

## **Un modèle de questionnement des processus communicationnels dans REVEA**

### **A partir du modèle des espaces de communication**

#### *Jacques Kerneis, Séminaire d'été Revea 2015*

Note de lecture s'appuyant principalement sur le livre : « Les espaces de communication : initiation à la sémio-pragmatique », Roger Odin, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

Cette note est justifiée par la capacité avérée de ce modèle (en tant qu'outil) à interroger les processus communicationnels (souvent médiés) que nous observons dans REVEA (usage d'un manuel, d'une ressource...) et ceux que nous mettons en place (suite d'entretiens, par exemple). Le questionnement porte ici le positionnement épistémologique et ses conséquences méthodologiques.

Il nous faut tout d'abord souligner l'existence de 3 courants qui se réclament de la sémio-pragmatique sans vraiment dialoguer ni être pleinement « cumulatifs » :

- Le Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (abordent les questions d'éducation ET de communication) (GReMs) Belgique et Suisse, De Smedt, Fastrez, Meunier & Peraya (1993). Ils parlent aussi de sémiotique cognitive.
- Fanny Georges (2014) elle appréhende la sémio-pragmatique en relation avec les « identités numériques ». En effet, les RSN produisent des Énonciations multiples sur les Réseaux Sociaux Numériques. Elle appartient au laboratoire : communication-information-medias (CIM), Paris 3. Dans ce chapitre méthodologique, elle situe la sémiotique, comme « perpétuelle invitée » car elle ne trouve une place « naturelle » dans aucune section de la CNU (71, 7, 18, 34...). Elle propose une revue de littérature et cite les travaux du GREMS mais pas ceux de Roger Odin. Elle précise que la distinction Émetteur/récepteur, valide dans le modèle original de la communication, n'est pas opérante dans les interfaces numériques qui mêlent des traces d'énonciations multiples (elle reprend l'approche de l'énonciation éditoriale développée par Souchier et Jeanneret, 2007).
- Roger Odin (2011) : le modèle qu'il propose, et que nous allons présenter plus longuement ensuite trouve son origine dans les études sur le « cinéma ». Mais il s'élargit à tout type de communication médiatisée (texte, manuels, films de familles...). Il est aussi à Paris 3, mais à l'IRCAV, en tant que professeur émérite.

Ces approches ont en commun de considérer que dans un processus communicationnel,

- il y a des signes.... et des contextes
- que la communication se construit (elle n'est donnée).

Dans son ouvrage de 2011 : « Les espaces de communication : introduction à la sémio-pragmatique », Roger Odin met en évidence les contradictions des tenants des paradigmes immanentistes et pragmatistes (Metz, Kerbrat-Orrechioni, Bettetini, Eco, Austin, Saussure,

Ducrot et Todorov...). Tirant les conséquences de ce constat, il propose donc le paradigme sémio-pragmatique qui consiste à articuler (sans les discréditer) les deux paradigmes (dont il montre la nécessité, à un moment ou à un autre du travail scientifique).

Il conçoit ce paradigme pour rendre compte de 2 mouvements contradictoires :

- Le fait que nous croyons être face (directement) à un texte qu'on a voulu nous communiquer et que nous avons le sentiment de comprendre
- Le fait que des textes différents soient produits suivant le contexte de lecture dans lequel on se situe.

**« Espace de communication (EdC) ».** C'est un modèle : ce n'est pas une « réalité ».

**Ce modèle ne prétend pas décrire le fonctionnement de la communication MAIS permettre de se poser des questions SUR le fonctionnement des processus communicationnels.**

C'est un instrument, une machine, un microscope à mettre entre l'observation dans la perspective de permettre de se poser des questions sur les processus de communication.

Ce n'est pas un modèle descriptif de la communication, mais il a la prétention HEURISTIQUE. Ce n'est pas un modèle de *résultat* (Jacobson) ni de *progression* de la communication (Sperber et Wilson, 1989), mais un modèle de *production*.

Il précède le phénomène lui-même et permet de s'interroger sur ses conditions de réalisations (ou pas). Pour le dire comme Odin : « Il vient avant la communication pour en fixer les modalités ». C'est en fait une sorte d'architexte comme le définissent Souchier et Jeanneret.

