

communication et comportement

quelques textes



approches de la communication (1)

«... Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. Ne pas pouvoir saisir la complexité des relations entre un fait et le cadre dans lequel il s'insère, entre un organisme et son milieu, fait que l'observateur bute sur quelque chose de « mystérieux » et se trouve conduit à attribuer à l'objet de son étude des pro-

priétés que peut-être il ne possède pas. A les confronter avec la biologie, où cette règle est très largement admise, il semble que les sciences du comportement soient restées fondées, dans une large mesure, sur une conception monadique de l'individu et sur la vénérable méthode qui consiste à isoler des variables. C'est tout particulièrement évident quand l'objet de l'étude est un trouble du comportement. Si on étudie isolément

un individu qui manifeste un trouble du comportement (psychopathologie), la recherche portera sur la **nature** de cet état, et en un sens plus large, sur la **nature** de l'esprit humain. Si l'on repousse les limites de cette recherche pour y inclure les effets du comportement étudié sur autrui, les réactions d'autrui à ce comportement, et le contexte où tout ceci se déroule, l'accent se déplace de la monade artificiellement isolée à la **relation** qui existe entre les différentes parties d'un système plus vaste. L'observateur du comportement humain

passer alors d'une étude de l'esprit par inférence à une étude fondée sur l'observation d'une relation dans ses manifestations.

Le véhicule de ces manifestations, c'est la communication.

Nous voudrions montrer que l'étude de la communication humaine peut, comme celle de la sémiotique (2), se subdiviser selon les trois domaines distingués par Morris (3) et qu'a repris Carnap (4) : syntaxe, sémantique et pragmatique. Dans le cadre de la communication humaine, on pourrait dire alors que le premier de ces trois domaines recouvre les problèmes de transmission de l'information, et qu'il est par conséquent le domaine par excellence du théoricien de l'information. Celui-ci a pour objet d'étude les problèmes du codage, des canaux de transmission, de la capacité, du bruit, de la redondance et autres propriétés statistiques du langage. Ces problèmes sont

d'abord des problèmes de **syntaxe** ; et le théoricien de l'information ne se préoccupe pas du sens des symboles qui constituent le message. Le problème du sens est l'objet principal de la **sémantique**.

Quoiqu'il soit parfaitement possible de transmettre des séquences de symboles avec une précision syntaxique parfaite, ces symboles demeuraient vides de sens si l'émetteur et le récepteur ne s'étaient mis d'accord auparavant sur leur signification. En ce sens, tout partage d'information affecte le comportement, et c'est là son aspect **pragmatique**. Si donc il est possible d'établir une séparation conceptuelle claire entre ces trois domaines, ils sont néanmoins interdépendants. Comme le souligne George (5), « à beaucoup d'égards, il est vrai de dire que la syntaxe, c'est de la logique mathématique, la sémantique, de la philosophie ou de la philosophie des sciences, et la pragmatique, de la psychologie, mais en fait ces domaines ne sont pas entièrement distincts... »



Les mots dans la communion phatique sont-ils employés principalement pour transmettre une signification, la signification qui est symboliquement la leur ? Certainement pas. Ils remplissent une fonction sociale et c'est leur principal but, mais ils ne sont pas le résultat d'une réflexion intellectuelle et ils ne suscitent pas nécessairement une réflexion chez l'auditeur. Une fois encore nous pourrions dire que la langue ne fonctionne pas ici comme un moyen de transmission de la pensée.

Mais pouvons-nous la considérer comme un mode d'action ? Et dans quel rapport se trouve-t-elle avec notre concept crucial de contexte de situation ? Il est évident que la situation extérieure n'entre pas directement dans la technique de la parole. Mais que peut-on considérer comme **situation** quand nombre de gens bavardent ensemble sans but ? Elle consiste simplement en cette atmosphère de sociabilité et dans le fait de la communion personnelle de ces gens. Mais celle-ci est en fait accomplie par la parole, et la situation en tous ces cas est créée par l'échange de mots, par les sentiments spécifiques qui forment la grégarité conviviale, par le va-et-vient des propos qui composent le bavardage ordinaire. La situation entière consiste en événements linguistiques. Chaque énonciation est un acte visant directement à lier l'auditeur au locuteur par le lien de quelque sentiment, social ou autre. Une fois de plus le langage en cette fonction ne nous apparaît pas comme un instrument de réflexion, mais comme un mode d'action... »

énonciation et communication (6)

