

Fonctions du langage et pédagogie de la communication

Francis VANOYE

I

LES FONCTIONS : DE LA THÉORIE AU "PROGRAMME" PÉDAGOGIQUE

La notion de *fonction* (du langage, de la parole, des discours) connaît, depuis quelques années, une belle fortune pédagogique. Elle demeure, semble-t-il, première au hit-parade, parfois inquiétée par les *actes* (de langage, de discours), *l'énonciation* et autre *interaction*. On s'y réfère constamment, on l'utilise (je l'ai fait) pour organiser, structurer des manuels et même des programmes de français. Je voudrais revenir ici sur cette notion, examiner les critiques adressées à sa mise en théorie (Jakobson) et leurs répercussions pédagogiques, envisager ses avatars et leurs possibles utilisations. En fait, cette notion est à la base d'une éventuelle pédagogie de la communication puisque, logiquement (mais la logique n'a certes pas seule la parole en cette affaire), c'est à partir d'un répertoire de fonctions qu'on peut définir des compétences de communication (des "habiletés", diraient nos collègues québécois) et des démarches d'apprentissage.

Le succès populaire des fonctions vint de Jakobson (1). Rappelons brièvement que le linguiste pragois propose de faire "naître" de six "facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale", à savoir :

Destinateur.....	Contexte		
	Message	Destinataire	
	Contact		
	Code		

six fonctions linguistiques différentes :

Emotive	Référentielle	Conative	(2)
	Poétique		
	Phatique		
	Métalinguistique		

(1) Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, 1963, Points-Seuil.

(2) Op. cit., pp. 213 à 220.

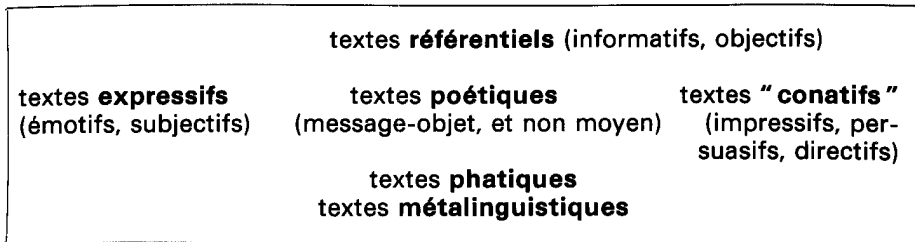
L'intention de Jakobson est d'étendre le domaine de la linguistique, notamment aux *éléments émotifs du discours* (considérés par certains comme trop fluctuants pour faire l'objet d'une science) ainsi (et c'est ce qui paraît l'intéresser au premier chef) qu'à la poétique. Souci - louable - de " sortir " de la grammaire et de l' " inventaire des procédés dénotatifs ". Point de départ d'une guerre de territoire que n'ont pas fini de se livrer les linguistes et les littéraires. Et que ces propos de Jakobson attiseraient, s'il en est besoin :

" C'est la poétique qui m'a amené à la linguistique. J'ai commencé dès l'école à m'intéresser à la poésie, et je pensais d'abord à me spécialiser en histoire littéraire. Mais j'ai bientôt compris que les questions sur lesquelles je m'interrogeais touchant l'analyse des œuvres n'étaient susceptibles de recevoir de réponses que dans une perspective linguistique " (3).

Si nous insistons sur ce point, c'est que nombre de manuels et de programmes recueillent aujourd'hui les effets de cette tension entre le littéraire et le linguistique. Mais revenons aux fonctions.

Jakobson prend soin d'indiquer qu'il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante " (4).

C'est précisément l'idée de message à fonction dominante qui préside à la constitution de typologie de textes :



La difficulté commence lorsqu'on tente d'articuler fonctions, structures linguistiques et situations de communication. Les critiques formulées par François Flahault (5) à l'endroit de la théorie jakobsonienne peuvent aider à le comprendre. Flahault fait remarquer :

- que le **message** ne se situe pas au même niveau que les cinq autres facteurs de la communication puisqu'il en est le **produit** ;

- que les fonctions conative et métalinguistique pourraient être considérées comme de simples variantes de la fonction référentielle (destinataire et/ou code étant alors les référents privilégiés) ;

(3) Entretien de R. Jakobson avec J.P. Faye, J. Paris et J. Roubaud in *Hypothèses*, Seghers/Laffont, 1971, coll. "Change", p. 48.

(4) *Essais...*, p. 214.

(5) François Flahault, *La parole intermédiaire*, Seuil, 1978.

- que ces fonctions **linguistiques** sont plutôt des fonctions du **discours** dans la mesure où elles font intervenir des éléments de l'art de parler et d'écrire ;
- que la fonction poétique, telle qu'étudiée par Jakobson, concerne essentiellement le **signifiant** du message et non l'ensemble du message.

