

De la communication généralisée à la communication socio-éducative et didactique¹

Daniel Peraya

La communication généralisée

On le sait, la communication constitue l'un des mythes majeurs des sociétés post-modernes (Lyotard, 1979) et l'on pourrait croire l'ère d'Emerec (Cloutier, 1973) entrée dans un processus de développement irréversible. N'assiste-t-on pas, en effet, à une prolifération de faits technologiques et socioculturels apparentés à différentes formes de communication, de transmission et de stockage de l'information. Les "machines à communiquer" (Schaeffer, 1971-1972; Perriault, 1990), les plus courantes d'entre elles en tous cas, font déjà partie de notre environnement quotidien et nous nous approchons d'une forme d'opulence communicationnelle (Moles, 1989). Le succès rencontré, par exemple, par le réseau Minitel en France paraît de ce point de vue exemplaire et d'aucuns pensent voir dans la constitution d'un tel réseau la concrétisation du village électronique de Mac Luhan. Le développement des réseaux de communication électronique (messageries, conférences électroniques, consultations de données, etc.) en est un autre. Nos sociétés sont donc caractérisées par une accélération sans précédent de la circulation de l'information mais aussi par une atomisation des centres et des structures d'émission ou de réception (De Certeau, Luce-Giard, 1983).

¹ Texte non publié, notes pour une recherche en cours.

La communication, au-delà des aspects technologiques et des idéologies que ceux-ci engendrent, apparaît encore comme l'un des principaux thèmes des recherches actuelles en sciences humaines. Il est en effet peu de manifestation sociales ou culturelles qui ne s'interprètent, tout d'abord comme des faits de communication : le "paysage" audiovisuel et médiatique, les nouveaux médias informatiques et télématiques, les relations interculturelles et interpersonnelles, les discours d'acteurs sociaux, le langage et le fonctionnement même des institutions, le gestuel et les postures corporelles - le "mimo-posturo-corporel" -, l'occupation et l'appropriation de l'espace, la distance interpersonnelle, etc. On en vient donc à définir la culture essentiellement comme *les contenus, les formes et les modalités de communication propres à une société*.

De même, de nombreuses pratiques professionnelles ont fait peau neuve sous le jour de la communication : les traditionnelles relations publiques et la presse d'entreprise ne relèvent-elles pas aujourd'hui de la communication d'entreprise, externe ou interne ? Quant à la publicité et au marketing, paraîtraient-ils moins mercantiles sous le nouveau label de communication "publicitaire et commerciale", voire même "persuasive" ?

Un tel foisonnement a permis à Winkin (1981) de parler de terme "fourre-tout", de "fatras sémantique" à propos de la communication. Et l'on comprend mieux cette réaction si l'on songe au champ de recherche que délimitent ces deux définitions extrêmes. La première,

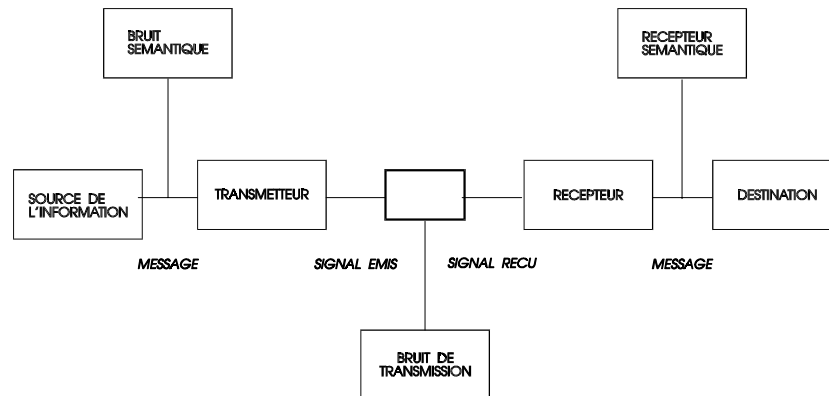


Schéma 1 : MODELE DE COMMUNICATION SELON LA THEORIE DE L'INFORMATION
(Shannon C. et Weaver W., The Mathematical Theory of Communication, University of Illinois Press, 1949)

D. Peraya, TECFA, Cours E7, 92/93, (E71.odt)

minimaliste, est celle proposée par le modèle "télégraphique" de la communication de Shannon (1949) ; elle ne nous est pas inconnue (cf. Schéma 1). Il s'agit de la transmission d'un signal entre l'émetteur et le récepteur dans le cadre d'une théorie mathématique de l'information. La seconde, maximaliste, définit la communication comme "tout événement qui déclenche une réaction de la part d'un organisme" (Bateson et al., 1987:217).

La science de la communication – mais il conviendrait peut-être d'écrire les théories de la communication² – a été porteuse d'un profond renouveau problématique dans

² Ce n'est pas ici le lieu de faire l'historique des courants d'inspiration communicationnelle. Dans les années 70, les modèles de la linguistique structurale et de la sémiotique du code – toutes deux d'inspiration saussurienne – ont contribué à structurer les développements du champ de la communication en lui assurant une forte cohésion tant théorique que méthodologique. Le développement des sciences du comportement humain – linguistique de l'énonciation, théorie des actes de langage, pragmatique, psychosociologie interactionniste, etc. – ont profondément bouleversé les champs disciplinaires et les méthodologies. Le champ de la communication qui apparaît aujourd'hui déstructuré laisse la place à des démarches fort différentes dont les limites sont parfois bien difficiles à tracer: psychosociologie, pragmatique, pragmatique linguistique, linguistique, socio-sémiotique, etc. (cf. Peraya D., 1985, "Les 4 niveaux de la pragmatique" in : *la communication scalène*).

les sciences humaines : elle délimite de nouveaux objets et fait surgir de nouvelles interrogations ; elle propose encore de nouvelles méthodologies. Une part importante du champ de la connaissance ne peut être pensée ni formulée sinon dans les termes d'un modèle communicationnel. La prédominance de ce schéma en tant que modèle, soit théorique soit descriptif, serait dès lors un fait marquant de l'histoire des sciences et de l'épistémologie contemporaine autant – sinon plus – que le développement technologique imposant une structure électrique de l'information.