« ... Le cas du langage employé dans des rapports sociaux libres, sans but, mérite une considération spéciale. Quand des gens s'assoient ensemble auprès d'un feu de village après avoir achevé leur tâche quotidienne ou quand ils causent pour se délasser du travail, ou quand ils accompagnent un travail simplement manuel d'un bavardage sans rapport avec ce qu'ils font, il est clair qu'ici nous avons affaire à une autre manière d'employer la langue, avec un autre type de fonction du discours. Ici la langue ne dépend pas de ce qui arrive à ce moment, elle semble même privée de tout contexte de situation. Le sens de chaque énoncé ne peut être relié avec le comportement du locuteur ou de l'auditeur, avec l'intention de ce qu'ils font.

Une simple phrase de politesse, employée aussi bien parmi les tribus sauvages que dans un salon européen, remplit une fonction à laquelle le sens de ses mots est presque complètement indifférent. Questions sur l'état de santé, remarques sur le temps, affirmation d'un état de choses absolument évident, tous ces propos sont échangés non pour informer, non dans ce cas pour relier des gens en action, certainement pas pour exprimer une pensée...

On ne peut douter que nous ayons ici un nouveau type d'emploi de la langue – que, poussé par le démon de l'invention terminologique, je suis tenté d'appeler **communio phatique**, un type de discours dans lequel les liens de l'union sont créés par un simple échange de mots...

le triangle de la communication de Pierre Schaeffer [1970] (7)

Pierre Schaeffer, fondateur du service de la recherche de l'Office de la Radio Télévision française et qui présida longtemps à ses destinées, adopte d'emblée une optique de professionnel cherchant à situer sa position dans le système de diffusion; il commence par dessiner un triangle « visible » avec à chaque angle, respectivement : l'auteur, le médiateur (producteur et réalisateur), le public. Un élément humain, pas seulement responsable du bon fonctionnement de la machinerie technique, se trouve donc en interface entre l'auteur et son public. Pierre Schaeffer, médiateur, a vécu dans son travail quotidien ce passage obligé de la communication de masse.

Mais au-delà de l'écran, les pôles sont beaucoup plus nombreux; occuper cette position stratégique de médiateur n'est pas sans poser de problèmes. Un second triangle, caché celui-là, fait composer le médiateur avec un pôle détenant le « pouvoir » (ce sont les milieux autorisés sur notre schéma, inspiré de celui de P. Schaeffer) et un pôle de responsable de l'appareil de diffusion (ce sont les milieux de la programmation). Curieux triangle devenu carré, rectangle ou parallé-

gramme, prenant toute sa signification par cet homme-orchestre situé à l'intersection des diagonales, le médiateur.

On peut se demander où se situe le centre de gravité d'un tel système. Les distances qui séparent le médiateur des quatre angles ne sont pas nécessairement égales, et l'on voit se dessiner des « carrés tordus », où nous verrions le médiateur-vedette à la solde du pouvoir et, dans d'autres machines à communiquer, la sphère professionnelle, les milieux de la programmation coïncider avec le pouvoir, etc. Dans cette figure, on peut isoler quatre zones de tensions :

- Zone de la diffusion et des moyens : la plus « macluhannienne », dont relèvent à la fois les problèmes de l'ajustement des prix ou de la redevance T.V., de l'installation des chaînes, de la grille des programmes, c'est-à-dire le problème soit de la consommation pure et simple, soit d'un ajustement réel, « un match honorable entre le programmeur et le public ».

- Zone des objectifs : il s'agit véritablement ici du triangle caché

mettant en présence le pouvoir, le professionnel-programmateur et le médiateur.

- Zone de conception des contenus : les milieux autorisés, s'ils détiennent le pouvoir, supportent également la responsabilité de la diffusion.

