

## Compétence de communication et communication de cette compétence

Mme Michèle Verdelhan-Bourgade

---

### Citer ce document / Cite this document :

Verdelhan-Bourgade Michèle. Compétence de communication et communication de cette compétence. In: Langue française, n°70, 1986. Communication et enseignement. pp. 72-86;

doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6372>

[https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1986\\_num\\_70\\_1\\_6372](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6372)

---

Fichier pdf généré le 04/05/2018

## COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET COMMUNICATION DE CETTE COMPÉTENCE

Depuis les travaux des ingénieurs des Télécommunications en 1945-1950 et l'utilisation qu'en ont faite la linguistique puis la linguistique appliquée à l'enseignement, la pédagogie du français a vu la notion de communication prendre l'importance que l'on sait : à mesure que ses analyses évoluent et s'affinent, le concept est récupéré, adapté, et sert à justifier une méthodologie en cours de renouvellement.

Mais ce succès ne va pas sans quelques difficultés. D'abord parce que les redéfinitions de la notion, sous l'influence notamment de la sociolinguistique et de la pragmatique, rendent aujourd'hui caduques des pratiques pédagogiques en honneur dans les années soixante-dix. En outre la généralité très grande du concept permet certes aux enseignants de se retrouver autour d'un objectif commun, « enseigner à communiquer », mais assez mal de déterminer avec précision les moyens à employer pour atteindre ce but. Enfin, sous le consensus des multiples références à la communication, se dissimulent des inquiétudes quant à la possibilité d'une « communication heureuse », ou réussie, à l'école, selon l'expression de J.-F. Halté (1983).

Cet article se propose donc d'examiner les conséquences pédagogiques des diverses conceptions de la communication en honneur dans l'enseignement du français depuis 1970, et plus particulièrement dans le domaine du FLM<sup>1</sup>, sans négliger les importants travaux sur la communication menés en didactique du FLE<sup>1</sup> qui ont eu des échos dans celle de la langue maternelle. L'apparition et le succès, sur le marché pédagogique, de la compétence de communication, puis l'importance accordée aujourd'hui à l'interaction légitiment une réflexion sur l'intérêt et la fécondité de ces notions en pédagogie du français.

1. FLM : français langue maternelle.  
FLE : français langue étrangère.

## I. La communication. D'une didactique à l'autre

A. Berrendonner (1982, p. 26) juge qu'« au regard de la communication, les linguistes ne sont à ce jour que d'assez piètres simulateurs, aux ambitions fort limitées » : ils ne construisent que des modèles incomplets de la communication puisqu'ils ne prennent en compte que son aspect verbal. Mais même cette dimension-là s'est révélée riche de conséquences en pédagogie du français depuis l'époque structuraliste.

### 1. La conception structurale de la communication

C'est le schéma bien connu de Jakobson (1963), inspiré des travaux de Shannon et Weaver, qui fonde, au prix de quelques simplifications, la théorie de la communication qu'on voit apparaître dans l'enseignement du français vers 1965-1970, d'abord en FLE, puis en FLM.

On ne s'étendra pas sur la révolution en FLE qu'a représenté le développement des méthodes audiovisuelles. La langue y est définie comme « moyen vivant de communication », le langage comme « un dialogue incessant : avec les autres hommes, mais aussi avec les choses » (VIF, 1971)<sup>2</sup>. En pédagogie du FLM l'axiome de base demeure le même : le français étant « essentiellement un moyen de communication », « il convient d'affirmer avec force que l'essentiel de l'enseignement du français doit porter sur l'entraînement à la communication orale et écrite » (Plan de Rénovation, 1971), qui se fait selon une démarche ternaire :

- un temps « global » d'activités de communication ;
- un temps « analytique » d'« observation, de maniement et d'analyse des structures de la langue » ;
- un temps « synthétique comportant l'exercice conscient et maîtrisé de la communication orale et écrite » (*id.*).

Le maître fera donc alterner les moments de « libération de la parole », au moyen d'entretiens notamment, et de structuration de la langue, par la pratique des exercices structuraux et de la réflexion grammaticale.

Le développement de la recherche a depuis permis de constater les limites de cette analyse. On en rappellera deux brièvement. Ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle dans ce numéro « la conception linéaire de la communication » aboutit à une pédagogie de l'expression à sens unique, où le maître « fait parler » les enfants, souvent au cours d'une séance d'entretien qui a un double rôle : permettre aux enfants, par la pratique de la langue orale, de mieux en manier les formes et les libérer du trop-plein « d'émotions, d'enthousiasmes et de frayeurs nés souvent d'un spectacle de télévision ou d'un fait de la vie quotidienne » (I.O., 1972, p. 11). Le maître jouant le rôle de régulateur, il n'y a pas véritablement d'échanges

2. Livre du maître, p. 23.

entre élève et maître, ni entre les quelques élèves, en nombre très réduit, qui participent activement à cet entraînement.

En outre, cette pédagogie basée sur une communication de type monologal et s'inscrivant le plus souvent dans le cadre étroit de la phrase ne laisse ainsi pratiquement aucune place au jeu des phénomènes sociaux et de l'interaction. Et même si les Instructions officielles de 1972 parlent de travail en groupe et d'organisation coopérative, l'essentiel de la communication orale ou écrite semble se dérouler sans qu'interviennent par exemple des contraintes de rapports entre interlocuteurs, ou entre ceux-ci et le cadre social. Les exercices sur les niveaux de langue proposent souvent des transpositions d'énoncés du « familier » au « soigné » (mais l'inverse est beaucoup plus rare!), sans plus de précision sur ce qui motive ces transpositions.