On saisit alors les dysfonctionnements pratiques survenant à l'application des fonctions :

- confusion des fonctions (la métalinguistique avec la référentielle, la phatique avec la conative, la conative avec certaines manifestations de la poétique, etc.) ;
- impossibilité d'établir des correspondances rigoureuses, stables entre formes, structures de langue et fonctions : les messages superposent et enchaînent fonctions sur fonctions ;
- constatation que le poétique (comme le référentiel) " diffuse " dans toutes sortes de messages ;
- constatation que la mise en évidence d'une fonction dominante ne permet de rendre compte que de l'**apparent** (c'est-à-dire d'un fonctionnement de surface : le manuel d'Histoire est informatif-objectif, tel texte publicitaire est poétique-ludique, etc.).

Hymes reprend la question des fonctions en intégrant celles-ci dans une composante supplémentaire : la **situation**, passant du même coup d'une étude de la langue à une étude de la parole dans ses contextes pragmatiques, postulant qu'il n'existe pas de correspondance stable entre composantes des situations de communication et fonctions, non plus qu'entre formes linguistiques et fonctions. Il propose un autre répertoire des composantes de situation de communication (c'est le modèle " Speaking ") en précisant que l'on ne peut dégager de fonction que de la structure de la situation, c'est-à-dire des rapports entre les composantes :

S pour **Cadre** (setting) : contexte spatio-temporel, psychologique (ex. : une salle de classe à la veille des vacances)

P pour **Participants** : tous les présents avec leurs caractéristiques socio-culturelles et psychologiques (maître/élèves)

E pour **Finalités** (ends) : buts implicites et explicites, résultats (faire la classe, " garder " les enfants, s'amuser, avoir un type nouveau de relations, etc.)

A pour **Actes** : c'est ce qui est produit, au plan du message (forme et contenu), dans la situation (ultime cours magistral pour finir le programme en catastrophe, conversation à bâtons rompus, essai d'évaluation en groupe, jeux pour s'occuper, etc.)

K pour **Tonalité** (keys) : focalise sur un aspect des Actes (gravité, " doctoralité ", agressivité, plaisanterie, affectivité, etc.)

I pour **Instruments** : canaux et codes, linguistiques et para-linguistiques (langue parlée, écrite - craie/tableau - intonations, disposition spatiale des participants, déplacements, gestes, etc.)

N pour **Normes** : habitudes, rites, mécanismes d'interactions d'une part, de codage et décodage des messages d'autre part, propres au groupe considéré (distribution de la parole et des rôles, formulation de messages en fonction de présupposés culturels et intentionnels, procédures de communication plus ou moins directes, etc.)

G pour **Genre** : ou type d'activité de langage, autre aspect de **Actes** (discours magistral, récit oral, conversation, etc.). (6)

Par rapport à Jakobson, on voit que l'accent est mis ici sur les **actes (A, K et G)** dans leurs modalités effectives de réalisation, et notamment au plan psycho-sociologique et socio-culturel. La fonction d'un comportement verbal est à dégager de la globalité de la situation : dans l'exemple ci-dessus, le discours magistral renverrait à une finalité informative, explicative, à des normes de communication scolaire et à une fonction plus spécifique du moment considéré (ne pas dévier des rôles habituels, même si c'est la fin de l'année, éviter l'angoisse qu'instituerait un changement de relation ou de rôle, etc.).

Par ailleurs, ce modèle élargit considérablement le domaine des compétences de communication du linguistique au para-linguistique et au psycho-socio-culturel. Intervenir efficacement dans une situation ainsi définie suppose la maîtrise des **Instruments** et des **Normes** (leur mode d'emploi, en somme). Ici surgit une nouvelle difficulté : Hymes se situe en analyste, en ethnographe de la communication et, en tant que tel, se forge un outil d'observation. Mais si l'on se saisit de cet outil pour définir des compétences ou des habiletés à développer (souci du pédagogue), on se heurte à la prolifération et à la diversification des éléments à prendre en compte : comment choisir ?

Même ordre de problèmes si l'on se réfère à telle typologie proposée par des psycholinguistes. Exemple, emprunté à Moscato et Wittwer (7), mettant en relation deux grandes classes d'activités et six fonctions du langage :

<p>Activités intra-communicantes centrées sur les capacités intellectuelles du sujet, sans présence nécessaire d'autrui</p>	}	<p>Fonction structurante (des potentialités cognitives) Fonction libérante (des affects) Fonction sublimante (réorganisation des affects)</p>
<p>Activités inter-communicantes implicant des relations avec autrui</p>	}	<p>Fonction informative (transmission d'information) Fonction impérative (ordonner, obéir) Fonction égarante (tromper, mentir)</p>

(6) Voir C. Bachmann, J. Lindenfeld et J. Simonin, *Langage et communications sociales*, Crédif/Hatier, 1981, p. 72 et suiv.

(7) M. Moscato et J. Wittwer, *La psychologie du langage*, P.U.F., "Que sais-je" n° 1736, 1978.

Ces fonctions s'imbriquent, se dosent selon les situations. Les messages et types de discours sont produits de l'interaction de la situation et des intentions et capacités (intellectuelles, affectives) du sujet parlant. Nous voici encore dans la mouvance, la fluctuance communicationnelle, ces éléments théoriques constituant moins des repères solides que des amers lointains.