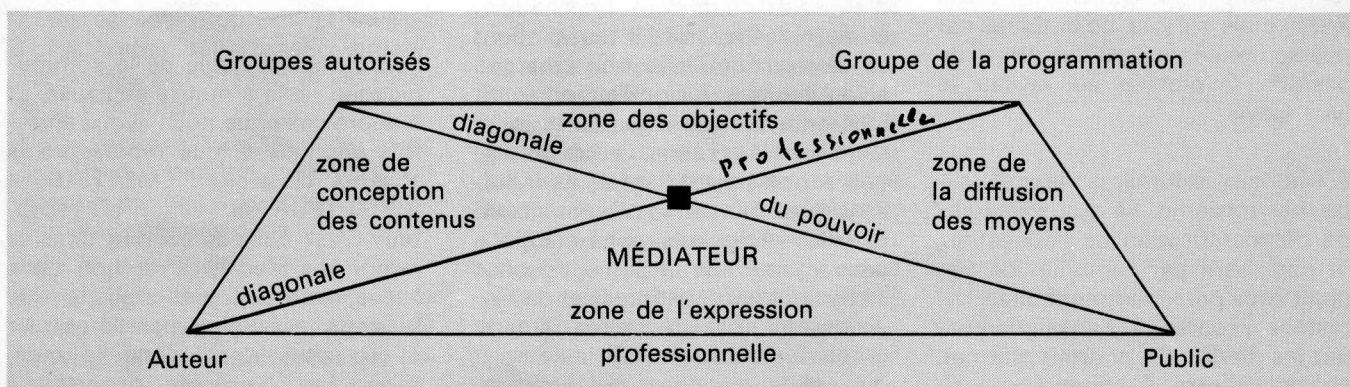
- Zone de l'expression : avec un échange fictif auteur/public, les relations de ce dernier triangle se trouvent limitées « aux indices de satisfaction » auteur/médiateur et médiateur/public. En effet, le médiateur, toujours lui, se trouvera déchiré entre toutes ces rivalités.

En conclusion, P. Schaeffer a le grand mérite de présenter les mass media comme des institutions à la recherche de leur équilibre et de leur statut; il nous présente la situation inconfortable et enviable du médiateur qui, quel que soit son interlocuteur, a nécessairement « quelqu'un qui lui souffle dans les oreilles et parle dans son dos » :

- les milieux autorisés quand il s'adresse au public, et inversement (c'est la diagonale du pouvoir);
- les milieux de la programmation quand il parle à l'auteur, et inversement (c'est la diagonale professionnelle).

Jacques WITTWER

(Messages et Media.
Centre de documentation
pédagogique de Bordeaux,
janvier 1975.)



poser les objectifs pédagogiques en termes de signification

Quelles que soient la précision et la prudence avec lesquelles on aura défini les objectifs en éducation – selon telle ou telle autre taxonomie – ou en terme de comportements, conduites ou attitudes observables – il n'en subsistera pas moins une part considérable d'incertitude dans la production du message pédagogique, quant à l'effet de ce dernier sur le récepteur. Cette incertitude que l'enseignant peut approximativement maîtriser par un processus de feed-back ininterrompu lorsqu'il se trouve devant un groupe restreint d'élèves, augmente très fortement lorsque le groupe est plus important et devient particulièrement critique dans un système de communication de masse où l'importance du groupe se joint à l'impossibilité de feed-back immédiat. Dans ce système de pédagogie différée (1), où la manifestation du message pour le récepteur est différée par rapport à sa production par l'émetteur, cette incertitude constitue un fait objectif et capital qu'il convient non seulement de ne pas négliger, mais encore et surtout de considérer comme le fondement d'une problématique des media.

D'ailleurs, tout un faisceau de circonstances vient à déterminer cela. Aux effets liés aux paramètres constitutifs d'un réseau de communication de masse se conjuguent ceux relatifs à l'utilisation du discours iconique ou verbo-iconique dont les constantes de fonctionnement sont encore mal connues, la recherche en éducation en ce secteur étant non seulement toute jeune mais surtout balbutiante car peu soutenue, malgré des prises de position favorables au niveau le plus élevé.

A ces deux arguments vient s'ajouter un troisième, lié aux stratégies de démocratisation de l'éducation, et englobant par l'ampleur de son objet ceux précédemment cités, qui restent propres à l'enseignement par les media. On pourrait affirmer, en radicalisant à peine ses posi-

tions, que la façon la plus efficace de procéder à une sélection permanente des élèves est de considérer le discours pédagogique (dans ces macro et micro réalisations) comme un paramètre fixé, et son résultat, c'est-à-dire sa signification pour les récepteurs, comme une variable à partir de laquelle sont évalués les élèves. Le mot **évaluer** lui-même n'est pas si « innocent » ; il semble bien impliquer ce que l'on appelle le jugement de valeur, dont la caractéristique est précisément qu'il repose sur la convention et qu'il est relatif. Certains iront jusqu'à affirmer, mais il s'agit là probablement d'un raisonnement trop logique, qu'en raison même du décalage de génération entre émetteurs et récepteurs, l'effet du système ne peut être dans son ensemble que conservateur, voire réactionnaire. Cette position est sans doute excessive ; elle rencontre son aboutissement extrême dans les théories d'une société sans école, en même temps qu'un démenti absolu dans les faits. Néanmoins, il peut paraître sage de la considérer comme une approche, exagérée dans sa formulation, mais correcte dans sa démarche, de ce qui guetterait l'enseignement s'il se centrait exagérément sur son propre discours.