Certains aspects de la pédagogie du FLM des années soixante-dix sont donc largement tributaires des limites de l'analyse faite alors de la communication. Celle-ci apparaît surtout comme le cadre souvent fictif dans lequel peut s'exercer et se développer la maîtrise de la langue, véritable objectif de l'enseignement.

## 2. Rénovation du concept. La compétence de communication

### A. Une compétence globale

Dès 1964 un groupe d'anthropologues américains, rassemblés autour de D. Hymes, jette les bases de ce qui deviendra l'ethnographie de la communication<sup>3</sup>, et se propose d'étudier la parole comme acte culturel et social. La réflexion ethnographique va modifier l'analyse des composantes de la communication. Au schéma de Jakobson se substitue le modèle SPEAKING de Hymes (1967), qui distingue huit éléments de la situation communicative : Setting (le cadre), Participants, Ends (finalités), Acts, Key (tonalité), Instrumentalities (instruments), Norms (normes), Genre.

Pour Hymes le comportement verbal n'est qu'un aspect du comportement global dont il ne doit pas être isolé. La communication est donc un phénomène à concevoir dans son ensemble, et non sous un aspect strictement linguistique. Il existe notamment à côté de la compétence grammaticale une compétence d'usage qui permet de juger de l'adéquation des énoncés à la situation. De là découle la notion de compétence de communication, établie par Hymes en 1971, concept très général englobant l'ensemble des comportements humains, danse, folklore, musique, autant que production verbale :

« Je prendrais *compétence* comme le terme le plus général pour désigner les capacités de quelqu'un. (...) La compétence s'appuie à la fois sur la *connaissance* (implicite) et sur le *savoir-faire langagier* » (1972).

3. Sur ce sujet, voir Bachmann et al., 1981.

La didactique des langues va s'emparer de ce concept, dont le succès toutefois va être très différent dans le domaine du FLM et celui du FLE.

### B. *Compétence de communication en didactique du FLE*

Dès 1975, face à l'audiovisuel qui s'essouffle sans avoir obtenu vraiment les résultats espérés, la compétence de communication devient le mot-fétiche de la pédagogie du FLE. On la trouve partout : c'est à la fois l'objectif de l'enseignement, son contenu, et la base d'une méthodologie baptisée approche communicative. La nouvelle démarche cherche à enseigner les unités verbales qui constituent l'événement de communication. Aussi la matière des cours ne doit-elle plus consister en structures grammaticales, mais en *actes de parole* qui quadrillent le champ de la communication et servent à l'expression de *notions*.

La compétence de communication nourrit la didactique du FLE de deux façons : en fournissant d'abord la matière d'une intense réflexion théorique et méthodologique, dans un bouillonnement intellectuel comparable au temps de l'explosion des méthodes audiovisuelles; en permettant ensuite un renouvellement des démarches et des outils d'enseignement, puisque apparaissent à partir de 1981 de nouvelles méthodes qui toutes font référence à la compétence de communication (*Cartes sur tables, Archipel, Sans Frontières...*) et cherchent à permettre à l'étudiant d'apprendre à communiquer en langue étrangère en le plaçant, au moyen de jeux de rôles notamment, dans des situations proches de la communication réelle.

### C. *Compétence de communication et didactique du FLM*

Très différent est le devenir de la compétence de communication en didactique du FLM qui, comme dans les années brillantes des méthodes structurales, paraît encore à la remorque du FLE. Pourtant les recherches menées dès 1971 sur l'acquisition du langage (L. Lentin, 1971, 1975), puis sur la lecture (Lentin, Hébrard, 1977) les montrent comme étant des activités langagières, des mises en fonctionnement du langage dans de véritables situations de communication. Par la prise en considération des facteurs sociaux de l'interaction, des conditions psychologiques de l'échange, par la reconnaissance que le fonctionnement du langage nécessite une situation où le locuteur soit acteur et pas seulement répondeur-enregistreur, l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire se révèle donc être en fait l'acquisition d'une compétence de communication, même si le mot n'est pas prononcé.

A l'inverse du FLE, on ne constate pas de renouvellement méthodologique important. Certes l'apprentissage de la lecture s'oriente plutôt vers la quête du sens et non plus sur la seule découverte des rapports phonie-graphie. Certes quelques manuels de grammaire (rares) essaient de mettre en œuvre une réflexion sur les usages sociaux de la langue (*Am, Stram, Gram.*) Certains pédagogues tentent aussi de « faire pénétrer les enfants au cœur des problèmes de la communication de masse » (F. Marchand, 1978). Mais il s'agit plutôt de tendances, ou de tentatives qui, en ce qui concerne la production de manuels, restent limitées. Dans

son ensemble, la pédagogie du FLM demeure sous l'influence du structuralisme.

