Qu'en est-il, de même, du **langage commun**, lorsqu'il intervient 70 fois sur 144 dans le premier quart d'heure ? Qu'il le veuille ou non, qu'il en ait conscience ou non, la communication dans la classe aboutit prioritairement à asserter qu'il est le maître. Ce n'est pas sa personne qui est en cause ici, mais le mode de travail dans lequel il fonctionne avec une grande maîtrise : il " transmet ", il transmet même bien et le résultat qu'il atteint est celui que l'on peut atteindre dans ce système. Inutile d'insister en faisant remarquer qu'il ne contrevient nullement aux Instructions Officielles.

Il faut travailler autrement. **Francis Vanoye** montre l'usage que l'on peut faire de la notion de fonction, notamment dans le travail en groupe. Et si ce thème du travail en groupe revient encore dans l'article de **Claudine Garcia**, c'est qu'il est capital : 1° en bouleversant les réseaux de communication, il change nécessairement les rôles du maître, les places respectives des élèves ; 2° en installant des situations de communication-travail, il change les activités des apprenants en les faisant passer du dire psyttaccique (faire valoir que l'on a compris...) au faire ; 3° en soulevant des problèmes inédits : il faut savoir travailler en groupe, savoir écouter, expliquer, analyser, coopérer... il est une initiation permanente à la compétence de communication.

L'article d'**Anne Leclaire** soulève de redoutables questions que théorise **Noël Nel** de façon programmatique. *Confiance, motivation, langage commun* ne dépendent pas exclusivement du mode de travail pédagogique adopté dans la classe. Celle-ci est un système ouvert où s'inscrivent les interférences issues de l'extérieur et en tout premier lieu (par proximité) l'établissement scolaire. A ce niveau se construisent aussi des représentations, des réseaux qui conditionnent " l'ambiance ", le " moral ", l'" atmosphère ", ces termes flous qui rendent si bien compte des dispositions dans lesquelles maîtres et élèves entrent en classe. (29)

(29) Je n'ai pas eu l'occasion ponctuelle de citer l'ouvrage de Bachmann, Simonin, Langenfeld : *Langages et communications sociales*. LAL, Credif Hatier, Paris 1981 qui m'a beaucoup aidé pourtant, en ce qu'il dresse un historique très complet de l'évolution de la question. De même, l'opuscule de Gisèle Gschwind-Holter : *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique* LAL 1981, doit être cité.