

Pédagogie et c

De la transmission des connaissances à la communication pédagogique

L'action pédagogique est une communication qui se donne pour objet d'apprendre à communiquer. Il n'est pas nécessaire d'aligner ici la liste (longue) de travaux récents qu'on pourrait réduire à cette banalité. Banalité parce qu'il n'est plus possible d'appréhender l'action pédagogique en faisant l'économie de la notion de communication, ni de celle, voisine, d'information. C'est vraisemblablement le succès des approches centrées sur la relation d'abord, sur le groupe ensuite, qui a assuré la fortune de cette notion. Mais elle était déjà implicite dans toutes les situations pédagogiques traditionnelles centrées sur la transmission de connaissances.

Pour s'étonner, on pourrait pourtant rappeler que, par exemple, le grand « DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE », publié en 1911 à Paris par F. Buisson (1), ignore jusqu'aux mots eux-mêmes de communication et d'information. Ces notions indispensables aujourd'hui ont à peine trente ans d'existence, et ce n'est pas la pédagogie qui en a d'abord assuré le succès. Elle en a simplement eu besoin. Et elle ne peut pas plus aujourd'hui s'en passer que la biologie, ou l'ensemble des sciences de l'homme.

L'évidence, construite, c'est que nous sommes constamment en train de communiquer. Le rédacteur de cette phrase peut difficilement l'oublier au moment où il commence à écrire cette page. Ni le lecteur éventuel qui tombera sur cette même page. Davantage : bien que simple destinataire potentiel pour le rédacteur de cet article, la perspective du récepteur, du lecteur ne peut pas être absente du champ de conscience de celui qui décide du contenu du message, et de son organisation. Et parce que le destinataire est déjà là au moment où se poursuit l'écriture, il est déjà interlocuteur influençant le message qui lui est destiné. Communication, information, relation, influence, comportement : voilà les notions clés avec lesquelles se débattre pour organiser un discours sur la communication, c'est-à-dire communiquer sur la communication.

Nous sommes toujours en train de communiquer, et pourtant nous sommes à peu près incapables de communiquer **sur** la communication. Précisément parce qu'il faut déjà se servir de la communication pour communiquer sur la communication. Il peut y avoir une métamathématique (*) qui n'utilise pas le

ommunication

langage mathématique, donc un discours non mathématique sur la mathématique. Il ne peut pas y avoir de métacommunication qui ne soit pas encore de la communication [2].

Le rappeler, c'est marquer le caractère « énorme » de cette notion. Et, en même temps, la position limite qu'elle occupe dans une séquence hiérarchisée de notions : en deçà il est impossible d'aller. Notion limite statut épistémologique que les notions d'énergie dans la thermodynamique, de force en mécanique, ou d'ensemble en mathématique. Tout est communication. Mais si tout est communication, quelle est l'utilité d'une notion aussi englobante et d'un usage aussi étendu ? Quels bénéfices opératoires ou pratiques peut-on espérer, en pédagogie en particulier, d'une notion aussi générale et maintenant universelle ?

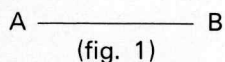
C'est d'abord le constat pratique de l'impossibilité de ne pas communiquer, et l'observation logique que le concept de communication n'a pas

de contraire. On ne peut pas **ne pas** communiquer. Même le schizophrène s'épuise à dénier qu'il communique. La notion de communication ou d'information est aussi nécessaire aux organismes vivants [3] que celle d'énergie à la matière inerte. L'information est un comportement, et tout comportement est une information. Les notions d'information et de comportement renvoient l'une à l'autre, et permettent, aujourd'hui, de dépasser dans le cadre d'une approche cybernétique, les discours pédagogiques qui se servaient soit d'une psychologie exclusivement comportementaliste, soit d'une psychologie essentiellement mentaliste. On ne comprendrait pas aujourd'hui les modélisations identiques utilisées dans des sciences humaines et sociales différentes, si on ne notait pas l'importance de ce glissement, qui marque **en théorie** une coupure épistémologique, lorsqu'on passe de la notion d'énergie à celle d'information (4). Si je donne un coup de pied à un caillou, « l'énergie se transmet du pied à la pierre ; celle-ci va se déplacer et finira par s'immobiliser dans une position qui sera entièrement déterminée par des facteurs comme la quantité d'énergie transmise, la forme et le