La pédagogie officielle, celle des Instructions ministérielles, a de son côté tranché nettement la question : la référence à la communication, omni-présente dans les I.O. de 1972, a pratiquement disparu de celles de 1985 pour l'école élémentaire. Seule survivance : l'acquisition de la langue, sous forme de « pratique réglée », grâce à un « usage quotidien et un exercice raisonné de l'écrit comme de l'oral », permet à l'enfant de disposer d'une « langue de communication riche et diverse » (I.O., 23-04-1985). On postule que l'apprentissage de la lecture, de la grammaire et du vocabulaire conduit automatiquement à maîtriser la langue, ce qui suffit à assurer la communication, laquelle apparaît d'ailleurs comme un « plus », le supplément d'âme de la pédagogie. La production linguistique est envisagée à sens unique, en dehors de toute interaction : « Le maître engage l'élève à oser prendre la parole, à savoir écouter ses camarades, à formuler ce qu'il veut dire. Les exercices ont pour but de l'habituer à exprimer ses idées de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser son vocabulaire » (*id.*). Insistance sur la maîtrise de la langue, volonté de faire dire quelque chose à l'enfant : c'est la problématique d'une pédagogie de l'expression et non de la communication.

Dans le même temps, dans un numéro spécial de la revue *Pratiques* entièrement consacré à ce problème, J.-F. Halté (1983) montre que « l'école... se préoccupe trop de la langue et pas assez de la communication » et qu'« 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 » (p. 3). Le divorce est complet entre la recherche didactique et la pédagogie académique.

#### D. *Quelques interrogations*

En dehors des contingences sociopolitiques qui peuvent influencer l'élaboration des textes officiels, l'évolution différente au regard de la communication de la pédagogie du FLE et du FLM, ainsi que les contradictions relevées dans ce dernier domaine, suscitent quelques interrogations. On peut se demander par exemple pourquoi la deuxième révolution de la didactique des langues, avec la rénovation du concept de communication, n'a eu encore que peu d'impact en FLM, en dehors des travaux de chercheurs ou d'efforts sporadiques de manuels. Est-ce dû aux difficultés de transposer le concept de compétence de communication du plan de la recherche ethnographique à celui de l'enseignement, avec les réductions et les simplifications que cela comporte ? Est-ce simple prudence après les emprunts massifs faits par la didactique du FLM à celle du FLE avec les exercices structuraux, maintenant critiqués ? Est-ce l'idée que la compétence de communication ne s'enseigne pas en langue maternelle, que son acquisition débute avant l'école par contact social ? Est-ce la liaison étroite établie en FLE entre enseignement de la communication et étude d'actes de langage qui fait blocage ? Les redéfinitions récentes de la communication en termes d'interaction sont-elles de nature

à favoriser une nouvelle pédagogie? Autant de questions auxquelles cet article n'a pas la prétention d'apporter de réponses, mais souhaite seulement proposer des éléments de réflexion.

## II. Compétence de communication, enseignement et société

### 1. Les analyses du concept : complexité et réduction

Depuis son établissement par Hymes, la compétence de communication a fourni la matière à de nombreuses analyses. Dans le domaine du FLE, après celles de D. Coste (1978) et d'A. Abbou (1980)<sup>4</sup>, citons notamment celle de S. Moirand (1982, p. 20) qui distingue quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, mettant en jeu une connaissance et une capacité d'utilisation de différents matériaux. Ces trois études, qui ne se recouvrent que partiellement, ont le mérite de faire apparaître la richesse du concept de compétence de communication. Mais ils soulèvent aussi quelques problèmes.

Par rapport à la définition donnée par Hymes, on a pu montrer que ces analyses mettent chacune en lumière un aspect différent de la compétence de communication (ensemble d'aptitudes, savoir-faire ou savoirs), mais qu'elles épousent difficilement la généralité du concept établi par Hymes et qu'elles en représentent donc plutôt une réduction (Verdelhan-Bourgade, 1982a).

On peut se demander si cette réduction n'est pas inévitable et ne découle pas du transfert de la notion du plan de la recherche théorique à celui des applications. Peut-être la généralité même de la compétence de communication n'en faisait-elle pas un concept utilisable directement en pédagogie. Quoi qu'il en soit, l'enseignement du FLE en a surtout semble-t-il retenu qu'apprendre une langue étrangère c'était apprendre la connaissance des règles d'emploi des énoncés et leur mise en situation (ce qui opère une nouvelle réduction par rapport aux analyses mentionnées ci-dessus).

Or cette connaissance est acquise en langue maternelle par la pratique des situations de la vie quotidienne. C'est l'expérience qui apprend à l'enfant ce qu'on dit ou qu'on ne dit pas dans telle ou telle situation (« N'oublie pas de dire merci ! ») et c'est de l'accumulation de ces expériences, positives ou douloureuses, que naît l'efficacité dans la pratique langagière. Une compétence de communication réduite à la connaissance des règles d'emploi des énoncés, n'intéresse donc que modérément l'enseignement du FLM, puisqu'elle relève largement d'une éducation extrascolaire.

4. Rappelons que D. Coste dégage cinq composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, relationnelle, situationnelle, chacune étant articulée en savoirs et savoir-faire. A. Abbou, pour sa part, repère des compétences linguistique, socioculturelle, logique, argumentaire, sémiotique, qui sont chacune un ensemble de capacités et d'aptitudes.