Les recherches récentes en pragmatique ne sont pas plus rassurantes. Ainsi je crois pouvoir lire chez Alain Berrendonner (8) que "*toute phrase simple est virtuellement ambiguë*" puisque rien, dans sa structure superficielle, ne permet de déceler si ce qu'elle dénote est vrai ou faux, sérieux ou ironique, constatif ou "actif". Plusieurs raisons à cela : le caractère multicodique du langage (je peux démentir par un geste, une intonation le contenu d'un propos), le rôle du contexte - qui "parle" -, le fait que les "*lois de discours*" sont des "*objets socio-linguistiques*" et constituent

"un corps de prescriptions normatives, qui réglementent l'usage du langage par les individus, c'est-à-dire astreignent leurs énonciations à des sanctions diverses, en fonction de leurs conditions de contexte, notamment institutionnelles et interpersonnelles. A ce titre, elles apparaissent d'abord variables d'un sujet à l'autre. Tout locuteur ne souscrit pas aux mêmes normes (...) En outre (...) on peut soupçonner qu'elles [les lois de discours] sont, au moins partiellement, intégrables avec d'autres systèmes de normes, qui réglementent les actes non verbaux, accomplis gestuellement sans le secours du langage (règles de politesse, stratégies sociales, etc.). (9)

De tels faits, démontrés de façon aussi brillante que convaincante par Berrendonner, ne laissent pas d'hypothéquer sérieusement les entreprises de mise en correspondance de l'organisation de la langue avec ses fonctions. Ainsi des recherches de Halliday, résumées par Bachmann, Lindenfeld et Simonin (10). Halliday tente en effet de repérer, dans les structures du langage, des traces de ses fonctions sociales. Il procède "*génétiquement*" en étudiant le langage du jeune enfant et son évolution jusqu'au "*langage adulte*" et postule, chez l'enfant, l'existence de six fonctions :

Instrumentale : "je veux" sert à satisfaire les besoins ;

Régulatoire : "fais comme je te demande", sert à agir sur les personnes ;

Interactionnelle : "toi et moi", sert à entrer en contact ;

Personnelle : "voici qui je suis", sert à exprimer conscience de soi, émotions, sentiments ;

Heuristique : "dis-moi pourquoi", sert à explorer, à savoir ;

Imaginative : "ce serait...", sert à créer un univers propre.

Puis l'enfant établit, construit des relations entre une ou plusieurs de ces fonctions (et des fonctions nouvelles émergeant au fil du temps : par exemple la fonction **informative**) et des combinaisons sons/sens, des structures grammaticales. L'ambivalence fonctionnelle de ces structures est réalisée dans le lan-

(8) Alain Berrendonner, *Éléments de pragmatique linguistique*, Les éditions de Minuit, 1981, passim.

(9) Op. cit., p. 29.

(10) Op. cit., p. 96 et suiv.

gage adulte selon les contextes sociaux. A partir de là l'individu, dans un contexte donné dispose de comportements potentiels ouvrant sur des significations potentielles qui se réaliseront en expressions linguistiques potentielles. Ainsi, dans l'exemple déjà utilisé plus haut :

- le contexte social est la classe, l'école à la veille des vacances, le rôle de l'enseignant, les relations maître/élève ;
- comportements possibles : faire la classe comme d'habitude, discuter avec les élèves de l'ensemble du travail de l'année, jouer, etc. ;
- expressions linguistiques possibles, si l'on choisit la première solution : discours magistral, procédure maïeutique, injonctions, etc. (on peut aller plus loin dans le détail, bien entendu : par exemple, **expliquer, approuver** et marques linguistiques afférentes).

Nous voici, une fois de plus, ramenés au problème précédent : ou l'on établit une liste de fonctions avec des marques correspondantes et l'on constate, à l'épreuve de la réalité des productions langagières, que l'on réduit, " désambiguïse ", décomplexifie abusivement le fonctionnement de la langue, ou l'on prend acte de la complexité, de l'ambiguïté. Deux solutions, alors : allonger démesurément la liste des fonctions, des actes et des marques ou.. baisser les bras et revenir à l'étude de la langue comme système, sans souci de la diversité de ses modes d'utilisation.

Cependant l'enjeu est de taille. La démarche pédagogique qu'induit le travail sur les fonctions du langage et les compétences de communication ne peut s'appuyer que sur une pensée relativiste de la culture. Il s'agit bien de repérer des normes, de les décrire, de les situer et d'envisager leur mise en œuvre (normes extérieures mais aussi normes si bien intériorisées qu'on ne les perçoit pas comme telles). Il s'agit de rendre capable tout un chacun d'adapter au mieux son répertoire verbal, son comportement langagier aux situations, et en connaissance de cause. Dans cette perspective les fonctions constituent une aide

- parce qu'elles sont un outil de description et permettent de définir des objectifs d'apprentissage,
- parce que la prise de conscience de leurs limites, de leur faillibilité est précisément un moyen de percevoir la caractère relatif des pratiques langagières.

En ce sens, les fonctions facilitent le décentrement et la mise en perspective et, partant, l'"objectivation" des productions langagières. Cela dit, comment choisir ? A mon sens, selon trois principes.