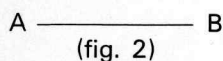
poids du caillou et la nature de la surface sur laquelle il roule. Mais si on donne un coup de pied à un chien, le chien peut bondir et mordre. Dans ce cas, la relation entre le coup de pied et la morsure est d'un ordre très différent. Il est évident que le chien puise l'énergie nécessaire à sa réaction dans son propre métabolisme, et non dans le coup de pied. **Ce qui est transmis, ce n'est donc plus de l'énergie, mais de l'information.** En d'autres termes, le coup de pied est un segment de comportement, qui communique quelque chose au chien, et il réagit à cette communication par un autre segment de comportement qui a valeur de communication. C'est en cela que réside la différence essentielle entre la psychodynamique freudienne et la théorie de la communication en tant que principes explicatifs du comportement humain » (5). Si la pédagogie comme discours et comme pratique gagne à se référer à la théorie de la communication et à des différents modèles, c'est précisément pour avaliser ce glissement conceptuel dont A. Moles notamment a marqué l'importance (6). Dans le schéma pédagogique traditionnel où l'enseignant est un intermédiaire obligé entre le sa-

(*) *Méta : Élément exprimant la succession, le changement ou encore « ce qui dépasse, englobe ».* (N.D.L.R.)

voir et l'élève, l'action pédagogique est unidirectionnelle (fig. 1), et marque l'action exercée par l'enseignant sur l'élève par la transmission de connaissances.



Le schéma est mécanique, et les changements obtenus sont fonction de l'énergie déployée. Dans un schéma pédagogique centré sur la communication, l'action pédagogique est réciproque, décentrée et pluridirectionnelle (fig. 2). Les processus d'influence sont réciproques. Le schéma est dynamique, et les changements produits sont fonction de la pertinence de la communication.



En conséquence, il y a communication « chaque fois qu'un organisme quelconque, et un organisme vivant en particulier, peut affecter un autre organisme en le modifiant ou en modifiant son action à partir de la transmission d'une information (et non par une action directe, telle que celle qu'exerce une force physique mettant en jeu une énergie) » (7).

Appliqué aux situations pédagogiques, cela signifie que la communication pédagogique ne se réduit pas au message transmis. Dans une situation de formation, il y a autre chose que le message ou le contenu transmis qui parle [8].

Que l'on ait à faire à une pédagogie centrée sur le **processus enseigner** : transmission d'information et de connaissances par le professeur à des auditeurs ; ou à une pédagogie centrée sur le **processus apprendre** : acquisition de connaissances et de savoir-faire par l'activité de l'élève ; ou à une pédagogie centrée sur le **processus animer** : facilitation des interactions dans le groupe-classe entre professeurs et élèves, c'est à la même notion de communication que l'on va recourir. Mais pas nécessairement à la même modélisation des phénomènes de communication. Un modèle mécaniste de la communication conviendra mieux pour rendre compte d'une pédagogie centrée sur l'enseignement ; un

modèle cybernétique pour une pédagogie centrée sur les processus d'influence dans la classe ; un modèle linguistique pour l'analyse du message et des contenus transmis. Dans tous les cas, la construction de modèles et le recours à ces modèles dans la pratique pédagogique sont aussi indispensables à l'élaboration du **sens** qu'à la construction de **dispositifs** de formation, et donc à la pratique pédagogique. C'est à la présentation de quelques-uns de ces modèles utiles pour comprendre la communication pédagogique que sont consacrées les pages suivantes.

Le modèle de Laswell.