## 2. Compétence de communication et compétence linguistique

De plus, le fait que Hymes ait établi la notion de compétence de communication à partir de la critique de la compétence chomskyenne a conduit souvent à opposer compétence linguistique et compétence de communication comme deux aptitudes différentes chez l'homme. En didactique du FLE cela a amené un certain nombre de variations en matière d'acquisition de la compétence : fallait-il viser seulement l'acquisition de la compétence linguistique, ou au contraire ne pas s'en préoccuper ? Fallait-il viser d'abord l'une, puis l'autre ? Et dans quel ordre ? Toutes questions plus ou moins spécieuses si l'on considère que pour Hymes la connaissance linguistique n'était qu'une partie de la compétence de communication générale. Celle-ci peut être considérée comme antérieure et postérieure à celle-là : par une sorte de causalité circulaire ou de relation dialectique, l'une rend possible l'acquisition de l'autre qui à son tour nourrit la première. Il n'y a pas de compétence linguistique isolée d'une compétence de communication et réciproquement « on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique » (Moirand, 1982, p. 17).

En langue maternelle, les rapports de la compétence linguistique, de la compétence de communication et de l'enseignement deviennent vraiment inextricables. Au contraire de la pédagogie des langues étrangères, l'école n'est pas seule à assurer l'acquisition de la compétence linguistique qui s'opère d'abord dans la famille et le milieu social. L'enseignement du FLM, qui travaille avec des enfants déjà en possession de moyens linguistiques, intervient *a posteriori* pour accroître et harmoniser des compétences diverses mais existantes.

## 3. Communication et actes de langage

Nés des recherches de la pragmatique et notamment de celles d'Austin, les actes de langage fournissent à la démarche communicative en FLE la matière à enseigner : saluer, remercier, demander un objet, etc. Les méthodes récentes articulent leur contenu autour des actes, selon le principe qu'« utiliser une langue, c'est agir dans cette langue. La communication se traduit en définitive par une série d'actes que les interlocuteurs, dans une situation donnée, réalisent au moyen d'énoncés qui peuvent prendre des formes fort diverses » (Richterich et Suter, 1981).

Or l'utilisation en pédagogie de la notion d'acte ne va pas sans difficultés. Les actes de langage, tels qu'ils sont définis par la pragmatique, s'inscrivent en effet dans une perspective de communication monologique qui ne fait pas intervenir d'interaction (voir là-dessus C. Kerbrat-Orecchioni, dans ce numéro). De plus la pragmatique présente les conditions de réalisation des actes sous une forme psychologique (la condition de



sincérité de Searle) alors que les règles de la communication renvoient à des habitudes culturelles et sociales (E. Bautier-Castaing, 1984). La pédagogie met ainsi en relation la situation de production, l'acte de parole et la réalisation linguistique, sans tenir compte des conditions sociales de production. Or à quoi sert de savoir demander un renseignement, par exemple, si on n'a pas appris à qui il était préférable de s'adresser pour éviter un échec de la communication? D'autre part, comme l'avait noté R. Galisson (1980), il est douteux que les actes de parole aient une réalité psychologique dans la conscience du locuteur : c'est donc une unité d'enseignement qui ne semble pas correspondre à une unité d'apprentissage. On peut ajouter enfin à ces critiques que rares sont les situations de la vie quotidienne qui permettent de repérer facilement des actes de langage isolés : le plus souvent les discours comportent des enchaînements d'actes, parfois imbriqués. Les méthodes séparent donc ce que la réalité fusionne.

On comprend alors que la pédagogie du FLM ait peu utilisé cette notion et on peut se demander si le travail sur les actes n'est pas à la compétence de communication ce que les exercices structuraux étaient à la communication définie par Jakobson. On retrouve dans les deux cas la tendance scolaire à simplifier, réduire, isoler pour enseigner. De même que de l'apprentissage des différentes structures devait découler une capacité à communiquer, de même l'addition des actes de parole doit aboutir à donner une compétence de communication. Ce postulat sous-jacent n'est d'ailleurs pas totalement faux, dans la mesure où toute activité langagière contribue à la mise en œuvre et à l'élargissement de cette compétence. Mais cela ne constitue pas un apprentissage global. L'enseignement des « stratégies discursives », proposé par E. Bautier-Castaing (1984), qui « fait intervenir les enjeux de la situation et les intentions communicatives », permettrait d'inclure les réalisations discursives dans la dimension sociale concrète qui fait défaut aux actes de langage et dont il faut bien finir par se préoccuper véritablement, si, comme l'affirmait déjà Bakhtine (1929), toute énonciation est un phénomène exclusivement social.

#### 4. Une psychosociodidactique de la communication

Tout le monde depuis Saussure attribue à la communication un caractère social, sans en tirer toujours toutes les conséquences : ainsi l'étude de la performativité est-elle souvent menée en pragmatique d'après des situations idéalisées par le linguiste et sans rapport avec la pratique effective du discours (M. Verdelhan-Bourgade, 1984). Définir à la suite de Goffman la communication comme interaction en fait à la fois un jeu entre individus et un phénomène qui a un statut social. C'est ainsi que Sinclair et Coulthard par exemple analysent la communication pédagogique en termes d'échanges et de transactions. On peut estimer aussi que différents degrés sont perceptibles dans le passage de la communication individuelle à la communication sociale et que l'école ou l'Université relèvent spécifiquement de cette dernière, parce qu'elles sont liées

à des règles et des institutions et produisent un discours codifié (Durand, 1981).