A l'opposé de cette dernière position se trouve naturellement celle qui considère le discours comme la variable, et la signification comme le paramètre fixé ; et où par conséquent la détermination et la modulation du message se font en fonction de la signification visée. Pour bien saisir toutes les implications d'une telle position, il faut d'abord se dégager de l'idée trop partagée selon laquelle la signification serait inhérente au message ; où le message **aurait** un sens. Or les messages **n'ont pas** de sens ; ils induisent **du** sens (et pas seulement **un**) chez les récepteurs, par les actions convergentes de la perception des signes qui les constituent et de l'investissement du récepteur dans le processus où se produit le sens, et qui est le processus de signification.

La signification, conçue comme un acte et non comme un état, naît de la rencontre de deux organisations répertorielles, celle du message, d'une part, celle du sujet récepteur, d'autre part.

L'effet de tout discours est de signification. Mais non inversement de la même façon : la signification ne résulte pas du seul discours. Et de même (dans la mesure où l'on pense pouvoir admettre que le discours peut déterminer un comportement ou une attitude) la signification induite par ce discours n'est pas le seul élément qui intervienne dans la réalisation du comportement. La visée de l'acte de l'enseignant (ici appelé discours) doit donc, non seulement tenir compte de l'intermédiaire situé linéairement entre le discours et le comportement, mais encore des facteurs incidents mis en œuvre à chaque étape et qui font du terme précédent, plus que la cause, l'occasion du terme suivant. La complexité d'une telle visée rend le plus souvent le résultat aléatoire. La fragmentation de la démarche en éléments simples (c'est-à-dire la prise en compte de la complexité) devrait permettre une certaine réduction de l'aléatoire. Et même si, voulant dans un souci opérationnel réduire simplement l'aléatoire à l'approximatif, on accepte de déduire par rétoposition la signification en tant qu'objet premier du discours, d'objets seconds qui peuvent être pensés en termes de comportement ou de conduite, il apparaît indispensable de maîtriser le premier processus si l'on veut par la suite maîtriser celui qui en découle.

Il est donc raisonnable, même s'il peut paraître difficile et désorientant, de poser les objectifs premiers de l'acte pédagogique en termes de signification.

Toute une idéologie de la communication reste à mettre en cause. Et d'abord celle que nous avons autrefois adoptée et que représente le schéma classique : ÉMETTEUR – RÉCEPTEUR où l'action du récepteur n'est considérée que dans le retour du feed-back et non dans l'aller ; et où il est implicite que le **sens** est défini par l'émetteur et se situe donc **dans** le message. Les correctifs apportés à

ce farouche déterminisme, notamment par les notions de bruit et de rapport signal/bruit ne font que renforcer cette position dans la mesure où ils situent les distorsions au niveau de l'émission et par là même excluent l'hypothèse qu'elles pourraient bien résulter aussi de l'action du récepteur.

Le schéma Émetteur-Récepteur demeure valable si l'on se situe en observateur extérieur, à un niveau de phénoménologie des apparences; il ne l'est plus si l'on considère le problème de l'intérieur, qui est celui-là même du sens. Il reste valable pour rendre compte du fonctionnement des machines mais il ne rend compte que très imparfaitement de la communication humaine; il laisse dans l'ombre ce qui est probablement l'essentiel.

Cette mise en question de l'approche formelle de la communication va avec son train de conséquences au plan des modes et méthodes d'actions. A l'évidence, tout projet pédagogique, dans cette perspective, rencontrera la marque de sa fiabilité dans la capacité de maîtriser la transformation :

MESSAGE – SIGNIFICATION,

ou plus exactement de déterminer le message adéquat pour tel objectif de signification, étant donné tel investissement probable du sujet récepteur; c'est-à-dire en définitive de maîtriser la transformation :

SIGNIFICATION – MESSAGE.

Idéalement, il conviendrait de bien connaître trois séries d'aspects de la communication :

- les aspects propres au message,
- les aspects propres au processus de signification,
- les aspects propres à la vie et à l'organisation répertorielle (organisation des signes dans la vie mentale) des sujets.