Le schéma mécaniste de Laswell peut introduire à la théorie de la communication. Son article, publié en 1948, paraît la même année que celui de Shannon sur l'« Analyse symbolique des relais et des circuits de connexion », mais jouit d'une relative antériorité sur les travaux décisifs qui seront publiés l'année suivante sous leur forme définitive. Le succès du schéma qu'il propose pour l'analyse de la communication, organisé par segments successifs et juxtaposés, n'empêche pas qu'il appartient à une représentation de la communication que les travaux de Shannon et de Wiener vont immédiatement bousculer. Sa formule est simple, et on voit d'emblée en quoi elle est pertinente pour décrire une certaine communication pédagogique : « On peut décrire convenablement une action de communication en répondant aux questions suivantes : qui, dit quoi, par quel canal, à qui, avec quel ef-

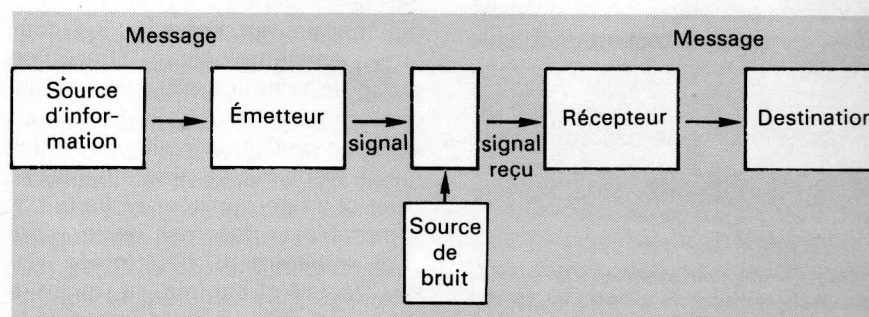
fet ? L'étude du processus de communication tend à se centrer sur l'une ou l'autre de ces questions. Le spécialiste du « qui » (le « communicateur ») s'attache à l'étude des facteurs qui engendrent et dirigent la communication. Nous nommons cette subdivision du domaine « analyse de régulation » (control analysis). Le spécialiste du « dit quoi » pratique l'« analyse de contenu » (content analysis). Celui qui étudie surtout la radio, la presse, le cinéma, et les autres canaux de communication, participe à l'« analyse des media » (media analysis). Lorsque le centre d'intérêt est constitué par les personnes atteintes par les media, nous parlons d'« analyse de l'audience » (audience analysis). Si le problème traité est celui de l'impact sur les récepteurs, il s'agit d'une « analyse des effets » [9].

Il n'est pas nécessaire d'illustrer ici ce que peuvent donner pour l'analyse de la communication pédagogique les cinq questions que pose Laswell. Il suffit de noter les différents éléments auxquels aboutit la décomposition de l'acte de communication, et le caractère linéaire de leur organisation.

Le modèle de Shannon et la cybernétique de Wiener.

La théorie de l'information que propose Shannon (1949) part d'un schéma représentant un système de communication. Il le symbolise de la façon suivante :

Weaver présente ce schéma de la façon suivante : « La source d'information choisit le message désiré parmi une série de messages possi-



bles... L'émetteur transforme ce message en signal qui est alors envoyé par le canal de communication de l'émetteur au récepteur... Le récepteur est en quelque sorte un émetteur inversé changeant le signal reçu en message et amenant ce message à destination» (Weaver, 1949, 35-36) [10].

L'**émetteur** désigne donc la source de l'émission (l'enseignant, la machine à enseigner, la T.V., mais aussi l'élève, le groupe-classe... dans le cadre pédagogique). Le **récepteur** désigne le destinataire du message (l'élève, mais, éventuellement, l'enseignant). Le **message** est le contenu de la communication (l'ensemble des signes verbaux, oraux et écrits, ou graphiques par exemple). Le **canal** est l'intermédiaire physique permettant la transmission du signal de l'émetteur au récepteur (la voix, les moyens sonores, visuels, etc.). La fonction de l'émetteur est de **coder** et celle du récepteur de **décoder** le message. Si l'émetteur et le récepteur disposent de répertoires de codes identiques, et si les règles de décodage sont semblables, la réception de l'information sera possible. Le **bruit** désigne tout ce qui peut altérer ou perturber la communication.