Individuel et social forment donc un double pôle par rapport auquel la communication pédagogique tente de se définir, en se référant notamment aux travaux du groupe de Palo Alto qui étudie la communication comme comportement dans une interaction.

Si toute communication est comportement et réciproquement, il est impossible de ne pas communiquer : « Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. De tels comportements influencent les autres, et les autres, en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer » (Watzlawick et al., 1967, trad. franç., p. 46). Aussi est-il difficile de suivre ici E. Bautier-Castaing (1980) lorsqu'elle estime que dans le cadre de la pratique scolaire de l'écrit la notion de communication n'est guère pertinente, puisqu'un échec engendre une évaluation négative et non une demande d'information supplémentaire. L'évaluation représente bien un comportement-réponse qui appellera à son tour un comportement de l'élève allant dans le sens d'une communication certes plus ou moins riche verbalement (peut-être même le silence dans le cas d'une évaluation trop sévère), mais toujours présente.

De plus ce comportement-réponse oriente par avance la production du locuteur ; c'est le phénomène du *feed-back*, déjà décrit par Pêcheux (1969) : « Tout processus discursif suppose, de la part de l'émetteur, une *anticipation des représentations du récepteur*, sur laquelle se fonde la stratégie du discours » (p. 20). De même que le discours du maître s'infléchit par la connaissance que celui-ci a des possibilités d'écoute et de compréhension de son auditoire, de même les productions verbales de l'élève sont orientées par l'intuition, ou l'expérience qu'il a des attentes de l'enseignant. Un exemple clair est donné par le dialogue qu'analyse L. Sprenger-Charolles (1983) correspondant à une explication de texte du « Fleuriste » de La Bruyère, où le discours de l'élève n'est admis que s'il s'insère dans les « creux » de celui du maître. Même les textes dits « libres » reflètent cette interaction et « on pourrait découvrir en lisant les textes de ses élèves quel poète le personnage de l'instituteur a refoulé en lui » (Chartier et Hébrard, 1977).

Cette communication dirigée peut le devenir de plus en plus, au point d'aboutir à une situation de « double contrainte » telle que l'analyse P. Watzlawick, lorsqu'un message comporte une contradiction logique qui met l'individu dans la situation de ne pouvoir réagir de façon adéquate. C'est le paradoxe de l'injonction « Soyez spontané ! » : on ne peut obéir à l'injonction qu'en lui désobéissant, ce qui est insoutenable. D. Coste (1984) a montré que l'élève de la classe de langue était lui aussi « soumis à des demandes potentiellement contradictoires sans avoir la possibilité de se dérober », dans le fait par exemple que son discours doit avoir l'air *naturel*, alors qu'il est jugé sur sa conformité avec des procédures *acquises*. Dans le même ordre d'idées, on peut aller jusqu'à affirmer comme le fait C. Duneton (1984) que plus la pédagogie se veut tournée vers la créativité, plus elle renforce cette double contrainte : « S'exprimer, on le lui (à

l'élève) demande, mais dans une "langue de bois" qui ne le lui permet pas », dans un cadre institutionnel qui est tout le contraire d'une incitation à l'expression. Nombre des activités de communication orale et écrite en classe semblent relever de cette situation paradoxale. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'explication de textes, cet exercice exige-t-il des élèves des réponses nombreuses, vivantes, « spontanées », mais en même temps coulées dans le moule de l'exercice figé, convenu.

L'existence de doubles contraintes n'est pas forcément une catastrophe. Comme le souligne P. Watzlawick, tous les individus se trouvent confrontés un jour à de semblables circonstances et les surmontent, n'en devenant pas pour autant des malades mentaux. Mais prendre conscience du fait que la communication scolaire crée ce genre de situations et qu'elle est « un acte instable et problématique soumis aux interactions aléatoires de divers champs d'influence (culturel, social, psychologique...) » (G. Gschwind-Holtzer, 1981, p. 20), peut aider à mieux comprendre la raison de certains échecs scolaires et à promouvoir une pédagogie de la communication qui soit moins artificielle ou moins hasardeuse.

### III. Quelques conséquences méthodologiques

La disparition de la référence à la communication dans les Instructions Officielles pour l'école élémentaire signe-t-elle l'acte de décès d'une pédagogie de la communication? Rien n'est moins sûr et plusieurs approches, dont certaines sont déjà mises en pratique, s'efforcent au contraire de tenir compte des recherches récentes.

#### 1. Une position maximaliste

Les efforts de rénovation témoignent généralement de la volonté d'ouvrir l'école sur la vie, de tenir compte du réel extérieur. L'idée est répandue que la communication que fait vivre le maître dans sa classe doit être du même ordre que celle que les élèves devront pratiquer ensuite dans la société.

Or l'école est un lieu marqué par des contraintes spécifiques : c'est une institution nationale, strictement hiérarchisée, dont la structuration se fait sentir fortement à l'intérieur même d'un établissement. Organisation administrative, statuts des maîtres, existence de conseils de classe, d'école, de notes, etc., tout cela compose un ensemble de servitudes (qui relèvent notamment des composantes Setting, Participants et Norms du modèle SPEAKING de Hymes, déjà cité). Elles pèsent forcément sur la nature de la communication maître-élèves puisqu'elles en font partie, et infléchissent le discours de l'un et des autres. On voit là peut-être plus nettement qu'ailleurs que la langue est un instrument de pouvoir (Bourdieu, 1982) en même temps ou parce que véhicule du savoir.