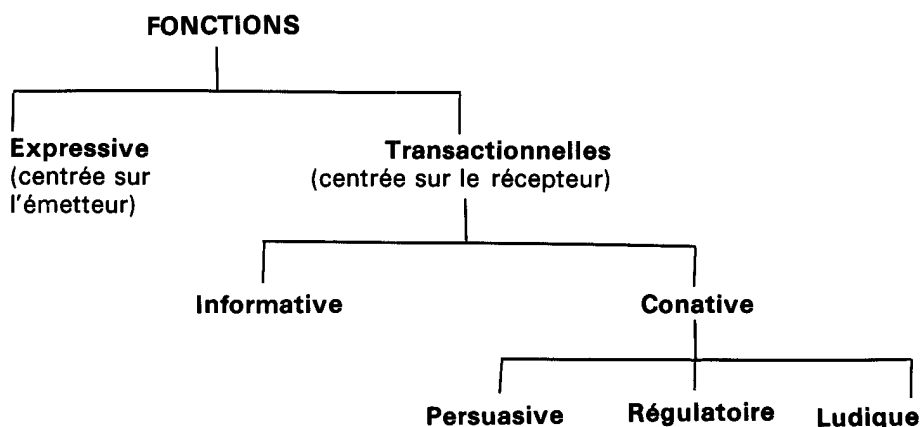
D'abord choisir en connaissance de cause, à savoir sur la base d'une information minimum concernant les fonctions. C'est ce principe qui nous a conduit à présenter un échantillonnage de cet étrange instrument, au risque de lasser les bonnes attentions. Toutes ces taxinomies sont intéressantes et révélatrices d'aspects importants des pratiques de langage. Mais un fait mérite d'être souligné : elles sont toutes surdéterminées par les finalités de leurs inventeurs. Jakobson forge un instrument au service de sa poétique linguistique, Hymes un outil d'observation ethnographique centré sur les relations du langagier au social, les psycholinguistes se recentrent sur l'individu et sur le problème de sa

structuration psychique dans et par le langage, Halliday se préoccupe des déterminations sociales, de leurs effets et de leurs "traces".* Aucun, sauf dans une certaine mesure Halliday, n'a de préoccupation proprement pédagogique. Leurs travaux sont donc des références précieuses mais ne permettent pas de faire l'économie du second principe...

Choisir selon des déterminations pédagogiques, pour construire des démarches d'apprentissage, une progression, des objectifs. A titre d'exemple, voici une typologie de fonctions proposée par Josée Valiquette (11), à finalités pédagogiques, éditée de façon à

- distinguer des usages " *significativement différenciés des ressources de la langue* ",
- évaluer l'adéquation " *entre les objectifs de la classe et les exigences linguistiques que posent à l'élève à la fois les diverses disciplines scolaires dans lesquelles il est engagé et la perspective de ses besoins futurs comme membre de la société* ",
- envisager les rôles émetteur/récepteur, l'oral et l'écrit.

Taxinomie des fonctions de la communication (entendues comme fonctions du discours), selon Valiquette :



Chaque fonction correspond à une intention potentielle: s'exprimer, informer, persuader, agir sur autrui, jouer. Le "poétique" serait une modalité particulière adoptée par le langage, chez certains individus, dans le but d'exercer les diverses fonctions inventoriées de façon plus percutante". Les modes sont des façons de dire, des aspects singuliers adoptés à l'occasion par les fonctions: mode littéraire symbolique, mode humoristique, etc. Sur le plan pédagogique, l'apprentissage se centre sur les fonctions, les modes représen-

* C'est dans une perspective sociolinguistique, une étude comparative des langages de milieux socio-économiques différents.

(11) Josée Valiquette, *Les fonctions de la communication au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Service de recherche et expérimentation pédagogique, Ministère de l'éducation, Québec, 1979.

tant un degré de réalisation de la langue plus sophistiqué et relevant plutôt de l'initiation. A l'exercice de ces fonctions se lient des objectifs linguistiques définis à partir de formes de communication typiques. Exemples :

Fonctions	Formes de communication	Objectifs
Informative	Annonce, compte-rendu, constat, curriculum-vitae, reportage, note biographique	Psycholinguistiques : objectivité, clarté ; Linguistiques : dénotation, explicitation, mode impersonnel...
Régulateur	Chèque, bon de commande, consignes, mode d'emploi, recette, règles, questionnaires...	Injonctions, mises en relief, question, infinitif/impératif...

Nous retrouvons le foisonnement des situations de parole et d'écriture, des formes de discours, des formes lexico-syntaxiques. Il est temps de faire intervenir le troisième principe.

Choisir avec les élèves en fonction de leurs besoins. L'efficacité d'un travail fondé sur les fonctions et les compétences de communication dépend pour beaucoup de l'implication du sujet dans son discours. L'étude de productions écrites d'élèves - ou d'adultes en formation - montre généralement que la qualité est proportionnelle au degré d'implication des sujets dans leur texte. C'est aussi valable pour l'oral et conditionne, de même, dans ce domaine, la qualité de l'écoute. Comment obtenir cette implication ? Plusieurs démarches possibles, d'ailleurs convergentes :

- partir du point où en sont les élèves. Avant d'entamer l'apprentissage technique, explorer les relations que les élèves entretiennent avec leur langage et avec les types de discours qui les sollicitent (mise en contact avec différents types de discours, observations "sauvages", discussions, recherches de buts communicatifs communs, répertoire des savoirs, savoir-faire et lacunes, etc.) ;
- élaboration collective de projets (12) et définition progressive des fonctions à faire jouer pour la réalisation du projet, des compétences afférentes, etc.
- mises en situation, gammes, jeux de rôles et évaluation des résultats en fonction de l'efficacité dans la situation donnée.