Les formes de communication pédagogique

Rares sont les études pédagogiques qui abordent les pratiques éducatives – au sens large – sous l'angle spécifique de la communication pédagogique. Il a d'ailleurs fallu que se développent les premières analyses communicationnelles des médias et leur utilisation en milieu scolaire pour que se développe la notion même de communication pédagogique (La Borderie, 1979). Et pourtant considérer les processus d'enseignement et d'apprentissage, les pratiques éducatives, comme des faits, comme des actes de communication peut paraître évident et relever du strict bon sens : "Enseigner a un sens très voisin de communiquer", écrit Vandevelde (1978). Les communications éducatives et/ou pédagogiques correspondent à des usages particuliers de langages, de systèmes de communication connus et étudiés dans d'autres contextes. Dans un premier temps nous nous satisferons de la classification suivante :

1. La communication *digitale*

L'enseignant, l'animateur, l'éducateur parle et utilise des documents écrits. Le véhicule fondamental de l'éducation et de la formation reste bien le langage verbal, sous sa forme parlée ou écrite. Et l'on sait qu'il demeure le moyen de communication par excellence. L'étude des interactions verbales (Notamment, Flanders, 1960 ; Bayer, 1966 ; De Landsheere et Bayer, 1969 ;

Delchambre 1975,) menée à travers l'observation des situations d'enseignement suffit à nous rappeler la pertinence du point de vue communicationnel.

2. La communication *analogique*

Quand il parle, l'enseignant change de ton et module ses inflexions vocales, il bouge, se déplace et possède sa panoplie de grimaces, de gestes et de tics. En situation de communication rapprochée, dans un face à face pédagogique, l'enseignant utilise donc à des fins expressives et communicatives un nombre important d'indications non verbales que les destinataires n'ont d'ailleurs aucune peine à interpréter. Il s'agit, par exemple, de variables intonatives et suprasegmentales de la langue orale, d'attitudes corporelles (le mimo-postural), de l'occupation de l'espace qu'étudie la proxémique, etc.

3. La communication *audio-scripto-visuelle*

L'enseignant fait souvent usage de documents sonores et/ou visuels (images fixes, cinéma ou vidéo) ou encore de programmes informatiques (logiciels et multimédia). Les livres et les manuels proposent un nombre croissant d'illustrations, d'images phonographiques, de schémas, de graphiques, de tableaux de données, etc. Si le langage verbal demeure le principal support de l'enseignement, l'usage à visée éducative d'autres technologies intellectuelles que le langage verbal, d'autres modes de représentation tend à se généraliser.

Remarquons tout d'abord que la communication pédagogique se présente comme un système sémiotique hétérogène, mêlant des substances d'expression différentes : le digital, l'analogique et l'audio-scripto-visuel. D'un point de vue descriptif, on remarque la complexité de tels systèmes : un acte de communication pédagogique peut faire se succéder, par exemple, les séquences de communication suivantes : orale/digitale (exposé), écrite (utilisation du tableau noir), visuelle photographique (projection de diapositives), orale/digitale (commentaires d'images), scripto-visuelle

médiatisée (documents graphiques imprimés), etc. Or, le point de vue systémique nous a appris à considérer que la complexité d'un système dépend de la combinaison de ses composantes et que celle-ci ne peut être assimilée à leur simple somme : les différents modes de communication, et à l'intérieur de ceux-ci la diversité des langages et de matières signifiantes, interagissent pour donner naissance à une multiplicité d'effets signifiés, d'une infinité de façons. L'ensemble est donc toujours différent et toujours plus complexe que la simple juxtaposition des parties. La description des différents modes de communication – digital, analogique et audio-scripto-visuel – ainsi que celle de leurs relations et interactions constituerait donc l'essentiel d'une approche communicationnelle des faits pédagogiques. Et l'on aurait tort de privilégier un seul de ces trois aspects.

Cela étant dit, dans le cadre de cet exposé, nous centrerons notre attention sur la communication audio-scripto-visuelle. Dans cette perspective, il semblerait cohérent de s'attacher dans un premier temps à la description de chacune de ces formes particulières, fondées sur la notion hjelmslevienne de *substance de l'expression*. Pour Hjelmslev, le langage organise deux sortes de "continuum" indistincts, celui de l'expression et celui du contenu et, les structurant, il leur donne une forme organisée. Aussi tout système de signification comporte-t-il deux plans, et le signe deux faces : le plan de l'expression (E) et celui du contenu (C) qui ont été souvent assimilés au signifiant au signifié saussurien. La signification peut donc être représentée comme la relation ERC. Cette représentation, et c'est là son premier intérêt, permet de rendre compte économiquement, avec un minimum de transposition métaphorique, des systèmes de signes composés tels que le métalangage : ER(ERC) et la dénotation : (ERC)RC.

Mais Hjelmslev mettra surtout en évidence le fait que le signe est une fonction qui unit deux fonctionnels, expression et contenu : telle est la fonction sémiotique. Cette dernière notion laisse entrevoir la possibilité d'appliquer

la sémiotique à des objets non linguistiques. En effet, n'importe quel objet, s'il est interprété comme tel par un interprète, peut devenir le plan d'expression d'une relation sémiotique dans lequel il entre comme l'un des fonctionnels. La fonction sémiotique, caractérisée par la relation ERC constitue donc la possibilité de fonder une sémiotique généralisée. Enfin, chacun de ces deux plans, expression et contenu, doit encore être décomposé en deux aspects: une forme et une substance. Barthes a proposé de cette distinction une interprétation en termes strictement linguistiques : la forme est ce qui peut être décrit exhaustivement par la linguistique de façon cohérente, au niveau épistémologique, sans devoir recourir à aucune prémisses extralinguistique ; la substance, quant à elle, recouvre l'ensemble des aspects et des phénomènes qui ne peuvent être décrits sans faire appel à des prémisses extralinguistiques. En combinant alors ces deux séries de critères descriptifs, on obtiendra donc les quatre classes distinctes :

- 1) la *substance de l'expression* : la substance communicante, la matière à l'état brut, non fonctionnelle et non articulée, telle qu'elle apparaît en dehors de toute organisation signifiante ; en ce qui concerne le langage verbal, on considérera l'univers des manifestations phoniques possibles ;
- 2) la *forme de l'expression* : l'organisation formelle des signifiants, selon les règles et les conventions (paradigmatiques et syntaxiques) du système ;
- 3) la *forme du contenu* : l'organisation formelle des signifiés entre eux, réalisée dans une organisation langagière particulière (langue, énoncé) ;
- 4) la *substance du contenu* : tous les aspects sémantiques, émotifs, cognitifs, phénoménologiques et idéologiques nés du rapport de l'homme à son environnement et à la vie sociale ; autrement dit, il s'agirait de la pensée même considérée comme une entité non organisée, celle-là même qu'articule et structure chacune des langues selon son système propre.