Nous souhaitons tout de suite insister sur le fait qu'elle ne pas prédire la réussite ou l'échec (relatif) d'une communication effective (grande complexité et multiplicité des facteurs). Elle peut cependant mettre en évidence des obstacles « grammaticaux ».

Un exemple qui nous semble éclairant concernant l'importance du contexte de « réception ». Une vidéo, même d'un genre « didactique » comme « C'est pas sorcier » ne se regarde pas de la même façon à l'école que dans l'intimité du foyer. De même, le même élève ne cherche pas sur Internet de la même façon en classe et à l'internat, en autonomie, le soir même (Travaux de Cédric Fluckiger, par exemple).

C'est donc un modèle de NON-Communication qui nous est proposé. On peut le dire, de manière un peu provocatrice, dans la mesure où il postule une séparation radicale entre l'instance qu'est l'Émetteur et celle qui constitue le Récepteur.

Ce que dit Watzlawick quand il assure « qu'on ne peut pas ne pas communiquer » c'est que l'on ne peut pas ne pas émettre des signaux.

Pour Odin, comme pour Bourdieu, Culliolli ou Ducrot : « la compréhension est un cas particulier du malentendu ». Tous s'inspirent en fait de Wittgenstein.

Ce modèle des EdC est donc un VOIR COMME wittgensteinien, comme le souligne Odin. Il s'agit en fait de *Voir* une situation de communication *comme* un problème, une opportunité porteuse d'incertitude et non comme une évidence, une équation... un long fleuve tranquille.

En ce sens, cette approche trouve des échos en linguistique interactionnelle, où l'on peut distinguer deux postures épistémologiques différentes que l'on peut « caricaturer » de la manière suivante :

- « si on ne se comprend pas... C'est qu'on ne s'est pas assez bien « expliqués »

- « il y a des enjeux profonds qui font que l'on (ne) peut (ne pas) être d'accord »

D'autres modèles théoriques de la communication existent bien sûr et/mais ne sont pas forcément contradictoires avec celui des EdC : sémiotique, pragmatique, orchestre, inférences....

Par exemple, on peut dire que la théorie des EdC est proche de celle de l'interactionnisme (Bateson, Goffman et Watzlawick) (appelé aussi souvent modèle orchestral, bien nommé si on précise que dans celui-ci, « il n'y a ni partition, ni chef d'orchestre » (Winkin, 1990). « Les acteurs s'y guident mutuellement, pour arriver à quelque chose d'harmonieux en jouant » (Winkin, 2001, 90). Chacun participe et personne n'est « à l'origine » ni « à l'aboutissement » (Winkin, 1989, 25).

Mais ce modèle interactionnel fonctionne bien pour la communication sociale *hic et nunc* (en petits et grands groupes) mais est peu adaptée à la communication médiatisée et différée, telle que nous pouvons la rencontrer.

**Les instances** (ce ne sont pas des personnes) :

E : Émetteur R : Récepteur

E et R sont les points de passage d'un faisceau de *contraintes* (ce mot est pris ici dans un sens proche de celui de nécessité grammaticale).

T (texte) et T' ne sauraient être (tout à fait) les mêmes. T est réduit dans l'espace de la réception à un ensemble de vibrations visuelles et sonores (V).