Un exemple : exprimer et communiquer son opinion.

La nécessité de réalisation de cette démarche peut survenir à l'intérieur de divers projets (journal de classe, organisation d'un débat, élaboration d'un dossier et même expression fictive d'un personnage dans un récit ou encore... passage de l'épreuve anticipée de français (!). Sur cette base se définit un objectif pédagogique général :

(12) Voir "Pratiques, n° 36, *Travailler en projet*, décembre 1982.

“ être capable d’exprimer et communiquer une opinion. ”

La confrontation avec les fonctions permet de préciser des objectifs plus précis :

Fonction expressive : être capable de se formuler une opinion, de se construire une opinion (à partir d’un événement, d’une autre opinion, d’une œuvre d’art, etc. : élaboration progressive par prise de notes, tâtonnements, formulations allant s’enrichissant ou se complexifiant ou se nuancant) ; être capable de reconnaître, de repérer, d’entendre des opinions (lecture/écoute et saisie des informations et traits caractéristiques de l’expression de l’opinion - sémantiques, syntaxiques, rhétoriques, intonatifs, etc.) et de se situer par rapport à elles.

Fonction transactionnelle informative : être capable d’informer ou de s’informer sur une opinion. Prise en compte de l’interlocuteur, mise en forme du message (formulation claire de l’opinion et de ce qui la motive - intervention d’arguments, à classer, à intégrer dans le discours - et opérations symétriques de décodage). Gammes : classements d’arguments, énumération, adverbes, verbes d’opinion, superlatif/comparatif, emploi des modes verbaux et de divers modalisateurs, connecteurs, etc. A l’oral, procédures de vérification de la réception de l’information : question, reformulation.

Fonction transactionnelle persuasive : conduit à mettre l’accent sur l’argumentation, ses formes, ses stratégies. Voir la bonne littérature (13). On peut ici se cantonner à l’essai de persuasion sans interaction (exposé, discours oral, texte écrit).

Fonction transactionnelle régulateur : ici de l’interaction entre en jeu, l’opinion se trouve confrontée à ses objections, des réfutations, des contre-opinions. Situations de discussion, débat (oral ou écrit : pamphlet). Eléments psychosocio-culturels importants.

Fonction transactionnelle ludique : jouer avec des opinions, formes et contenus (inversions à la manière de Lautréamont, caviardages divers, pastiches, élaboration d’absurdités ou d’énormités en forme d’opinion et d’argumentation “ logique ”, distributions fantaisistes d’opinions à des acteurs choisis, etc. ; parodies de débats célèbres...).

On voit se dessiner une progression. Le rôle de l’enseignant est quelque peu instable : simple animateur lorsqu’il s’agit de défricher le terrain, il est ensuite garant d’un projet, donc d’un itinéraire, et, à certaines étapes, incitateur, théoricien, évaluateur...

La complexité des problèmes liés à la communication indique que le travail peut s’effectuer selon un double régime :

- régime de l’**apprentissage** proprement dit, avec des objectifs construits, des stratégies précises, des évaluations relativement claires puisque référées aux objectifs ;

(13) Voir “ Pratiques ” n° 28, *Argumenter*, octobre 1980.

- régime de la **formation**, plus lent, diffus, mystérieux et touchant plus particulièrement ce qui relève des comportements et des attitudes ; la formation conduit à des prises de conscience progressives et peut difficilement s'évaluer de l'extérieur (d'où l'importance, en ce domaine, de l'auto-évaluation) ; elle conduit au mieux, à mon sens, à appréhender la communication comme un **travail** (et non comme la transmission d'un message ou la réussite d'une action), processus interminable, produit toujours en-deçà ou au-delà ou à côté de l'intention, du projet, du fantasme, rencontre avec le réel, avec les autres selon des contrats de parole et des stratégies - pour reprendre la formule de Charaudeau (14) - toujours renouvelés ou renouvelables.

Nous espérons avoir montré que les fonctions ont un rôle non négligeable à jouer dans la construction d'une pédagogie de la communication, mais que cette construction, en dernier ressort, reste à faire pour chacun, qu'elle est elle-même ce travail pédagogique pour lequel il existe des auxiliaires (la théorie, des manuels, "Pratiques"...) mais qui ne se réalise que de la rencontre effective des enseignants et des élèves.

II

FONCTIONS ET SITUATIONS DE COMMUNICATION : LA PRATIQUE DE GROUPE.