Mais davantage que par cette conceptualisation, l'apport de Shannon se marque par la construction de la notion d'information, marquée par le « refus provisoire » de celle de signification : « deux messages, l'un qui est chargé de sens et l'autre qui ne signifie rien, peuvent être exactement équivalents en ce qui concerne l'information » (Weaver, 1949, p. 37) (10). Il est clair que les théoriciens de la pédagogie comme communication, qui utilisent le modèle de Shannon, restent plus préoccupés des aspects sémantiques de la communication que de ses aspects technologiques. La notion d'information une fois dégagée de celle de signification, une théorie mathématique de la communication était possible, avec, en plus, l'usage d'une **unité de mesure** de l'efficacité de la communication. L'information vue sous un angle statistique devient la probabilité d'apparition des alternatives possibles pour la « mise en forme » d'un message. Le nombre de ces alternatives s'appelle **entropie**. D'où le

théorème de Shannon : la quantité d'information correspond au logarithme du nombre d'alternatives possibles. On part donc de l'incertitude, pour affirmer que l'information est tout ce qui diminue l'incertitude. L'unité de mesure de l'incertitude peut être binaire. Dans ce cas, le code est le plus simple possible, l'indétermination étant de 1/2 (pile ou face, oui ou non). C'est cette unité de mesure que Shannon a appelé simplement « binary digit » ou « bit ».

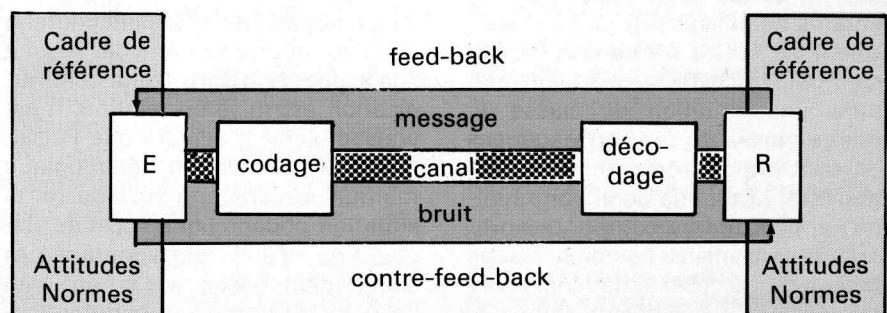
Bien entendu, cette unité de mesure n'a guère eu d'incidence sur la mesure de la communication pédagogique et la réduction de son incertitude, en raison même de la complexité des codages utilisés pour la transmission des messages pédagogiques. Cette approche n'en reste pas moins décisive quand il s'agit de « remplacer » l'enseignant par des systèmes-machines pour enseigner. Mais en plus de l'utilisation de ses travaux dans le cadre de la technologisation de l'enseignement, il faut retenir surtout la modélisation de la communication pédagogique qu'ils ont permis, en même temps que ce modèle permettait de problématiser tout un ensemble de situations pédagogiques.

Déjà Weaver définissait la communication dans un sens très large « incluant tous les procédés par lesquels un esprit peut en influencer un autre » (Weaver, 1949, p. 31), et il ajoutait que « la communication doit affecter le comportement, ou sinon elle n'a aucun effet discernable ». Il reste que cette influence se réduisait à l'effet d'une communication toujours conçue selon un schéma linéaire, et donc

s'exerçant dans le même sens. Au même moment, et dans le cadre des mêmes recherches, Wiener (le maître de Shannon) introduira à la circularité des modèles de communication (Wiener, 1949) en publiant « **Cybernetics** » [11]. La cybernétique est « la théorie des systèmes complexes auto-contrôlés et des communications, tant dans la machine que dans l'animal ». Au schéma linéaire de Shannon, Wiener ajoute la notion de **feed-back** (l'information en retour, réaction). Ainsi, dans le cadre pédagogique, les élèves peuvent-ils réagir en retour sur la source d'émission, et l'enseignant réagir à son tour à ses réactions. Avec la notion de feed-back, c'est la place de l'élève, son statut aussi, dans le processus de communication qui change : il n'est plus simplement le destinataire et le récepteur du message, il participe à son élaboration. Apporter des informations, questionner, répondre à des questions, mais aussi les mimiques, les postures, les gestes... autant de types différents de feed-back.