La définition des catégories de la substance et leur articulation à celles de la forme n'ont pas été sans poser quelques problèmes. On se souviendra que Saussure³ définissait déjà la pensée comme une masse amorphe, une "nébuleuse où rien n'est distinct avant l'apparition de la langue". Quant à la substance phonique, elle n'est guère plus définie – plus articulée – que la pensée. Chez Hjelmslev, les substances – du contenu et de l'expression – sont conçues de la même façon, comme un univers non encore sémiotisé. Aussi, les substances ne peuvent-elles être produites et reconnues – donc être identifiées – qu'à travers les formes qui les manifestent. Ce sont donc les langues qui, dans leur diversité, articulent et organisent ce double continuum. La forme de l'expression rend alors pertinentes certaines catégories de sons tandis que la forme du contenu structure le continuum de la pensée – l'exprimable ou encore le monde en tant qu'il constitue le champ de notre expérience – en un système sémiotique d'oppositions.

La définition linguistique de la forme du contenu a toujours paru plus délicate que celle de la forme de l'expression. En général, elle s'est longtemps limitée à celle de quelques microsystemes facilement identifiables et qui constituent aujourd'hui des exemples classiques: au niveau lexical, la désignation des couleurs, la classification de certains phénomènes naturels (les végétaux, les différents types de neige) ou, au niveau morphématique, le système du nombre (le singulier, le pluriel, le duel ou même parfois le triel), etc. Or, cette conception étroite est aujourd'hui remise en cause par de nombreux travaux de psychologues et de linguistes cognitivistes qui tentent d'articuler le langage et l'extralangage. Autrement dit; il s'agit de prendre en considération "différents niveaux de représentations (linguistiques, langagières, cognitives)" et d'"insérer ces niveaux dans une *architecture* ou les catégories du langage entrent en interaction avec celle de la perception

³ Saussure de F., *Cours de linguistique générale*, Payot, 1972, p.155 et sv.

et de l'action" (Desclés, 1993, 123). Le développement de la grammaire et de la sémantique cognitives constitue un important renouveau de cette problématique (voir notamment : Johnson Laird, 1983 et 1988; Lakoff, 1985; Langacker, 1987; Communications 53, 1991, *FDL*, 1993)

Dans leur modèle de fonctionnement des discours, Bronckart et al. (1985) proposent de la réalité extralinguistique, de l'extralangage, une interprétation en termes d'espace référentiel défini comme une organisation de primitives psychologiques a-langagières caractérisées par des traits universels cognitifs et historico-culturels : "Ce que l'activité langagière investit au titre d'espace référentiel, ce sont les représentations psychologiques a-langagières que tout être humain est susceptible de construire, à propos de la totalité appartenant à l'extralangage. A titre d'hypothèse (qui devra, bien entendu, être validée par des démarches empiriques), nous postulons à la suite de Culioli, de Kleber (1981), ainsi que de l'école piagétienne dans son ensemble (cf. Sinclair, 1970), l'existence de «primitives» psychologiques auxquelles s'articule l'activité langagière ; le réel est «connu» au travers de catégorisations psychologiques, dotées de traits universels-cognitifs, et de traits historico-culturels." (*op. cit.*:27-28).

En définitive, si les catégories de forme et de substance sont parfois difficiles à saisir dans le cadre du langage humain où signifiants et signifiés sont difficiles à dissocier, elles constituent une matrice formelle de classification permettant, dans la perspective d'une sémiologie généralisée, de décrire typologiquement les signes de n'importe quel langage et de les regrouper suivant la nature de leur substance - leur matière⁴ - d'expression : signe verbal, signe graphique, signe

⁴ Notons que la tradition francophone a souvent utilisé le terme *matière* plutôt que substance pour traduire le terme danois *mening*.

gestuel, etc. et chacun de ces signes formerait, selon la terminologie de Barthes, un *signe typique*⁵.

Ces premières définitions relatives à la communication nécessitent quelques développements et quelques remarques afin de mieux faire apparaître leur pertinence dans le contexte pédagogique.

Digital et analogique

L'utilisation des termes "digital" et "analogique" pour désigner respectivement la communication verbale et ce qui relève du sujet communicant et de sa réalité empirique pourra surprendre. Digital se réfère à la nature du signe linguistique. La linguistique a montré que l'une de ses caractéristiques est d'être discontinu (Saussure, Martinet). Au sein du continuum verbal, l'arbitraire du signe délimite des unités bipartites, à chaque signifiant correspondant un signifié : le signe linguistique est une unité discrète. Ces deux premiers niveaux d'analyse constituent la double articulation du langage : une première organisant les unités signifiantes (les monèmes) et la seconde, des unités non signifiantes en nombre limité et fini, les phonèmes. Si l'on poursuit son analyse plus avant, on découvre que le signifiant est

⁵ Un signe-typique ne serait rien d'autre qu'une sémie, telle que la définissait Buysens. Pour éviter toute confusion entre l'indice et la véritable communication (cf sémiologie de la communication et de la signification (ici même p.9. Cet auteur propose d'appeler chaque objet particulier de la sémiologie une *sémie* : "Les sémies les plus connues sont évidemment les langues. A côté d'elles, il faut citer les signes graphiques des sciences exactes, ceux de la logique, la signalisation routière, les gestes des trappistes et ceux qu'utilisent les Indiens d'Amérique pour communiquer entre tribus qui ne parlent pas la même langue, Les sonneries de cloches à l'église et de clairons à l'armée. Les horaires de chemin de fer et les guides touristiques recourent à une quantité de signes graphiques; une carte géographique n'est faite que de tels signes. [...]". La liste proposée par l'auteur est plus longue encore. Mais, ce qui nous intéresse ici, par rapport à la notion de signe-typique c'est que à l'intérieur d'une sémie, les sèmes ou les unités qui la constituent appartiennent à une même famille et sont réalisés par des procédés similaires. Buysens parle même de leur unité génétique (*La communication et l'articulation linguistique*, Presses Universitaires de Bruxelles, 1967, p. 21 et sv.).