Aussi peut-on se demander, comme le fait N. Nel (1983), si au fond une véritable pédagogie de la communication ne passe pas par une révolution scolaire, une rénovation des structures qui introduirait une démocratisation de l'enseignement : « Une pédagogie de la communication, pour s'attaquer à la question centrale de la domination, doit relever d'une perspective plus globale, touchant au système et aux structures, et prônant un changement radical de la relation éducative », ce qui suppose des transformations politiques, mentales et intellectuelles.

Il ne semble pas toutefois qu'existe actuellement une commande sociale pour une école transformée radicalement. Les discours ministériels et l'audience qu'ils rencontrent dans l'opinion montrent qu'on va plutôt dans les années prochaines vers une Restauration. Espérer un renouveau de l'institution et des mentalités risque de renvoyer à un bien long terme.

## 2. L'attitude optimiste

On peut, sans attendre le changement structurel, tenter d'aménager l'espace pédagogique en fonction des découvertes successives de la didactique. On postule alors qu'il est possible de développer la compétence de communication des élèves par la mise en place d'activités de langage diverses. C'est la voie actuellement suivie en FLE et qu'on voit percer lentement dans l'école française.

Partant du fait qu'un individu développe sa compétence communicative en se trouvant dans des situations variées, où cadre, participants, finalités, etc., imposent des formes de communication multiples, la pédagogie va tâcher de diversifier les activités d'apprentissage : sorties, enquêtes, travaux de groupe, observations. Elles vont permettre non seulement un enrichissement de l'expérience mais aussi une mise en jeu réelle de la communication. Le fait de mettre les enfants en équipe pour réaliser une tâche les oblige à prendre la parole, discuter, contester, approuver, argumenter, dans un réseau communicationnel différent de celui du cours, où la parole circule entre tous les participants : on « élargit les paramètres du jeu communicatif » (A. Petitjean, 1981).

Plus profondément cette démarche cherche à faire que toute activité linguistique relève d'un véritable processus de communication. Ainsi, si lire et écrire sont des activités langagières, dialogiques, leur apprentissage doit se développer dans une interaction constante adulte-enfant : d'où les « dictées à l'adulte » de C. Clesse (1977), les jeux de langage de *Lectureuil*, ou les activités d'écrit proposées par *Am, Stram, Gram*.

Toutefois cette pédagogie a ses limites qui sont celles de l'école, marquée par les contraintes signalées plus haut et où le choix des activités possibles est tout de même restreint. On postulera donc que les acquisitions du temps scolaire sont transposables dans la vie, face à des situations différentes. Mais les travaux proposés par exemple par M. Obadia et coll., dans *D'un écrit à l'autre* qui se réfère à la notion de compétence de communication, restent marqués par un contexte scolaire, malgré leur

effort de variété et de vraisemblance. Rédiger un « prospectus proposant une formule originale de voyage pour la visite d'une ville ou d'une région » permet d'apprendre à manier la mise en page, le jeu des couleurs et des caractères. Mais dans l'espace limité et précontraint du cahier, sur le support du papier scolaire et avec les moyens graphiques de l'élève, cela ne peut avoir qu'un lointain rapport avec la réalisation d'un véritable prospectus. De même il est très rare dans la vie courante de répondre à une offre publicitaire autrement qu'en cochant une case réservée : on ne rédige pas une lettre, bien que ce soit de l'ordre du possible.

Il faut donc admettre que la situation indiquée, même vraisemblable, sert surtout de prétexte à des activités qui permettent de travailler l'expression linguistique de certaines fonctions de communication. Par rapport au travail de groupe, qui met en œuvre une communication réelle, les exercices oraux de type jeux de rôles, ou écrits comme « rédiger une lettre de réclamations » ne peuvent être qu'une apparence de communication dont on juge, peut-être par la force des choses, qu'elle a la même valeur pédagogique que la vraie.

Tout cela n'est pas bien nouveau. En « faisant comme si » on écrivait un article, ou une lettre, ou un discours, on n'est en fait pas bien loin d'exercices traditionnels dans la pédagogie du français. Deux exemples : « Vous avez été chargé de la bibliothèque de votre classe; vous rendez compte de votre activité » (Beaugrand et Courault, 6<sup>e</sup>, 1962), ou encore, plus lointain, « Discours d'un maire à des paysans pour les dissuader de quitter le village pour la ville » (Crouzet et coll., 1942), sujet qui à l'époque de Vichy était on ne peut plus adapté au contexte sociopolitique ! Certes on propose plus rarement l'exercice du pur pastiche : « Chateaubriand écrit à Fontanes; il lui expose l'état de ses travaux, ses projets littéraires et les destinées qu'il entrevoit pour la littérature (vers 1880) » (*id.*). Mais la différence perçue par F. Weiss (1984) entre communication imitée, simple reproduction, et communication simulée, plus imaginative, trouve ici sa limite : le pastiche est à la fois imitation et invention, l'article rendant compte d'un fait divers aussi. Par contre les deux exercices se différencient par leur degré d'ancrage dans l'univers de l'élève, ce qui entraîne des contraintes d'écriture particulières et une plus ou moins grande motivation.