Avec cette notion de feed-back, la cybernétique insiste sur l'influence de l'information et des processus d'ajustement dans le cadre d'une action. C'est sans doute à ce titre qu'elle représente la modélisation la plus complète, et la plus dynamique, de la communication pédagogique. Jusqu'à l'apprentissage qui devient le processus par lequel le récepteur assimile le répertoire de l'émetteur.

Il n'est pas question dans le cadre de cet article centré sur la présentation de quelques modèles de la communication d'énumérer l'apport de ces modèles à la probléma-



tisation des situations pédagogiques. Il suffit d'indiquer que si l'on ajoute la notion de cadre de référence à celles énumérées plus haut, il n'y a guère de problèmes pédagogiques qui ne trouvent leur formulation dans le cadre de ce modèle.

Langage et communication.

Le problème de Shannon était de s'assurer que le message entré dans le système de transmission soit reproduit à sa sortie. L'ingénieur des communications se préoccupe de la transmission du message, il ne s'occupe pas de son sens [12]. Le pédagogue ne pourrait pas l'oublier. Davantage, la transmission du message suppose que le récepteur dispose pour sa réception du même **répertoire** de messages possibles que l'émetteur qui va choisir dans ce répertoire le message à transmettre. Au minimum, comme l'explique Moles [13], il est nécessaire que les répertoires de l'émetteur et du récepteur aient une zone d'intersection. Ceci est important pour le psycholinguiste : l'information ne peut pas être confondue avec le langage, elle le présuppose. Mais aussi pour le pédagogue, et à un autre titre : d'où viennent ces répertoires ? et de quels processus d'**apprentissage** sont-ils le résultat ? Problème auquel échappe la théorie de la communication : car s'il est nécessaire pour un élève de pouvoir décoder le message de l'enseignant pour le comprendre, encore faut-il expliquer comment l'élève peut apprendre ses codes qui vont lui permettre ce décodage. La sociolinguistique a d'ailleurs montré que la disposition de répertoires était aussi, et d'abord, fonction de l'appartenance socio-culturelle : Bernstein montre que les enfants de milieux défavorisés ne disposaient que de **codes restreints** là où les enfants de milieux privilégiés disposaient de codes **élaborés** [14]. Et ceci pour recevoir le plus souvent, dans une situation de classe, le même message. Les conséquences en sont importantes pour la pédagogie. Si la théorie de la communication peut rendre compte des processus de transmission du message pédagogique, elle échoue à expliquer les processus d'acquisition des

codes. Le problème pédagogique est ici moins celui de la logique de transmission que celui de la logique d'acquisition. La théorie de la communication échoue à réduire l'apprentissage au schéma de la communication.

Et pourtant l'enseignant parle. Il continue à parler et à user du langage alors que de nouveaux media s'imposent et que des nouveaux langages se développent. Mc Luhan [15] a beau répété que le « medium, c'est le message », l'enseignant n'en continue pas moins d'énoncer des contenus, quitte à le faire à travers quelques perfectionnements technologiques. L'importance du phénomène langagier à l'école occultera toujours l'analyse des media pédagogiques et dévalorisera encore longtemps le recours obligé rhais rhétorique aux langages non verbaux.

D'où la référence aux modèles de la communication empruntés à la linguistique cette fois-ci. Il n'est pas question de les présenter ici. Il faudrait évoquer de Saussure, Peirce, Neisser, Skinner, Zajonc, Chomsky, Luria, Vigotsky [16]. Au moins peut-on évoquer les six grandes fonctions du langage telles que les définit Jakobson [17] :

1. La fonction **expressive** qui se centre sur la première personne et atteste la présence de l'auteur du

message. Elle exprime en même temps les attitudes du destinataire du langage, à l'égard du contenu du message et de la situation. Elle informe sur les sentiments, les émotions, les idées de l'émetteur. Elle porte l'empreinte de la subjectivité.

2. La fonction **conative** ou persuasive qui se centre sur le destinataire. Le message vise à produire un effet, à influencer : c'est la demande, l'ordre, l'injonction.