à son tour composé d'éléments minimaux, cette fois non significatifs : ce sont les phonèmes. Chaque phonème peut encore être décomposé en traits distinctifs : labialité (avancement ou étirement des lèvres), apertures (ouverture relative de la cavité bucale, la différence entre «été» et «succès»), sonorité (vibration des cordes vocales), etc.⁶ C'est en ce sens que l'on peut dire que le signe linguistique est digital : il est constitué, à chaque niveau d'analyse, par un système différentiel d'oppositions minimales, et binaires. La présence (ou l'absence) de l'un des termes de chacune de celles-ci modèle le signe, le "configure" en tant qu'il est une unité linguistique unique et particulière. Discret et discontinu, le signe linguistique obéit à la loi du tout ou rien et n'autorise aucun état intermédiaire⁷.

Quant au terme "analogique", il possède deux sens. Le premier sens est lié aux différents contextes d'utilisation qui se réfèrent à la définition de l'icône et de la relation iconique : l'icône en général, et l'image en particulier, sont des signes analogiques, des *analogon*, dans la mesure où ils entretiennent des rapports d'homologie avec l'objet qu'il dénotent (sens 1). Cependant, tout est une question de degré : l'iconicité d'une photographie est bien plus grande que celle d'un schéma, d'un diagramme ou d'un histogramme (Peirce, Eco). Il existe d'ailleurs plusieurs recherches qui tentent de classer, par exemple, les différentes représentations imagées en fonction de leur degré d'iconicité (Moles, 1988) ou qui s'appuient sur de telles taxonomies (Nyssen et Peraya, 1992). Mais l'on

⁶ Autrement dit, le signe linguistique se construit sur des oppositions binaires à partir de la présence ou de l'absence d'un trait caractéristique⁶ : au niveau de la substance d'expression, de la substance phonique, les sons [b] et [p] par exemple se distinguent par le seul trait de sonorité, le premier étant une occlusive bilabiale sonore, le second étant une occlusive bilabiale sourde. Au premier niveau de l'analyse linguistique, au niveau de la forme de l'expression ou de la phonologie, l'opposition phonologique entre les phonèmes /p/ et /b/⁶ permet de distinguer, par exemple, les unités linguistiques «pal» et «bal».

⁷ Notons, qu'ainsi défini, le signe linguistique correspond au symbole, dans la terminologie peircienne, et au signe digital, dans celle de Bateson et Watzlawick.

doit aussi considérer une seconde acception de ce terme qui désigne, dans l'opposition «digital/analogique», les phénomènes dont la nature est continue par rapport à ceux qui sont discrets et discontinus (sens 2). Cette définition plus générale permet d'englober dans une même catégorie les signes iconiques, gestuels, mimétiques ou corporels, etc. Ceux-ci se présentent, en effet, le plus souvent comme un continuum au sein duquel il est bien difficile d'isoler des unités minimales différentielles et discontinues, des unités strictement binaires (Meunier et Peraya). Si l'on prend par exemple l'image conventionnelle d'un soleil (un cercle entouré de traits droits ou curvilignes), elle est se présente comme un continuum graphique difficilement fragmentable⁸. C'est donc le caractère analogique de ces signes (sens 1) qui fonde leur caractère analogique au sens 2.

En réalité, l'analyse des langages montre que la distinction digital-analogique (sens 2) n'est pas franche. Il existe du digital dans l'analogique et de l'analogique dans le digital. Les langages audio-scripto-visuels en sont le plus bel exemple. Un document didactique illustré, un paratexte, se compose de langage verbal (composante digitale "pure"), mis en page graphiquement (composante déjà analogique), de dessins, de graphiques, de schémas, etc. (composantes analogiques au degré d'iconicité variable selon le cas) (cf. Schéma 2).

⁸ C'est d'ailleurs pour cette raison que R. Barthes proposait de considérer le langage de l'image comme un langage de connotation, toute analyse au plan strictement dénotatif étant difficile, voire vouée à l'échec.

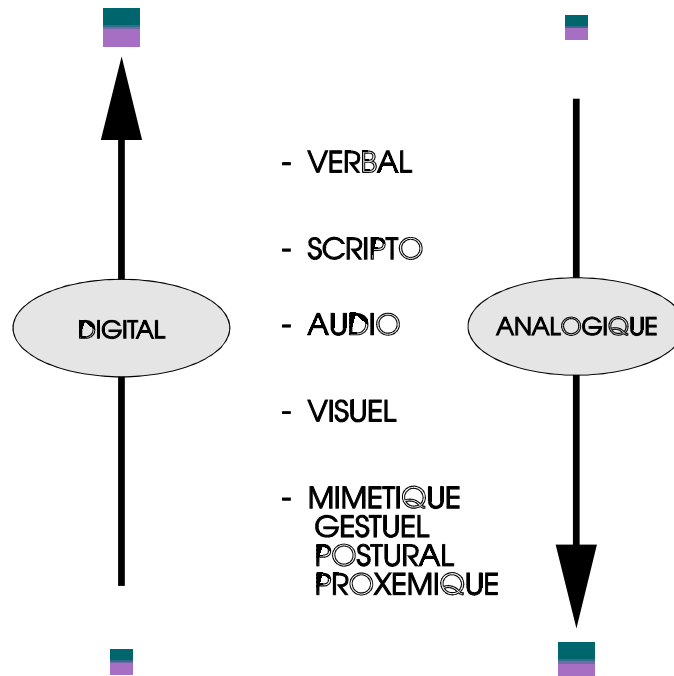


Schéma 2 :
 LES CODES DE LA COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE : DIGITAL vs ANALOGIQUE