Cette maîtrise, vers laquelle on ne saurait que tendre, pourrait avoir comme premier instrument des typologies critiques dans les trois domaines concernées, soit :

- typologie des paramètres sémiotiques des messages,
- typologie des processus de signification,

– typologie des organisations répertorielles.

Cette division en trois branches du discours scientifique sur la communication reste instrumentale et on peut lui substituer bien d'autres distinctions. L'essentiel reste ceci : chercher une méthode probabiliste pour déterminer la nature du discours pédagogique, telle que l'on puisse estimer la probabilité d'occurrence de tel type de signification chez tel type de récepteur en utilisant tel type de message.

Dans une pédagogie classique, ces lieux et moyens sont **habituels**; l'habitude que nous avons de l'école, de la classe, du maître, de sa parole, laisse croire que chacun de ces lieux ou moyens est naturel, et nous donne l'illusion qu'on peut changer la parole par l'image, ou le maître par un téléviseur, sans rien modifier ailleurs. Alors, des échecs enregistrés dans les tentatives de développement de la technologie éducative faisant une analyse partielle, on s'est contenté d'une fuite en avant, passant de la notion d'auxiliaires audiovisuels à celle de télévision (intégrée ou non), puis à celle de système multimedia, avec à chaque fois des promesses argumentées de succès.

Cependant, une bonne solution pourrait consister à définir les media (support, canal, lieu) non a priori, mais en fonction des messages, eux-mêmes définis en fonction d'une visée en signification. D'ailleurs cette démarche rétopolative paraît la seule conforme à une programmation par objectifs et notamment lorsque l'objectif est défini en termes de signification.

Ira-t-on jusqu'au bout? On dira – à nouveau – qu'on entrevoit le pire des conditionnements. Comme si, aujourd'hui même, l'essentiel de notre métier n'était pas là; tout fait de violence parfois amèrement accomplie. Les mots qui disent l'éducation, en sentons-nous la saveur? Il y a du **duce** dans l'**ÉDUCATEUR**, du militaire dans l'instructeur et dans l'exercice (**instruere exercitum**), de l'action psychologique dans la pédagogie. Le **maître** n'est-ce point celui qui détient le pouvoir? D'autres mots, que la mode tend à gommer, sont plus droits dans leur signification :

Enseigner : donner des signes, penser l'acte en signification.

Didactique : art du discours enseignant. Terme cru auquel nous préférons les métaphores de la pédagogie, de l'éducation, de l'instruction, de la culture.

Les mots eux-mêmes disent combien nous aimons voiler les réalités. La réflexion sur le processus de signification rend cruelle l'analyse. De cette analyse pourtant, dépend la pertinence des réponses que nous ferons à la question du fond : pourquoi enseigner ?

René La BORDERIE

(Messages et Media. Centre de recherche et de documentation pédagogique de Bordeaux, octobre 1974.)
Publié par « Media », n° 64, décembre 1974.

(*) In P. WATZLAWICK, J. HELMICK-BEAVIN, D. JACKSON. – Une logique de la communication. – Paris, Éditions du Seuil, 1972, pp. 15-16.

(1) In P. WATZLAWICK, J. HELMICK-BEAVIN, D. JACKSON. – Une logique de la communication. – Paris, Éditions du Seuil, 1972, pp. 220-221 et 222.

(2) *Sémiotique : Théorie générale des signes et des langages.*

(3) CHARLES W. MORRIS, « Foundations of the Theory of Signs » in Otto Neurath. RUDOLF CARNAP ET CHARLES W. MORRIS, International Encyclopedia of United Science, vol. 1, n° 2, University of Chicago Press, Chicago, 1938, pp. 77-137.

(4) RUDOLF CARNAP, Introduction to Semantics, Harvard University Press, Cambridge, 1942, p. 9.

(5) F.H. GEORGE, the Brain as a Computer, Pergamon Press, Ltd., Oxford, 1962, p. 41.

(6) In Émile BENVENISTE. – Problèmes de linguistique générale, II. – Paris, Éditions Gallimard, pp. 87-88.

(7) *Références* : P. SCHAEFFER, Machines à communiquer; tome I, « La Genèse des simulacres » (Paris, Seuil, 1970, pp. 45-78). In « Communication et langages ». Article de Michaël BUHLER. N° 24, 4^e trimestre 1974.

(8) On pourra consulter à ce sujet un ensemble d'études réunies dans l'ouvrage « Cybernétique », Enseignement, Instruction programmée, Culture de masse », C.r.d.p. Bordeaux 1974.