3. La fonction **phatique** ou de contact : tout ce qui permet de s'assurer que la communication passe ou de la rétablir (le « c'est bien compris » ou le « vous m'entendez » ou le « faites attention »).

4. La fonction **poétique** : toute mise en valeur du langage qui apporte un supplément de sens par le jeu de la structure des signes.

5. La fonction de **référence** : le langage renvoie à la réalité, au référend, à l'objet intérieur ou extérieur dont on parle.

6. La fonction **méta-linguistique** est centrée sur le code de la communication et vise à donner des explications et des précisions sur l'utilisation du code. Elle renvoie donc aux mots ou à tous les autres signes qui vont être le support de la communication. Elle permet donc de vérifier que les interlocuteurs ont recours au même code, au même lexique, à la même syntaxe.

Communication et modèles psychologiques (*)

Il était normal que la communication pédagogique se centre d'abord sur le message ou le contenu. La référence à la théorie de l'information l'a permis. L'aspect langagier renvoyait ensuite à des approches linguistiques. Mais l'aspect contenu de la communication renvoie aussi à son aspect **relation**. Toute communication est mise en relation. Il est vraisemblable d'ailleurs que l'insistance sur la relation pédagogique marque le caractère malade de la situation pédagogique scolaire. Car plus une relation est spontanée et saine, plus passe à l'arrière-plan l'aspect relation de la communica-

tion. L'insistance plus récente sur la dimension « relation pédagogique » a d'ailleurs relégué au second plan la dimension contenu. L'aspect relation englobe l'aspect contenu, c'est-à-dire que sans relation positive entre le maître et l'enseigné, il ne peut pas y avoir transmission et réception du message [18].

Il serait encore plus facile de se perdre dans les méandres de l'approche psycho-sociologique de la relation que dans ceux de la linguisti-

(*) Cf. l'article de René La Borderie, p. 36. (N.D.L.R.)

que. Qu'il s'agisse de l'organisation de la communication, de la structure des réseaux de communication, des contraintes organisationnelles et institutionnelles, ou encore de groupes restreints et de dynamique des groupes, d'interaction et d'influence, de communication authentique et de techniques de communication, la littérature est trop importante pour que nous songions même à l'évoquer ici [19].

Communication pédagogique et institution scolaire

Plutôt qu'un bilan de toutes ces recherches tendant à modéliser la communication pédagogique, c'est par un rappel de la critique sociologique des pédagogies centrées sur la communication que je terminerai. Cette centration sur la communication tendrait à inculquer et à imposer incidemment l'idée que la relation pédagogique est un pur rapport de communication. La critique poursuivie par Bourdieu et Passeron notamment s'en prend précisément à ce thème [20]. Ils partent du fait que la communication pédagogique s'instaure dans le cadre du système scolaire et universitaire, et est marquée par l'ampleur de la déperdition d'information qui s'opère dans la communication entre professeurs et élèves. Les modèles évoqués plus haut aident à rendre compte de cette déperdition. Bourdieu et Passeron en retiennent surtout la fonction sociale en essayant de déterminer ce qui définit **sociologiquement** un rapport de communication pédagogique par rapport au rapport de communication défini de façon formelle. Ainsi l'action pédagogique suppose bien un rapport de communication, mais pour s'exercer la communication pédagogique suppose un pouvoir, et renvoie donc aux rapports de force entre les groupes ou entre les classes. Ce pouvoir est donc arbitraire. L'action pédagogique de communication suppose donc une **autorité** pédagogique pour s'instaurer, et ne se réduit donc pas à un pur rapport de communication. Ainsi, par exemple, de la reconnaissance de la **légitimité** de l'émet-

Au moins peut-on indiquer le sens de ces recherches pour l'enseignant : introduire à faciliter la communication et l'expression dans les groupes en formation. Sans cette fonction de facilitation de la communication pédagogique essentielle à l'animation des groupes-classes, c'est sans doute le fondement ou les assises de toute communication qui ne seraient pas assurés.

teur et de l'émission qui conditionne la réception de l'information, et qu'oublient les théories de la pédagogie comme communication. Et de reprendre ici le modèle de la communication pour démontrer que le seul fait de transmettre un message dans un rapport de communication pédagogique implique et impose une définition sociale de ce qui mérite d'être transmis (champ du savoir, idéologie de la scientificité), du code dans lequel le message doit être transmis (choix du niveau de langage), de ceux qui ont le droit de transmettre ou, mieux, d'en imposer la réception (spécialisation et monopole des enseignants), de ceux qui sont dignes de le recevoir et donc contraints de le recevoir (obligation scolaire, élèves), du mode d'imposition et d'inculcation du message qui confère sa légitimité et par là son sens complet à l'information transmise (système scolaire, examens).