D. PERANA, TECFA, Cours E7, 92/93, (E72.ccd)

Digital et analogique doivent alors être considérés comme les deux pôles entre lesquels se distribuent les différents signes et les différentes modalités de communication humaine⁹. Il paraît dès lors justifié de présenter les trois

⁹ Digital et analogique se différencieraient enfin par le type de processus cognitif qu'ils induiraient respectivement. Bounoux (1991) a proposé dans cette perspective, envisagée d'un double point de vue onto- et phylogénétique, quelques pistes intéressantes. Il met en avant la notion de coupure sémiologique qui distinguerait irrémédiablement les symboles, des icônes et des indices : le monde de la sémiologie se trouverait là irrémédiablement fracturé. Selon un axe allant de l'indice au symbole se développeraient les manifestations de type culturel et éducatif : l'éducation consisterait à développer progressivement l'usage des indices, des icônes puis celui des symboles et, plus on serait éduqué, plus la communication se digitaliserait. Inversement, l'art, le rêve et l'imaginaire se

modalités de la communication pédagogique que nous avons définies ci-dessus sous une forme nouvelle plus conforme à cette distinction (cf. Schéma 3).

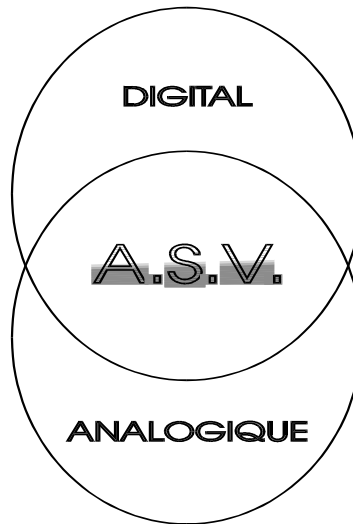


Schéma 3:
ENTRE LE DIGITAL ET L'ANALOGIQUE : L'A.S.V.

D. PERAYA, COURS E7, 92/93, (E73.ced)

Communication pédagogique et acte de langage

Les linguistes et les sémiologues ont longuement débattu d'un critère permettant de distinguer nettement la communication et la signification : c'est l'intentionnalité de l'acte de communication qui sera choisie comme le critère le plus parfaitement adéquat. Même si un vêtement peut se faire le support ou le véhicule de significations socioculturelles par trop évidentes, il a paru peu probable à certains auteurs qu'il soit porteur d'un message intentionnel: les tenues vestimentaires relèveraient donc d'une catégorie particulière de signes

développeraient par une réactivation des aspects analogiques, iconiques et indiciels, de la communication. (cf. Meunier, Peraya, 1993).

que Buysens et Prieto nomment l'indice : "un fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre "fait" qui ne l'est pas" (Prieto, 1966:95). Par contre, la véritable communication se fait à partir de signaux, c'est-à-dire de signes conventionnels, produits *volontairement* par l'émetteur pour être reconnus comme tels par le destinataire : le code de la route, par exemple, relève de cette catégorie.

Par leur choix du critère de délimitation du champ de la sémiologie, ces auteurs accordent à l'émetteur, au destinataire, une place privilégiée puisque c'est sa volonté, son intention de communication ("son intention et son degré de conscience" selon Eco) qui sera retenue comme critère définitoire de la communication. La reconnaissance de l'importance de l'intention de communication – le vouloir-dire du locuteur – apparaît aujourd'hui comme une notion fondamentale qui sera à la base de la théorie des actes de langage et de l'orientation pragmatique que prendra la sémiotique. Et la théorie des actes de langage et la théorie pragmatique se sont en effet développées comme une tentative pour intégrer à l'analyse des énoncés l'intention de communiquer qu'expriment les locuteurs lorsqu'ils accomplissent un acte de langage.

On doit, à ce propos, rappeler brièvement que tout acte de langage – tout acte illocutionnaire – possède un *contenu propositionnel* et une certaine *force* (Austin, 1970 ; Searle 1972). Plus précisément "un énoncé a la force d'un ordre si le locuteur a l'intention, par son énonciation, de donner un ordre à l'auditeur, d'une suggestion s'il entend par ce qu'il dit suggérer quelque chose, etc." (Recanati, 1981:20). La force illocutionnaire correspond donc à l'intention qu'a le locuteur d'accomplir, par son énonciation, tel ou tel autre acte illocutionnaire. Quant au contenu propositionnel, il peut être entendu comme le sens de l'énoncé en admettant que celui-ci comporte les éléments de connaissance du contexte indispensables, c'est-à-dire ceux qui fixent par rapport à l'énonciation, le sens de la phrase. On com-

prend dès lors que le sens d'un énoncé puisse être compris sans que sa force illocutoire ne soit complètement élucidée : "souvent nous comprenons ce qu'on dit sans trop savoir "comment cela doit être pris" – comme un conseil, par exemple, ou comme une menace, ou comme un avertissement" (*ibidem.*:21).

Enseigner c'est aussi accomplir un acte de langage intentionnel : les orientations pédagogiques, fondées par exemple sur les théories taxinomiques dont Bloom (1976) fut l'initiateur (par exemple, De Landsheere, 1976 ; Magger, 1977 ; D'Hainaut, 1977 ; Vandeveld, 1978) ont développé cette orientation comme l'axe principal de leur construction théorique comme de leurs propositions méthodologiques. les séquences "objectif-stratégie/moyens-évaluation" relèvent d'une conception de l'enseignement fondée par une théorie de la communication discursive intentionnelle. Aux objectifs correspondent les intentions du locuteur, à la stratégie les différents actes de langage à mettre en oeuvre et enfin, à l'évaluation, la mesure du degré de réussite des effets perlocutoires souhaités. De plus, la prise en compte par l'éducateur ou par l'enseignant de divers facteurs tels que les prérequis, le niveau de développement affectif et cognitif des élèves, etc. n'est autre que l'analyse des conditions de félicité de l'acte d'enseigner (Peraya, 1989).