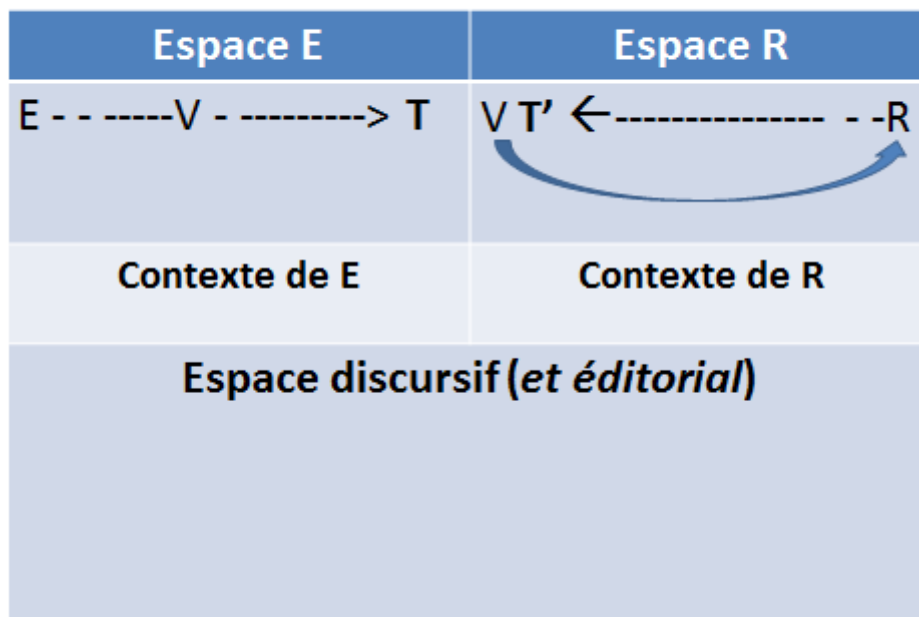
La théorie de l'EdC a pour but de nous inciter à tenter d'expliquer ce qui peut conduire E et R à « communiquer » c'est-à-dire à se demander comment les processus de production de sens mobilisés dans les deux espaces peuvent se rapprocher au point que R ait l'impression que (T) ait été transporté d'un espace dans l'autre (position immanentiste) : R « croit » qu'il est face à un texte que E lui a communiqué : premier mouvement, déjà évoqué.

Le 2<sup>ème</sup> mouvement consiste à penser que différents T' peuvent être construits à partir du même V. Si R est responsable de la construction du texte (T') dans l'espace de la lecture, R<sup>2</sup> produit T'', R<sup>3</sup> produit R''' et R<sup>n</sup> produit T<sup>n</sup>. Il y donc (potentiellement) autant de textes produits que de récepteurs.

→ Chaque personne peut se manifester (successivement, par exemple) sous la forme de différents R suivant le faisceau (de contraintes) qui traverse le dispositif communicationnel et produire à partir du même V, différents textes T1, T2, T, Tn.

→ Différentes personnes peuvent se manifester sous la forme d'un seul et même R et donc produire le même T, si elles sont traversées par le même faisceau de contraintes [textes collectifs ou produits par des institutions, des collectifs de pensée au sens de Fleck, qui a fortement influencé Douglas....].

## Modèle EdC



*Modèle simplifié*

**DEFINITION 1 : LE CONTEXTE** = « l'ensemble des contraintes qui régissent la production de sens ».

Autrement dit : « sans contraintes, pas de possibilités de communication ».

Le contexte est souvent vu en communication comme un cadre, une culture, un élément comme l'eau et l'air, c'est un élément englobant dans lequel baignent les acteurs de la communication

MAIS, selon Odin, on n'en finit jamais d'énumérer les contraintes d'où le choix du concept « d'espace de communication » pour remplacer celui de *contexte*.

**DEFINITION 2 : ESPACE DE COMMUNICATION** = Faisceau de contraintes qui poussent les actants (E et R) à produire du sens sur le même axe de pertinence » (p. 39).

Il y a au moins 2 façons de renforcer cet axe de pertinence :

- Créer des contraintes externes : le genre, la discipline, l'exercice codifié de type dictée....)
- Inscrire les contraintes dans le message lui-même (segmenter le public, c'est à dire le cibler en espérant qu'il se reconnaîtra...)

Avant de choisir le terme « Espace de communication (EdC) », Odin utilisait, en plus de celui de contexte, celui d'« institution », mais il a considéré qu'il laissait trop penser à une structure existant dans le réel. Or, un EdC n'a rien de concret. C'est une construction du chercheur.

Cependant, ce terme conserve des avantages. Castoriadis disait (1995, p. 184) que « l'institution » est un « pouvoir normatif assujettissant mutuellement les individus à certaines pratiques sous peine de sanctions » ou encore que « l'institution est un réseau symbolique sanctionné ».

« Pour les actants de la communication, ne pas respecter les contraintes se paie d'une manière ou d'une autre ».

« Un EdC est fondamentalement un espace de relations. Cette dimension relationnelle peut même être plus importante que la dimension production textuelle » (p. 101)

« Communiquer, c'est produire du sens, des affects, des relations et plus largement des effets » (p. 101).

La complexification du modèle a été obtenue par sa « plongée » dans un EdC particulier (le film de famille).

On voit donc que le modèle se construit dans un va-et-vient entre la théorisation et l'analyse.