Au moins cette critique radicale de l'action pédagogique comme communication a-t-elle le mérite de nous renvoyer au problème que nous évoquions plus haut, en déplaçant le débat pédagogique sur une autre approche : plutôt que de se centrer sur une logique de la communication que donnerait, en pédagogie, une logique de l'acquisition centrée sur l'apprentissage comme activité autonome exercée par l'« apprenant » ?

Étienne VERNE,

*Institut Supérieur
de Pédagogie, Paris.*

[1] **BUISSON (F.)** - *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, 1911.

[2] **WATZKAWICK (P.)**, **HELMICK-BEAUUVIN (J.)**, **JACKSON (D.)** - *Une logique de la communication*, trad. fr., Paris, 1972.

[3] **ATLAN (H.)** - *L'organisation biologique et la théorie de l'information*, Paris, 1972.

[4] *Sur les notions d'énergie et d'information, on pourra consulter* : **LABORIT (H.)** - *La nouvelle grille*, Paris, 1974. - **ATTALI (J.)**, *La parole et l'outil*, Paris 1975.

[5] **WATZKAWICK**, *op. cit.* p. 24.

[6] *Introduction à l'édition française de* **WEAVER (W.)**, **SHANNON (C.E.)** - *Théorie mathématique de la communication*, Paris, 1975.

[7] **AMADO G.**, **GUITTET A.** - *La dynamique des communications dans les groupes*, Paris, 1975.

[8] **PIVETEAU (J.)** - *Le langage des structures*, in *Orientations*, 34, avril 1970, 5-20.

[9] *Article paru dans l'ouvrage de* **BRYSON (L.)** - *The Communication of Ideas*, New-York, 1948. Cf. **LASWELL (H.D.)** - *Structure et fonction de la communication dans la société*, in **BALLE (F.)**, **PADIOLEAU (J.G.)** - *Sociologie de l'information, textes fondamentaux*. Paris, 1973, 31-41.

[10] **WEAVER**, **SHANNON**, *op. cit.*

[11] **WIENER (N.)** - *Cybernétique et Société*, Paris, 1952.

[12] Cf. **HORMANN (H.)** - *Introduction à la psycho-linguistique*. Trad. fr., Paris, 1972.

[13] **MOLES (A.A.)** - *Les bases de la théorie de l'information et son application aux langages*, in *Communications et Langages*, éd. par **MOLES**, **VALLANCIEN B.** Paris, 1963, 15-33.

[14] **BERNSTEIN (B.)** - *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Trad. fr. Paris, 1975.

[15] **Mc LUHAN (M.)** - *La Galaxie Gutenberg*, trad. fr. Paris, 1967 ; *Pour comprendre les media*, Paris, 1968.

[16] *On pourra consulter pour une présentation partielle* : **MUCCHIELLI (R.)** - *Communication et Réseaux de communication*, Paris, 1971.

[17] **JAKOBSON (R.)** - *Essai de linguistique générale*, Paris 1963.

[18] Cf. par exemple : **ROSENTHAL (R.)**, **JACOBSON (L.)** - *Pygmalion à l'école*. Paris, 1971.

[19] Cf. **FILLOUX (J.-Cl.)** - *Éléments pour une étude du groupe-classe. Les communications et les normes*, in *Bulletin de Psychologie*.

[20] **BOURDIEU (P.)**, **PASSERON (J.-Cl.)** - *Rapport pédagogique et communication*, Paris, 1965 ; *La Reproduction. Éléments pour une théorie des systèmes d'enseignement*, Paris, 1970.