Communication pédagogique, contenu et relation

La communication ne se réduit pas à la simple transmission d'un message – de l'information – entre un destinataire et destinataire. En effet, dès que l'on cesse d'envisager les messages en faisant abstraction de toute référence à leur réalisations concrètes, il ne peut plus être question d'analyser les significations indépendamment des sujets communicants et des contextes dans lesquels ceux-ci justement communiquent. Mais dès que les messages se voient considérés comme parties d'une situation concrète, dès

qu'ils sont envisagés sous l'angle du discours, c'est-à-dire comme des actes avec toutes leurs implications relationnelles, on est conduit à reconnaître, dans le message, deux aspects, l'un relatif au contenu et l'autre, à la relation. Aussi est-on amené à distinguer dans un énoncé verbal un sens *descriptif* ou propositionnel – son contenu informatif – et un sens *pragmatique*. Si le sens descriptif concerne le fait qu'un énoncé verbal représente un "état de choses" auquel il fait référence, le sens pragmatique désigne quant à lui le fait qu'un énoncé assume une *fonction illocutoire*, c'est-à-dire qu'il met en relation, sous un certain rapport, les interlocuteurs. C'est bien la notion de force que l'on retrouve ici. Au niveau pédagogique, cette distinction prend toute sa pertinence puisqu'elle recouvre la distinction plus connue entre contenus d'enseignement et relation pédagogique.

Les éléments de la signification qui déterminent le sens pragmatique sont essentiellement linguistiques – le mode verbal, l'ordre des mots, certains verbes comme ordonner, promettre, appelés les performatifs explicites, etc. –, mais aussi, de nombreux éléments que la linguistique ne prend traditionnellement pas en charge. Ce sont, par exemple, les éléments dits extra-linguistiques ou supra-segmentaux: la prosodie, l'intonation, la mélodie, les inflexions de voix ainsi que la qualité vocale. Dans de très nombreux cas, en effet, aucun marqueur de force illocutoire syntaxique ou sémantique ne permet de discriminer deux énonciations différentes, possédant donc deux sens pragmatiques différents: on doit en conséquence accepter que ces aspects de type analogique jouent alors un rôle dans la communication et dans la compréhension des aspects relationnels. Il est vrai que le caractère vécu, psychologique, voire "naturel" de ces signes, a longtemps mis en cause la possibilité de les considérer comme des signes conventionnels (Eco, 1990). Pourtant, ils sont eux aussi codifiés, tout au moins partiellement. Qu'ils puissent être imités, simulés ou falsifiés – souvenons-nous de nos enseignants, de *leurs* tics et de *nos* imitations – en constitue la meilleure

preuve: ils sont identifiés et reconnus pour ce qu'ils attestent, communiquent ou signifient. Et là sans aucun doute réside le talent de l'acteur: un enseignant peut-il rester indifférent à cet extraordinaire sketch *La dictée* de J. Pécheux ?

Les psychosociologues, on le sait, accordent d'avantage d'importance aux aspects non verbaux de la communication. Pour ces chercheurs – à l'origine, l'équipe de Palo Alto inspirée par les travaux de Bateson sur l'étiologie familiale – la communication se définit comme un échange de messages entre partenaires en relation. Le contenu de la communication – l'information – se transmettrait essentiellement par le biais du code verbal, par les modalités digitales de la communication tandis que les aspects relationnels – un message sur le message et l'indication de comment celui-ci doit être pris – emprunteraient essentiellement ses modalités analogiques: la posture, la mimique, le gestuel, les caractéristiques vocales, etc. Bref, tout ce qui constituant la manière de dire, détermine le rapport entre les interlocuteurs et concerne au plus près leurs images d'eux-mêmes telles qu'elles se jouent dans ce rapport même. Abordée sous cet angle communicationnel, la notion même de relation pédagogique prend un sens nouveau. De ce point de vue, le mime de la situation scolaire de dictée induit chez le public du spectacle une réaction de type scolaire. La situation d'énonciation du spectacle cède le pas à celle – scolaire – qui est jouée et qui porte avec elle son tissu de relations propres au point d'assujettir le spectateur au rôle d'élève : c'est à cette condition que le spectacle est réussi.

Communication pédagogique et transmission de l'information

La communication se fonde, dans son aspect le plus général, sur une mise en commun : ce serait "l'action de faire participer un organisme ou un système situé en un point R aux stimuli et aux expériences de

l'environnement d'un autre individu ou système situé en un autre lieu et une autre époque E, en utilisant les éléments de connaissance qu'ils ont en commun" (Moles, 1988:25). Ensuite, la communication serait aussi une transaction au sens où l'action de faire participer l'autre aurait au minimum pour effet de modifier son état de connaissances¹⁰. Mais il est évident que la pratique éducative ne saurait se limiter à ces seuls effets cognitifs : la tripartition dont on connaît la fortune en pédagogie – savoir, savoir-faire, savoir-être – suffit à le montrer.

Cependant, la conception dominante de l'enseignement général et universitaire demeure encore celle de l'exposé, de la transmission de contenus et d'information : "La tradition pédagogique repose sur une réduction de l'enseignement au savoir et du savoir à l'information : il y a chosification de ce savoir qui devient objet manipulé, programme, marchandise sans que soient garantis les processus de structuration et découverte qui fondent la connaissance en tant que praxis."¹¹. Et dans ce contexte, la qualité de la communication, réduite à la qualité de la transmission, est souvent considérée comme un facteur important, voir exclusif, de celle de l'enseignement selon cette formule pour le moins simplificatrice :

"bien enseigner = bien communiquer = bien transmettre". S'il est vrai que la communication a pu être considérée comme une "idéologie à risques", la communication éducative n'a guère pu éviter celui-ci, car par un effet de retour, les difficultés des enseignants sont souvent attribuées à des dysfonctionnements de la transmission. La formation des maîtres a d'ailleurs mis l'accent sur ces aptitudes spécifiques et allant parfois jusqu'à développer

¹⁰ Cette définition a le mérite de rendre possible l'extension du concept à la communication homme/machine, pour par exemple, la consultation de banques de données, le téléchargement, les différents services transactionnels téléphoniques ou télématiques, etc.

¹¹ Roumette S., A propos de l'audiovisuel : retour à Orléans, in *Le français d'aujourd'hui*, n°17; mars 1972, cité par Jacquinot G. (1977), *Image et pédagogie*, p.15.

autour du concept-clé de communication persuasive une conception de la didactique (Ghuislain 1990).