Réaliser l'implication des élèves dans leurs discours - condition essentielle, selon nous, à la réussite du travail sur la communication et l'expression - cela signifie qu'on prend pour point d'appui principal des activités de groupe-classe et le groupe-établissement. Ou, en d'autres termes, que le groupe-classe sera l'agent et le support de son travail sur les fonctions du langage et les compétences de communication. S'il est en effet possible d'envisager que des observations et réflexions "en extériorité" constituent une part de l'approche communicationnelle, on voit mal comment on pourrait se passer de vivre, d'expérimenter "en intériorité" des situations effectives pour aboutir à un réel apprentissage. C'est bien ici la question de l'**isomorphisme** entre des contenus et des démarches pédagogiques qui se pose (et se reconduit d'ailleurs tout naturellement au niveau de la formation des enseignants eux-mêmes). Ainsi le modèle transmissif, traditionnel, manifesté dans le cours magistral, instaure-t-il un mode de communication spécifique, souvent décrit, faisant jouer la fonction transactionnelle informative de manière unilatérale et fixe, d'une part, et sans, d'autre part, faire jamais l'objet de "feed-back" réflexif et analytique. Or ce qui me paraît conditionner au moins le **changement** (je ne dis pas le **progrès**, dans le domaine qui nous intéresse ici, préférant évoquer les choses en termes de **décentrement**, de modifications des perspectives et des représentations, de découvertes de besoins ou de possibilités), en matière d'interactions, c'est

- la variation des **places des sujets-parlant** (observateur/acteur, émetteur/récepteur, écrivain/lecteur, questionneur/questionné, etc.), la notion de **place** se rapportant aussi bien à un réseau communicationnel qu'à une fonction ou encore à une position psycho-sociale (ex. : rapporteur, subordonné/supérieur, homme/femme) ;

(14) Patrick Charaudeau, *Langage et Discours*, Hachette Université, 1983.

- la variation de manifestation et la modalisation des diverses **fonctions** : la fonction informative intervient dans d'autres situations que pédagogiques et selon des modalités - et des techniques - nombreuses ;

- le retour " méta-communicationnel " sur les situations vécues ou observées aux fins de les analyser et d'enclencher sur de nouvelles situations ou de nouvelles modalités.

Or la pratique d'animation de stages d'expression écrite et orale ou de formation continue d'enseignants m'a permis de circonscrire certaines des résistances auxquelles se heurte une démarche faisant intervenir le groupe comme agent et support de sa formation, résistances d'ailleurs fécondes dans la mesure où on les constitue en tremplin - et non en obstacle - au travail du groupe. Résistances toutes issues du **groupe** en tant que tel, et indiquant que c'est bien d'une réflexion sur le groupe qu'il faut partir si l'on ne veut pas être pris au dépourvu de sa dynamique propre. Quelques exemples :

A propos d'exercices fondés sur la **simulation** ou le **jeu de rôles** (15), on entend fréquemment, au moment de l'évaluation ou de l'analyse : " c'est artificiel ". Belle occasion de réfléchir au type de groupe en activité et à ce qui s'y fait. Poussant la discussion on constate que :

- implicitement s'opposent, dans les représentations, les groupes " artificiels ", dominés par des contraintes extérieures, et des groupes " naturels " (le terme est d'ailleurs utilisé par certains psychosociologues), fonctionnant " spontanément " ;

- " artificiel " équivaut soit à " institutionnel " (groupe structuré dans et par une nécessité institutionnelle), soit à " non conforme aux normes habituelles de fonctionnement " ; c'est dire que l'artifice est ressenti, contradictoirement et selon les modalités de la résistance, comme ce qui vient de la norme (institutionnelle) ou comme ce qui s'en éloigne (preuve que les normes ont été intériorisées au point d'être " naturalisées ") ;

- les groupes dits " naturels " correspondent à ce processus de naturalisation ; on a tôt fait toutefois de dépister leurs normes de structuration et de fonctionnement (on retrouve éventuellement ici les travaux de Hymes ou de Labov, dans une perspective socio-linguistique).

Réfléchir, discuter sur ces termes (artificiel/naturel/ institutionnel/spontané/habituel/" normal "/etc.) rapportés à la constitution du groupe et à ce qu'il produit permet de lever ce type de résistance et de prendre conscience de la relativité de ce que serait une situation " authentique ". Ainsi le groupe-classe est un groupe institutionnel, dont les membres ne se sont pas choisis (ne devrait-on pas dire : " Ne peuvent avoir l'illusion de s'être choisis "...) et qui se caractérise par la spécificité des tâches qu'il doit remplir (apprendre, en gros) et par un certain type d'organisation du travail, d'ailleurs modulable (présence d'enseignants). En cela, toute classe est " authentiquement "... une classe, et tout ce qui y est introduit - documents, situations de paroles - prend immédiatement place dans une structure de groupe bien spécifique et s'en trouve surdé-

(15) Pour des exercices de ce type voir : Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, Maspéro. Limbos, *Mises en situations et exercices*, Fleurus. Vanoye, *Travailler en groupe*, Hatier, Vanoye, Mouchon, Sarrazac, *Pratiques de l'oral*, A. Colin, coll. " U "

terminé. A cet égard, les fameux " documents authentiques " - extraits de presse, publicités, enregistrement oraux pris sur le vif, etc. - s'ils se distinguent bien des textes ou " exemples " construits pour fiches et manuels n'en deviennent pas moins des objets scolaires dès qu'ils pénètrent dans la classe et s'inscrivent alors dans un double réseau communicationnel : leur réseau d'origine et celui où il se trouvent exportés.