On voit aussi « la nécessité de prendre en considération l'évolution diachronique des contextes : le changement de contraintes à l'intérieur d'un même contexte (ici, la famille) peut, en effet, rendre nécessaire la construction d'un nouvel espace de communication et ceci, alors même qu'on est resté pour l'analyse sur le même axe de pertinence (ici, la mémoire).

C'est que **l'expérience communicationnelle** dont il s'agit de rendre compte n'est plus la même : les actants ainsi que les opérateurs sont construits différemment, la production de sens ne se fait plus sur le même mode, les productions textuelles ont un autre statut, les effets relationnels ne sont plus les mêmes » (p. 101).

Espace E	Espace R
E --V ----> T/Rel./Effets	V T'/Rel./Effets ←----R
Contexte E	Contexte R
<p><b>Espace discursif (<i>et éditorial</i>)</b>  <b>Compétence communicationnelle = réservoir de modes</b>  <b>Choix d'un axe de pertinence</b>  <b>Mise en évidence des contraintes</b>  <b>Construction des actants, des opérateurs</b>  <b>Sélection du ou des modes à utiliser (vertical/horizontal, documentarisant, fictionnalisant, <i>argumentatif</i>, esthétique /artistique, témoignage, authentique...)</b></p>	

*Modèle complet avec mode d'emploi pour le chercheur (en rouge)*

Ce deuxième schéma est plus complet et plus opérationnel : il indique ce qu'il faut faire pour « créer », « rendre compte » d'un processus de communication à l'aide de ce modèle. (éléments en rouge)

V : vibration : de l'air pour un son, et de l'image des mots pendant la lecture.

Rel : relations

Effets : y a-t-il des effets ? La question est complexe et on se situe dans une dynamique multi facteurs. Ce terme est donc à prendre au sens large.

**DEFINITION 3 : Opérateurs de communication** = « tout ce qui, dans un espace (de communication) donné, sur un axe de pertinence retenu (par le chercheur) est utilisé par les actants pour permettre la communication » (p. 89).

Un exemple est donné par Odin sur un domaine qui est une de ses spécialités : le film de famille. Il écrit « qu'un film de famille doit être un mauvais film ». Ce doit être (seulement ou surtout) un véhicule et un stimulateur de mémoire. Les opérateurs sont ici des opérateurs de mémoire.

**Axe de pertinence** : ce concept est proche de celui d'affordances, de terrains d'entente, de contrat : en tant que système d'attentes

**DEFINITION 4 : MODE** = Constructions théoriques visant à structurer en *ensembles fonctionnels* les processus de production de sens » (p. 46). Il est le véhicule, le moyen de liaison entre différents Espaces de communication.

Il y a un certain nombre de modes et ils sont bien entendu évolutifs. Odin présente ceux qui, selon lui sont les principaux, mais précise bien qu'il y en a d'autres.

Ces modes sont dits verticaux quand différents processus se déroulent simultanément et horizontaux quand ils se déroulent successivement. On reconnaît là l'origine linguistique du modèle (synchronie/diachronie)

La construction des modes répond généralement à 3 questions (Odin, p. 46) :

1. Quelle mise en œuvre discursive ce mode met-il en œuvre ?
2. Quelles relations affectives produit-il ?
3. Quelle relation énonciative, quel(s) énonciateur(s) invite-t-il à construire ?

Ces 3 questions pouvant se résumer en une seule : « à quel type **d'expérience communicationnelle** ce mode conduit-il ?

Le mode « authentique » proposé par Odin (p. 108) répond à la définition suivante :

- niveau énonciatif : construction d'un énonciateur réel construit au niveau identitaire comme étant « comme moi ».
- Niveau discursif : tout est possible.
- Niveau affectif : le fait que cet énonciateur soit « comme moi » produit une relation affective qui interdit tout questionnement en termes de vérité.

En cela, il s'oppose au mode « documentarisant », Qui fait lui appel à l'esprit critique.

- niveau énonciatif : construction d'un énonciateur réel interrogeable en termes de d'identité, de faire et vérité.
- Niveau discursif : Production d'information : tout est possible sur la forme.
- Niveau affectif : pas déterminé.

Le passage d'un mode à l'autre dans un espace ou du même mode d'un espace à un autre peut induire des problèmes de communication.