Notons enfin à ce propos, que l'accroissement du pouvoir de diffusion et de circulation de l'information qu'offrent les technologies des télécommunications et de la télé-informatique – le satellite ou les réseaux télématiques sont des exemples significatifs – contribuent largement au renforcement, dans le cadre notamment de la formation à distance d'une pédagogie "transport". Ces technologies au fort potentiel de téléprésence correspondent structurellement au modèle diffusionnel de communication défini par Moles (1988) en termes de tuyaux et d'arrosoir : un émetteur central s'adressant massivement, à travers à un canal de diffusion facile, à un public-cible défini par des caractéristiques communes mais dont la diversité des individus n'est guère prise en considération. On comprend que dans cette perspective, ne puissent entrer en ligne de compte ni les conditions de réception et donc d'exploitation des informations transmises, ni les caractéristiques et les styles cognitifs des publics, etc. Bref, toute une série de facteurs dont l'enseignant reconnaît l'importance (Jacquinot, 1992 ; Peraya, 1993).

Audio-scripto-visuel, technologies intellectuelles et informatisation des médias

Remarquons ensuite que nous avons considéré – désigné – les langages audio-scripto-visuels comme des technologies intellectuelles, laissant à l'arrière-plan contrairement à l'usage courant, le fait qu'ils sont aussi des moyens de communication. Il est vrai que c'est en ces derniers termes qu'ils ont d'abord été définis. Qu'ils soient en même temps des systèmes sémiotiques, donc de modes de représentation et de symbolisation, ne s'est imposé, dans les années 70, qu'après de longs et tumultueux débats théoriques. Longtemps en effet, on a cru à la transparence des codes iconiques et l'on a fait comme si la signification était immanente à la

représentation. Pour mémoire, l'un des plus significatifs de ces débats eut pour objet le fondement culturel et idéologique de la perspective renaissante et de l'illusion de réalité que produit le cinématographe (Panofsky, Gombrich, Cinéthique, etc.). Quant à la désignation de technologie intellectuelle, elle s'est développée plus récemment sous l'impulsion des courants cognitivistes, notamment dans le sillage de l'informatique et de l'intelligence artificielle (Lévy, 1987, 1990). C'est cette dernière notion, dont la filiation avec celle de système sémiotique est établie, qui prévaut aujourd'hui.

Le concept de technologie intellectuelle s'inspire, notamment, des travaux de l'ethnologue Goody (1979) qui a mis en évidence les effets de l'écriture, puis de l'imprimerie, sur les modes de pensée et d'intellection du réel. L'écriture aurait déterminé, en effet, l'émergence d'une forme de rationalité, de logique et d'objectivité. Une technologie intellectuelle contribue "à déterminer le mode de perception et d'intellection par quoi nous connaissons les objets. Ils fournissent des modèles théoriques à nos tentatives pour concevoir rationnellement la réalité." (Lévy, 1987:10). Elle n'est donc rien d'autre qu'un outil cognitif dont on sait qu'il regroupe "en tant que registre général, les divers systèmes de représentation et d'expression à fonctionnement sémiotique tels que les systèmes techniques, les diverses langues naturelles et formelles, les systèmes graphiques, les systèmes plastiques de l'art, les systèmes abstraits comme la logique ou les systèmes de classification, et enfin, last but not least, les systèmes de conceptualisation et de savoir, scientifiques ou philosophiques" (Netchine-Grynberg et Grynberg, 1991). Ces différents systèmes ont en commun la capacité et la fonction de représenter l'expérience, de la nommer mais aussi de la constituer comme telle pour la rendre identifiable, pensable, manipulable et communicable : "leur fonction est une fonction de médiation par laquelle se construit en ses diverses modalités la relation entre l'homme et le monde"(op.cit.) ou encore : "Les systèmes de traitement de l'information effectuent la médiation

pratique de nos interactions avec l'univers." (Lévy, ibidem)¹².

Le fait de considérer les différentes formes de langage audio-scripto-visuel comme des technologies intellectuelles se trouve à la base de l'un des usages de ces langages dans la pratique éducative ainsi que des courants de recherches tant expérimentales que théoriques qui s'y rattachent directement même si, à l'époque, les hypothèses de travail n'étaient pas encore formulées explicitement en ces termes. Rappelons que l'on peut distinguer parmi tous les usages éducatifs des langages audio-scripto-visuels quatre tendances principales :

1. l'audiovisuel comme *moyen de recherches et de formation des enseignants* : l'observation et l'analyse des comportements pédagogiques, le micro-enseignement et l'autoscopie qui utilisent la technologie de la vidéo légère et du circuit fermé de télévision (CFTV) constituent les pratiques les plus représentatives de cette première tendance ;
2. l'audiovisuel comme *outil d'enseignement* : il s'agit d'un champ de pratiques éducatives très diversifiées allant par exemple, de la simple illustration ou de l'imagerie scientifique au laboratoire de langues et aux différentes méthodologies audio-orale et audiovisuelle d'apprentissage des langues secondes ;
3. les langages audio-scripto-visuels comme *objet d'enseignement* : dès le milieu des années '70, les recherches sémiologiques se trouvent vulgarisées et adaptées à la pratique pédagogique des enseignants ; les initiations à la sémiologie, à l'analyse des médias mais aussi à l'expression audiovisuelle et médiatique

¹² Le psychologue expérimentaliste Bruner (1966) considérait déjà le langage comme un outil technologique - un amplificateur culturel - permettant une mise à distance par rapport au réel et de ce fait, donnant la possibilité d'effectuer des opérations productives et combinatoires en l'absence du réel.

se multiplient d'autant que les cours d'initiation au langage de l'image et au monde sonore sont introduits dans les programmes scolaires. C'est l'époque où l'alphabétisation audiovisuelle connaît son plein essor¹³ ;

4. l'audiovisuel comme *support spécifique d'apprentissage*: il s'agit de s'appuyer sur la spécificité des formes de représentation et de traitement de l'information des langages audio-scripto-visuels pour favoriser l'acquisition de compétences et d'aptitudes cognitives spécifiques. Autrement dit, on suppose que des systèmes symboliques différents pourraient développer des facultés intellectuelles différentes parce que, justement, ils mettent en oeuvre des facultés différentes (Olson, 1974 ; Olson et Brunner 1974 ; Salomon, 1977, 1978, 1981 et 1987) : il ne s'agit donc plus de faire apprendre un contenu, un savoir disciplinaire grâce à la médiation d'un audio-scripto-visuel mais bien de favoriser de compétences cognitives plus générales et fondamentales.