A côté de la communication *réelle* et *simulée*, on voit apparaître, surtout à l'écrit, un type de communication qu'on pourrait appeler *factice*, parce que sans rapport avec aucune expérience passée, présente ou future : « Imaginez les rêveries du chat devant le feu » (sujet proposé en classe de 6<sup>e</sup>), pur exercice de style. L'enseignement peut mêler ces trois types, mais, pour ma part, j'inclinerais à penser que l'activation de la production écrite et orale ne peut se faire dans un premier temps avec succès que dans la réalité de la communication. Une correspondance effective avec des individus extérieurs met en jeu des contraintes de l'univers du discours et des interactions que l'élève peut appréhender concrètement, alors qu'elles restent du domaine de l'imaginé dans le cas d'une simulation. La didactique du FLM n'a peut-être pas sur ce point à s'inspirer de celle du FLE où la simulation est une nécessité dans la mesure où l'appren-

tissage est limité au cadre de la classe. En langue maternelle, les possibilités d'activités réelles de communication sont plus larges, et on regrette qu'elles ne soient pas plus souvent utilisées.

### **3. Pessimisme ou réalisme : enseigner une compétence de communication scolaire**

Par le travail linguistique et les approches, partielles, de quelques situations de communication, l'enseignement du français contribue à faire acquérir une compétence de communication. Mais ce que S. Moirand appelle la « composante référentielle » de cette compétence, à savoir « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations », relève en majeure partie du vécu ou d'autres disciplines, comme l'histoire ou les sciences, et échappe donc au professeur de français, de même que la « composante socioculturelle ».

Par contre la pédagogie du français peut tenir compte des caractéristiques de la situation scolaire pour travailler sur une compétence de communication qui est propre à ce cadre et qui est importante pour la réussite des enfants.

Il existe en effet des savoir-faire que l'école présuppose acquis sans les enseigner, ou, plus exactement, que l'élève doit apprendre à maîtriser sans qu'ils fassent l'objet d'un enseignement spécifique : la prise de notes, par exemple, utile dès la classe de 6<sup>e</sup>. Savoir prendre des notes, c'est faire preuve d'une compétence de communication adaptée à certaines situations, particulièrement fréquentes en milieu scolaire.

D'autre part, que l'on en soit partisan ou pas, on est forcé de constater qu'il existe un certain nombre d'exercices qui forment le passage obligé de tout parcours scolaire, et qui font l'objet d'une évaluation sous forme de contrôles, d'examens conditionnant l'obtention d'un diplôme et donc la place dans la société. Une des finalités de l'école c'est bien en effet en elle-même qu'il faut la trouver, dans cette formation aux examens et concours. Or une des causes d'échec en français vient justement de ce que le maître agit comme si l'activité demandée aux élèves était la même que celle demandée par la société, sans expliciter les conditions particulières de la communication scolaire. Ainsi par exemple l'acte de « décrire » est-il tout à fait différent selon qu'il s'agit de produire une rédaction ou de donner des indications à un ami : dans le premier cas, l'ordre des éléments, la progression, la convergence des détails vers une unité d'ensemble, la présence d'une introduction et d'une conclusion, la qualité de la syntaxe et la richesse du lexique sont primordiaux, au détriment de l'authenticité. Peu importe que la description d'un « magasin que vous aimez bien » soit exacte : il vaut bien mieux qu'elle ne le soit pas mais qu'elle réponde à l'attente du professeur par ses qualités formelles ; ce qui est tout le contraire d'une description à usage réel. Il en va de même pour le récit, l'expression de sentiments, la présentation et la discussion d'idées « personnelles » sur les problèmes sociaux, moraux ou littéraires. Apprendre à écrire c'est apprendre à mentir. On pourrait

s'amuser à développer : les bons élèves, ceux qui réussissent, seraient-ils devenus des menteurs compétents parce qu'ils auraient compris l'attente du mensonge des professeurs qui leur demandaient d'être vrais ?

Bref le travail par actes de langage trouve là une nouvelle limite, parce que les actes de langage demandés à l'école sont d'une autre nature, même s'ils portent le même nom, que ceux de la vie courante, et les règles du jeu, de la communication en l'occurrence, ne sont pas toujours connues des élèves. Un entraînement à la compétence de communication spécifique du milieu scolaire devrait s'attacher à expliciter les attentes du récepteur par l'analyse des différentes composantes des situations d'écrit ou d'oral.

Par ailleurs l'accent mis sur la connaissance de la langue par les textes officiels ne doit pas faire oublier qu'il ne s'agit là que d'une partie de la compétence de communication ; mais l'enseignement de la langue peut à son tour tirer profit de la réflexion actuelle sur la communication, de l'observation de l'usage social du fait linguistique étudié. La sociolinguistique, les théories de l'énonciation et la pragmatique viennent ainsi au secours du travail grammatical qui s'appuie sur l'examen de l'usage pour intéresser les élèves au fonctionnement linguistique. Il ne s'agit pas ici bien sûr de fonder une pédagogie globale de la communication mais seulement de faciliter l'acquisition d'un savoir linguistique dont on estime qu'il contribue au développement de la compétence de communication : « Il n'y a pas de différence de nature entre savoir et information ; l'information c'est du savoir qui circule, et le savoir c'est de l'information accumulée (...) L'analyse des communications doit donc être prolongée par un inventaire des savoirs » (J. Durand, 1981).