Cela dit on peut proposer deux hypothèses :

- il existe deux grandes classes de situations de communication à l'école : celles qui sont directement liées à la vie institutionnelle (la classe, l'établissement et, plus largement, l'Education Nationale) et celles qui n'en relèvent pas et ne peuvent faire, par conséquent, l'objet que d'observations extérieures ou de simulations ; parmi les premières - appelons-les communications directes - certaines sont partie intégrante du fonctionnement de l'établissement et de la vie scolaire (conseil de classe), d'autres sont construites pour les besoins de l'apprentissage (la dissertation, l'interrogation écrite ou orale) ;

- il existe des similitudes et des différences entre toutes ces situations et, surtout, entre les " réponses " (comportementales, techniques) que les individus proposent lorsqu'il s'agit pour eux de les vivre ; ce sont ces similitudes et ces différences qu'il faut approfondir, par la théorie et par la pratique.

Un exemple. Soit, dans un groupe d'étudiants, une série d'activités centrée sur la fonction persuasive et, notamment, l'argumentation. Je propose à des petites équipes de choisir un thème afin d'expérimenter plusieurs démarches argumentatives. Une équipe de deux garçons (ils sont minoritaires, dans le groupe, et, par ailleurs, se connaissent bien) choisit pour thème " Serge Gainsbourg est-il beau ou laid ? " (les autres équipes ont choisi des sujets " sérieux ", souvent liés au féminisme) et fait un exposé parodique très drôle, respectant au plus près l'une des démarches proposées. Cependant, à l'analyse, on leur fait remarquer qu'il n'ont, en fait, rien dit sur le thème alors que, tout en faisant rire, ils pouvaient traiter la question après tout non sans intérêt puisqu'elle était posée. Réponse : la situation était artificielle, il n'y avait pas lieu d'argumenter. Ce faisant, ils faisaient justement apparaître le caractère rhétorique (au mauvais sens du terme) de l'exercice, oubliant cependant qu'ils avaient eux-mêmes choisi un thème qui, dans le groupe, ne pouvait être " innocent ".

Or certains exposés suivants, abordant par exemple la question du travail des femmes déclenchent des discussions animées, plus informelles, au cours desquelles les deux garçons conservent la même attitude (plaisanteries amusantes, absence d'argumentation). Par la suite leurs travaux écrits se révèlent inégaux : assez brillants pour l'un, mais sans trace d'ironie, nettement faibles pour l'autre, notamment au plan de l'argumentation. On voit que pour l'un d'eux au moins la carence argumentative était bien une constante (la diversité des situations vécues lui permit d'en prendre conscience). On observe aussi que l'ironie apparaît en situation orale de groupe et permet de se valoriser tout en se déroband à l'expression d'arguments peut-être trop engageants, mais qu'elle disparaît à l'écrit (trop difficile à manier ? ressentie comme dangereuse dans la communication avec le prof ? inopportune " entre hommes " ?). Ici nous en venons au deuxième exemple de résistance...

La résistance à l'implication. On l'a dit, le travail de la fonction expressive et de certains aspects des fonctions transactionnelles ne va pas sans implication personnelle. Or les élèves butent très vite devant ce fantasme : " se donner, se livrer ", voire se " déshabiller, se faire psychanalyser, etc. " Outre les aspects psychologiques de ces résistances, tout à fait naturelles, on peut en souligner les aspects institutionnels : l'école, l'université sont des lieux où l'on vient consommer, recevoir le Savoir dispensé par d'autres et non travailler sur soi et à partir de soi. Mais cette résistance est un signe de santé, après tout (on n'accepte pas n'importe quoi sans quelque garantie et certaines pratiques modernistes s'apparentant à la créativité spontanéiste ou à la psychothérapie sauvage justifient à elles seules quelques défiances). Et cette résistance est un tremplin à l'analyse et à la pratique des degrés et des formes d'implication. Dissipé le fantasme du Tout ou Rien (habitué à ne rien dire, à refouler ou à travestir ses opinions et ses sentiments, l'élève, confronté à telle situation de parole ou d'écriture, peut craindre de " tout " laisser paraître au grand jour), reste à déterminer des rythmes, des modalités, des tonalités pour que chacun se sente autorisé à une implication selon ses besoins et ses possibilités. Une régulation de l'implication s'impose, en somme, en fonction du groupe et des tâches qu'il se fixe.