C'est bien sûr ce dernier courant qui se trouve concerné par la notion de technologie intellectuelle. Parmi ces compétences, citons la supplantation mise en évidence et longuement analysée par exemple par Salomon, Ausburn et Ausburn (1978), Lynch (1986), Smith (1985), Hart (1984), Donnay (1981). C'est le cas lorsque des systèmes symboliques, utilisés par exemple par le cinéma et la télévision, "sont tels que, au lieu d'exiger une trans-

¹³ De ce mouvement témoignent les livres de Favrel (1971) de Porcher, Chalon et Rubenach (1973 et 1976) ou encore la collection *Les cahiers de l'audiovisuel* de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (Bergala, 1975 et 1977 ; Berrard, 1979, Gauthier, 1979 et 1982 ; Zimmer, 1979). La différence entre ces deux types de publications nous paraît intéressante à souligner. Les premières sont significatives de l'irruption de l'audiovisuel et des médias dans les enseignements primaire et secondaire: il s'agit de rendre les enseignants conscients de l'importance du phénomène «médias» et de faire entrer ceux-ci dans l'école par une pratique et par des exercices d'expression «médiatique». Les secondes, directement inspirées par les travaux et les recherches sémiologiques proposent des outils d'analyse permettant de rendre compte du fonctionnement langagier des différents médias et de leur rhétorique.

formation (comme lorsque deux points de vue sont juxtaposés et doivent être coordonnés), ils en réalisent au moins une partie pour le spectateur. Ainsi, le *zoom modèle* ou *supplante*¹⁴ l'opération que l'on doit effectuer intérieurement quand on passe d'un gros plan à un plan général. De même, le mouvement de la caméra autour d'un objet supplante le processus de coordination des point de vues." (Salomon, 1981:86). La supplantation intervient donc au moment où l'apprenant intériorise un mode de traitement de l'information externe, réalisé par certaines caractéristiques techniques, syntaxiques, etc. du langage audio-scripto-visuel. Pourtant, si la nécessité d'"apprendre *des*¹⁵ médias" (Jacquinot, 1981) n'a cessé d'être proclamée l'orientation la plus prometteuse, elle demeure encore en grande partie un vœux pieux: les résultats peu convaincants des nombreuses recherches empiriques et l'échec de l'audiovisuel scolaire sont là pour nous le rappeler.

Il est cependant intéressant de voir l'informatique considérée à son tour comme la technologie intellectuelle par excellence et de constater que cette classification relative aux langages audio-scripto-visuels est reprise aujourd'hui pour présenter exactement dans les mêmes termes les usages scolaires de l'informatique (Duchateau, 1992). Même s'il est vrai que la perception de l'informatique et des nouvelles technologies par les enseignants comme par la communauté éducative paraît plus favorable à leur développement dans un contexte scolaire, il n'est pas certain que l'informatique scolaire ne connaisse pas, à terme, la même situation difficile que celle qu'a connu l'audiovisuel.

Cet a priori favorable de l'informatique s'explique au moins par ces deux raisons que nous rappellerons brièvement. Premièrement, l'audiovisuel a été associé à une activité de divertissement, de loisir et ce d'autant plus fortement que la télévision est rapidement apparue

¹⁴ En italiques dans le texte.

¹⁵ Nous soulignons.

comme le média pédagogique par excellence: enracinée dans une culture populaire, une culture de masse, elle a été considérée comme une forme de sous-culture opposée à la culture classique, donc scolaire. En 1973, Tardy avait d'ailleurs cette très belle expression pour désigner l'attitude des enseignants face à la télévision: "des citoyens-soldats qui veillent aux frontières de l'empire menacé"¹⁶. L'informatique au contraire est apparue dans le champ de la culture scientifique et constitue de plein droit une discipline scientifique. A ce titre, elle bénéficie de tout le crédit et du sérieux de la science et de la technique. Deuxièmement, l'informatique s'est imposée comme un instrument professionnel largement répandu: bureautique, gestion et comptabilité, logiciels de conception assistée, contrôle et régulation des systèmes, robotique, etc. Quasiment toutes les professions ont été touchées par l'informatique, mais l'ordinateur, en tant qu'outil de travail, fait en plus l'objet d'un processus d'appropriation personnelle. Or, cela n'a jamais été le cas pour l'audiovisuel classique: son utilisation reste limitée à un nombre restreint d'activités (presse, information et vulgarisation, industrie des loisirs, publicité) et sa pratique demeure l'apanage de professionnels (réalisateur, cameraman, cadreur, preneur de sons, éclairagiste, etc.) tandis que toute tentative d'appropriation des techniques audiovisuelles par le grand public, quelle que soit la qualité du matériel proposé, ne se développe que dans la sphère des activités privées, et donc de loisir. Autrement dit, l'audiovisuel ne s'est jamais imposé comme outil de travail que pour les seuls professionnels de l'audiovisuel.

Ces quelques remarques à propos du destin des médias classiques et informatiques, nous montrent bien que toutes les formes de communication à vocation éducative

¹⁶ *Le professeur et les images*, Paris, Presses Universitaires de France. Il semble cependant que cette méfiance se soit plus ou moins effacée comme le montre une enquête récente *La vie des enseignants de Collège*, (Université de Montpellier II, 1991) : la plupart d'entre eux regardent souvent la télévision et l'indice d'écoute est en corrélation avec le nombre d'enfants au foyer.(cité in Bourrissoux J.L. et Pelpel P., *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les éditions d'organisation, 1992).

n'ont pas le même poids, la même *valeur* pour user de la métaphore économique (Bourdieu, 1981) : elles ne relèvent pas des mêmes jeux institutionnels, des mêmes jeux de langages (Wittgenstein, 1961 ; Lyotard, 1979). Il faut donc substituer à la notion de communication éducative celle de discours qui seule peut rendre compte de cette diversité.