\* \* \*

Les démarches évoquées ci-dessus ne sont nullement exclusives les unes des autres : on peut travailler à exercer une compétence de communication scolaire, en offrant aussi des activités de communication variées et en œuvrant pour une démocratisation de la parole à l'école. Elles ont en commun de considérer la communication comme un fait social, dans lequel interviennent par le jeu des interactions, des déterminations individuelles et institutionnelles. Dans le cadre scolaire leurs objectifs ne peuvent être que restreints : faire acquérir des savoirs et des savoir-faire dont on connaît les limites et qui deviendront efficaces au prix d'un complément de formation ; rendre le savoir linguistique plus intéressant qu'avant parce que mieux articulé sur le réel. On enseigne ainsi des habiletés langagières, éléments de la vaste compétence de communication qui, elle, s'enrichit et se diversifie tout au long de l'existence puisqu'on n'a jamais fini d'apprendre à communiquer.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES ET ARTICLES DE RÉFÉRENCE :

- ABBOU, A. (1980), « La didactique de troisième génération », *Études de Linguistique appliquée*, Paris, Didier.
- BACHMANN, C. et al. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Credif-Hatier.
- BAKHTINE, M. (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éd. de Minuit, 1<sup>re</sup> éd. 1929, Leningrad.
- BAUTIER-CASTAING, E. (1980), « Pratiques langagières, discursives, pédagogiques, causes ou conséquences de l'échec scolaire », *Langages*, n° 59, Paris, Larousse.
- (1984), « Difficiles rencontres des sciences du langage et de la didactique », *Le Français dans le Monde*, n° 182, Paris, Hachette-Larousse.
- BERRENDONNER, A. (1982), « Les modèles linguistiques et la communication », dans Cosnier, J. et al., *Les voies du langage*, Paris, Dunod.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- CHARTIER, A.-M., HEBRARD, J. (1977), *L'enfant à l'école*, Paris, Nathan.
- COSTE, D. (1978), « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le Monde*, n° 141, Hachette-Larousse.
- (1984), « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n° 183, Hachette-Larousse.
- DUNETON, C. (1984), *A hurler le soir au fond des collèges*, Paris, Seuil.
- DURAND, J. (1981), *Les formes de la communication*, Paris, Dunod.
- GALISSON, R. (1980), « Compétence de communication et acquisition des vocabulaires », *Travaux de didactique*, n° 3, Montpellier III.
- GOSCHWIND-HOLTZER, G. (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Credif-Hatier.
- HALTÉ, J.-F. (1983), « De la langue à la communication à l'école », *Pratiques*, n° 40.
- HYMES, D. (1967), « Models of the Interaction of Language and Social Setting », dans *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2. Trad. franç. d'une 2<sup>e</sup> version, 1980, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 37.
- (1972), « On communicative competence », dans *Sociolinguistics*, Pride et Holmes eds. Penguin Books. Trad. franç., 1980, *Travaux de didactique*, n° 5-6, Montpellier III.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit.
- Langages* (1984), « Dialogue et interaction verbale », n° 74, Paris, Larousse.
- LENTIN, L. (1971), « Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 4, Paris, Didier.
- (1975), « Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant », *Langue française*, n° 27, Larousse.
- LENTIN, L., HEBRARD, J., CLESSE, C., JAN, I. (1977), *Du parler au lire*, Paris, ESF.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- NEL, N. (1983), « Propositions pour une pédagogie de la communication », *Pratiques*, n° 40.
- PÉCHEUX, M. (1969), *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PETITJEAN, A. (1981), « Classe, projet, équipe : enseigner autrement », *Pratiques*, n° 31.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de textes », *Pratiques*, n° 40.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (1982a); *La compétence de communication en didactique du FLE*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Montpellier III.
- (1982b), « Le renouvellement des concepts en didactique », *Langue française*, n° 55, Larousse.
- (1984), « Questions sur la performativité », *Cahiers de praxématique*, n° 3, Montpellier III.
- WATZLAWICK, P. et al. (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil. 1<sup>re</sup> éd., 1967, New York.
- WEISS, F. (1984), « Types de communication et activités communicatives en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 183, Hachette-Larousse.

### MANUELS 1) Français langue étrangère

- COURTILLON, J., RAILLARD, S. (1982), *Archipel*, Cours Credif, Paris, Didier.
- RICHTERICH, R., SUTER, B. (1981), *Cartes sur table*, Paris, Hachette.
- VERDELHAN, M. et M., DOMINIQUE, P. (1982), *Sans Frontières*, Paris, CLE International.
- Voix et Images de France*, Cours Credif, Paris, Didier, 1971.

### 2) Français langue maternelle

- BEAUGRAND, J., COURBAULT, M. (1962), *Le français par les textes*, 6<sup>e</sup>, Paris, Hachette.
- BEAUMONT, R. et al. (1982), *Lectureuil*, C.P., Paris, Magnard.
- CROUZET, P., BERTHET, G., GALLIOT, M. (1942), *Méthode française et exercices illustrés*, Paris, Privat-Didier.
- GUIBERT, P., VERDELHAN, M. (1984), *Am, Stram, Gram*, Grammaire pour le CE 1, Paris, Colin-Bourrelrier.
- MARCHAND, F. (dir.) (1978), *Éveil à la communication*, CM 2, Paris, Nathan.
- OBADIA, M. et al. (1985), *D'un écrit à l'autre*, Paris, Hachette.