Mais le troisième élément de résistance important me semble précisément être la résistance... au groupe. Le modèle transmissif a ceci de confortable : il nie le groupe. Celui-ci se réduit à un ensemble homogène d'oreilles-cerveaux attentifs, représentation idéale de la bonne classe. Une autre représentation, issue des pratiques modernistes, s'origine de " l'illusion groupale " (16) : la bonne classe est celle où " ça parle bien ", où " l'on s'entend bien ". Ces pratiques, en effet, si elles instituent d'autres réseaux de communication, le font souvent dans une perspective idéaliste et/ou pour compenser (réparer ?) le caractère institutionnel du groupe-classe. Ce faisant, elles nient la spécificité du groupe ainsi que certains de ses aspects essentiels, au plan socio-affectif, valables pour tout groupe (hétérogénéité sociale, sexuelle, psychologique : pour un exemple, voir l'article d'Anne Leclaire, dans ce numéro). L'hétérogénéité (ce que nos nouveaux humanistes appellent pudiquement la " différence ", pour dire qu'il faut l'accepter) est facteur de tensions, de désirs, de conflits : c'est par elle que se construit la dynamique du groupe, dynamique des relations entre les personnes, dynamique des relations à la tâche et à l'institution. Voir le rôle de la distribution hommes/femmes et les relations au prof-homme, dans l'exemple analysé plus haut. Voir l'article d'Anne Leclaire. La prise en compte de ces phénomènes de groupe est inhabituelle, à l'école comme à l'Université, et génère naturellement quelque angoisse. Elle est cependant indispensable au travail sur l'expression et les communications puisque tensions, désirs et conflits en constituent justement les tremplins, si l'on veut bien les gérer et non les refouler. La fonction **régulatoire** est aussi une fonction en quelque sorte psycho-sociale qui permet d'intervenir sur les affects, les relations au travail, les procédures pour les élucider et envisager leur évolution dans le groupe. On ne peut poser qu'il faut bien s'entendre avant de communiquer (d'ailleurs on peut très bien s'entendre pour **ne pas** communiquer - voir l'article d'Anne Leclaire, encore, **ne pas** travailler) : c'est nier la spécificité du groupe présent et le fonctionnement de nombre de groupes sociaux. La relation et les modes de communication se construisent et interagissent, et il s'agit de favoriser et d'accompagner cette

(16) Sur les groupes et leur " vie affective " voir Ancelin - Schutzenberger, *L'observation dans les groupes de formation*, Epi, 1972. Anzieu et Martin, *La dynamique des groupes restreints*, P.U.F. Max Pagès, *La vie affective des groupes*, Dunod, 1975.

construction, d'ailleurs interminable. A cet égard, les exercices de simulation et les jeux de rôles contribuent généralement à l'émergence des relations et à leur développement : on s'amuse, on s'exerce, on fait semblant, on feint de croire que ce n'est pas "vrai", même après avoir pris conscience de l'"authenticité" de ce qui se joue. En revanche, les moments "métacommunicationnels", moments d'analyse du vécu, de retour sur soi et sur le groupe, sont plus difficiles à traverser : à l'action liante succède l'observation dé-liante, à l'illusion groupale-affective la réalité des processus, à l'euphorie du faire et du jeu la dysphorie - le travail - du réflexif. Mais il ne s'agit pas d'une fatalité : le groupe et les individus voient vite qu'ils se construisent aussi et peut-être surtout dans ces moments là.

Pour terminer, je reviens aux fonctions de Josée Valiquette pour y associer, de façon toute personnelle et peu formelle, des éléments issus de cette trop rapide réflexion sur le groupe-classe. Au lecteur de compléter...

Fonction transactionnelle informative :

variation des places : informateur/informé

variation de la fonction : informer pour...? Informer à l'aide de...?

communications "directes" : informations concernant la vie de l'établissement et de la classe, l'institution scolaire, le quartier ou la ville dans leurs interactions avec l'école ; rôle des délégués.

communications "construites" : exercices de transmission de messages (15), élaboration de dossiers, d'expositions, d'exposés ; rôle du C.D.I.

observations/simulations/jeux de rôles : presse parlée, écrite, télévisuelle ; information dans les entreprises (usines, banques, etc.) ; informations commerciales ; informations politiques et syndicales ; etc.

problèmes de groupe : la circulation et la distribution de l'information dans le groupe ; les circuits et les modes d'information ; informations sur soi et sur les autres : quantité et qualité ; "tout dire/ne rien dire" ; le rétention, l'omission, le mensonge, la rumeur...

Fonction transactionnelle régulatoire :

variation des places : questionneur/questionné, donneur de consignes/exécutant...

variations de la fonction : suivant contextes (pragmatique, hiérarchique, etc.) et modalités (ordre, suggestion, induction, proposition, etc.)

communications directes : règlement intérieur de l'établissement, préparation des conseils de classe, instructions officielles...

communications construites : consignes d'exercices ou de devoirs, modes d'interrogation...

observation/simulation/jeux de rôle : consignes, règlements, modes d'emploi écrits ou oraux dans tous domaines (technique, juridique, social, pratique, etc.)

problèmes de groupe : qui régule quoi dans le groupe ? régulation implicite/explicite, instituée/"spontanée" ; distribution des places, des rôles quant à la régulation (agents/patients, leader/suiveurs) ; régulation des contenus de travail, des procédures, des relations socio-affectives...

Fonction expressive :

Construction de soi, retour sur soi, préparation cognitive et affective à l'interaction. Concentration, méditation, solitude. rêverie...