L'exemple, lié au mode dit « authentique » a été donné dans l'article en cours de rédaction (Kerneis et Huchette). Dans le livre d'odin, il concerne des extraits de films de famille concernant de « people » qui sont diffusés à la TV face au grand public... qui n'était pas le

public initialement prévu (cela crée un malaise chez le spectateur, peut cependant provoquer des émotions fortes... et constitue, en quelque sorte « un viol de l'intimité... familiale. »). Idem l'émission franco-belge Strip tease produit par la RTBF produit souvent ce genre de décalage. Idem pour l'émission Vidéogag.

Ce qui nous intéresse ici, par rapport à « l'authentique » dans le manuel (s'il est du même ordre que celui qu'évoque Odin, ce qui reste à explorer) est la question du changement d'espace de communication (la famille *versus* le grand public pour Odin et pour nous, le document authentique *versus* sa reproduction dans un manuel scolaire à destination de personnes étrangères à cette culture industrielle). Nous soulignons de plus que ce mode de « l'authentique » ne peut conduire à un développement de l'esprit critique : la véracité des traces ne pouvant être mise en doute dans un tel mode de communication.

**Odin rappelle l'omniprésence du récit** : le discours « passe » mieux, universellement, s'il est présenté sous la forme d'un récit. Il s'agit d'une contrainte quasi « naturelle », d'une nécessité. Il existe une grammaire du récit (mise en intrigue de Ricoeur... The king died and after the queen died of sorrow) qui permet, *in fine*, d'établir une théorie universelle de l'action humaine. C'est en effet à travers ces structures narratives que nous percevons le monde et que nous organisons nos actions (Odin, p. 30).

Du coup, les autres formes (la poétique ou **la description**, par exemple) ont du mal à exister. La seule structure qui tire un peu son épingle du jeu c'est **la liste**. Elle est plus adaptée à l'écrit. De plus, elle ne propose pas de lien causal. Elle structure moins la pensée et n'est pas aussi bien mémorisée.

Cela nous fait (bien sûr) penser à la Raison graphique de Jack Goody (qui distingue 4 structures : liste, tableau, formule et schéma). On peut donc imaginer, avec Bruno Bachimont, ce qu'il advient dans le cadre actuel de la raison numérique et computationnelle où ces structures deviennent respectivement (programme, réseau, couche, maquette).

### **Aspects méthodologiques :**

La construction d'un EdC est faite par le chercheur qui a le droit de choisir le degré de généralité/spécificité qu'il préfère en termes d'objet, d'espace et de temps. Le théoricien sérieux a d'ailleurs le devoir de réduire cet espace à un nombre maîtrisable de paramètres. Il doit juste les afficher (p. 41).

Il y a eu peu de recherches qui s'appuient explicitement sur cette théorie développée par Odin. Nicole Pignier en propose une : « Pour une approche sémio-pragmatique de la communication », *Questions de communication* [En ligne] : <http://questionsdecommunication.revues.org/7945>

Elle aborde la question du traitement sur le Web des publicités pour parfum en comparaison avec les magazines et la TV.



**Au premier abord, la posture sémio pragmatique peut sembler très « accommodante » : elle permettrait de choisir la posture épistémologique au gré des besoins : un temps immanentiste, puis une autre pragmatique !**

**Il n'en est rien. Odin précise d'ailleurs qu'«une fois reconnues les contraintes contextuelles régissant la construction du texte, les outils de l'approche immanentiste peuvent être mobilisés » (p. 123).**

**« Il ne s'agit plus d'analyser un texte existant mais d'analyser l'expérience d'un travail de production (ou de réception) textuelle en contexte ». Mais aussi la production de relations, d'affects et d'effets !**

L'expérience dont parle Odin peut être individuelle, personnelle ou programmée. *Le manuel scolaire provoque des expériences du dernier cas.*

**Le manuel est un d'abord un point d'ancrage pour l'enseignant.** C'est un médiateur, pour l'enseignant et pour l'élève. C'est surtout un objet symbolique.

Il remplit différentes fonctions (sources documentaires, exercices, conducteur de l'année, lien avec les programmes, objet transitionnel avec l'élève et la famille. (Devauchelle, 2012, sur son blog : « Et si on arrêtait d'utiliser des manuels scolaires ? ») qui pointe l'écart entre les prescriptions et l'usage réel des manuels qu'ils soient papier ou numériques (pâles copies au format PDF, le plus souvent).

Les documents d'accompagnement des programmes, développés à partir des années 90 n'ont pas réussi à le faire disparaître (ils n'ont pas rempli les fonctions citées plus haut).

Si on le supprime, il faudra lui trouver un « remplaçant ». Or, se passer des manuels ne devrait pas conduire à se **passer des repères afférents (pour les familles, par exemple).**

« La véritable révolution serait que les enseignants eux-mêmes revendiquent l'abandon des manuels scolaires. Mais pour cela il faudrait des substituts aux fonctions **assignées** au manuel scolaire : l'accès à des sources choisies, un cadre d'enseignement fait de textes facilement compréhensibles, des progressions logiques partagées, voire recommandées etc... Enfin cela suppose aussi de repenser le rapport de l'enseignant à son métier. **Le cadre imposé par les programmes rend presque incontournable le manuel.** Celui-ci est le **traducteur** des instructions en modules utilisables en classe. Dès lors que l'on veut envisager la question de la disparition des manuels scolaires, il faut que ce cadre change » (Devauchelle).

### **Prolongement proposé :**

Les EdC ont aussi à voir avec les postures successives du chercheur dans le cadre de notre travail (Revea).

### **Exemples illustratifs de l'utilité de cet instrument pour nous.**

- Le contexte du chercheur qui scrute le sens dans un manuel n'est pas celui de l'éditeur ou du concepteur du livre. Leurs contraintes ne sont pas les mêmes.

- Le manuel est un genre bien identifié qui gagne sans doute à être regardé et comparé au niveau d'une discipline donnée. En ce faisant, on réduit l'ampleur de l'incertitude et on renforce l'impression que l'on peut avoir **d'un axe de pertinence** commun entre l'espace de l'éditeur et celui de l'élève.
- Mais tout cela peut toujours être vu à plusieurs « niveaux » : l'axe « apprendre la culture de l'ingénieur » ne correspond pas à un autre axe qui consisterait à « être attentif aux stéréotypes présents dans le manuel ».
- Nous nous sommes placés dans l'EdC du chercheur (didacticien et sémioticien) qui analyse la place de l'authenticité dans 3 manuels. Il est différent de celui qui choisit un manuel et différent encore de celui qui l'utilise en tant que professeur ou comme élève.

Si l'on admet que la phase d'analyse épistémique d'un manuel (ou analyse *a priori post* puisque le manuel est déjà réalisé) est nécessaire et même utile (posture immanentiste que l'on peut transformer en expérience de repérage réalisée par le chercheur), alors il s'agit (nécessairement) dans une autre phase d'être à l'écoute des impressions, des réactions du lecteur professeur (et même des élèves, dans le cadre didactique ordinaire) **BREF, de son expérience** (placé en situation d'apprentissage correspondant) et non de mettre **d'entrée** « le savant dans la machine » comme le dit Bourdieu dans le chapitre méthodologique qui clôturait son ouvrage colossal « La misère du monde ».

**Mais surtout**, un transcript d'entretien ou de séance peut être vu comme un texte (le sens y est tout entier) ou comme un discours (l'effectuation, l'actualisation de ce acte de langage). Dans le second cas, le contexte est essentiel à sa compréhension et l'expérience de l'enseignant et celle du chercheur sont toutes deux à considérer. Je reprends ici les propos récents d'un didacticien du français (Daunay, 2015) s'intéressant à la subjectivité de la description.

### **Références bibliographiques :**

GEORGES Fanny (2014) « Eléments pour une analyse sémio-pragmatique de l'identité numérique » in BOURDELOIE Hélène et DOUYERE David (dir.), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication : regards croisés*, Paris, Mare & Martin, pp. 187-208.

MEUNIER Jean-Pierre et PERAYA Daniel (1993), *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (3ème édition revue et augmentée), Bruxelles, De Boeck, 2010.

ODIN Roger (2011), *Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*, Presses Universitaires de Grenoble.

DAUNAY Bertrand (2015) « Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique » Rennes, Séminaire ESPE « théorie de l'action, action du professeur », séance du 23 juin 2015. Article à paraître dans la revue *Education et didactique*.