DANIEL GARNEAU © 2007-2014

www.savoiretcroire.ca

COMMUNICATION ÉDUCATIVE :
UN MODÈLE D'ANALYSE FONDÉ SUR LE CHOIX ET L'ACTION

ESSAI

Initialement réalisée pour un cours de 2ième cycle sur la formation à distance

À la Téluq de l'UQAM : le 27 mai 2007

Version revue et corrigée : le 4 mars 2013

Daniel Garneau © 2007-2014

www.savoiretcroire.ca

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES 2
PRÉFACE 4
Une vision de la formation à distance 4
Une vision de la communication éducative en formation à distance 4
Les valeurs essentielles de la communication éducative 5
Les qualités instrumentales de la communication éducative 5
INTRODUCTION 7
PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES 8
La sémiologie 9
Un exemple fictif 9
Le triangle sémiotique : signe, interprétant, objet 10
Le signe (partie I : l'indice) 10
L'interprétant et l'objet 10
Le signe (partie II : de l'indice à l'icône ou de l'indice au symbole) 11
Contribution à un modèle d'analyse 11
La pragmatique linguistique 12
L'intention vs l'effet 12
L'acte de langage 13
Contenu vs relation 14
La valeur qualitative des actes de langage 14
Contribution à un modèle d'analyse 16
Le modèle transactionnel 16
Synthèse et extension de la sémiologie et de la pragmatique 16
Lien entre communication interpersonnelle et communication éducative 18
Contribution à un modèle d'analyse 19
L'approche systémique 20
Outil pour comprendre une situation éducative 21
Lien entre approches sémiologique, pragmatique, transactionnelle et systémique 21
De la transaction interpersonnelle au système qui s'organise 23
Le système, ses émergences et contraintes 23
Rétroaction régulatrice, homéostasie, altérité et autonomie 25
Contribution à un modèle d'analyse 26
Conclusions 27
Une situation de communication peut-elle être analysée ? 28
Une situation de communication peut-elle être comprise ? 29
Analyser et comprendre : pourquoi et comment ? 31
Au cœur de notre modèle d'analyse : Choisir et agir 32
DEUXIÈME PARTIE : SITUATIONS DE RÉFÉRENCE 33
Présentation 34
Communication éducative et FAD 34
Communication éducative en situation présentielle 34
Communication et vie quotidienne 35
Vie de groupe en FAD et en face à face 35

Situations d'appoint 36
Club Toastmasters H 36
Apprentissage coopératif (partie I) 36
Égalité pour tous 37
Apprentissage coopératif (partie II) 38
Gestion et durée des tours de parole 39
Groupe-cours ÉDU 6002 de la TÉLUQ 40
Description générale 40
Le choix du médium électronique 41
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE-ACTION 42
Les situations de communication éducative analysées 42
Que s'est-il passé ? Selon qui ? En rapport avec qui ? 42
La perspective de l'éducateur face au groupe d'apprenants 44
L'action posée par la responsable du groupe-cours ÉDU 6002 45
Analyse de l'action posée par la chargée d'encadrement du groupe-cours à distance 45
La perspective de l'apprenant (ou de l'éducateur) face à lui-même 46
L'influence d'un contexte dans un autre 46
Ponctuation, sémiologie et intracommunication 48
L'ajustement de la gestion et des tours de parole au club Toastmasters H 51
L'analyse du conflit dans l'attribution des tours de parole au club Toastmasters H 52
La gestion interne du vécu de l'éducateur ou de l'apprenant 55
La perspective de l'apprenant face à son environnement 58
Relations symétriques et complémentaires : prudence et sensibilité 58
Choix et leadership 62
CONCLUSION GÉNÉRALE 64
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 65

PRÉFACE

Il pourrait ne pas être totalement inutile pour cet auteur de présenter la manière dont il voyait la communication éducative en formation à distance au moment de préparer cet essai et le lien qu'il fait entre cela et le modèle d'analyse développé et appliqué sur ce fondement de base.

Une vision de la formation à distance

La manière dont nous parlons des choses représente l'image mentale que l'on s'en fait. Le contexte de la communication éducative dont il est question dans le cours de 2ième cycle de la Téluq où fut initié cet essai est la formation à distance. Or, parler en termes de formation à distance constitue un aveu implicite que nous acceptons de considérer l'éducation en fonction des modes de distribution : formation à distance (FAD) et formation en face à face (FAF).

Pourquoi ne parlerions-nous pas plutôt de formation accessible en tout temps (FAD) contre formation à accès limité (FAF) ? Le cours ÉDU 6002 porterait alors un nom comme : *Communication éducative dans un environnement éducatif ouvert et accessible*. Qu'est-ce qui caractérise la communication éducative dans ce type de contexte ? Voilà un important présupposé derrière la définition proposée ici, même si les termes conventionnels sont maintenus.

Une vision de la communication éducative en formation à distance

Au plan descriptif, la communication éducative en formation à distance est la communication dont l'intentionnalité est l'apprentissage, le soutien à l'apprentissage ou encore l'enseignement – lorsque cette communication se produit dans un contexte général de formation à distance, dans ses extensions les plus étendues. *Au plan qualitatif,* une distinction claire doit être établie entre les valeurs essentielles de ce type de communication éducative et ses caractéristiques instrumentales.

Les valeurs essentielles considèrent surtout ce qui se produit en termes d'apprentissage chez l'apprenant et dans le rapport qui s'établit entre l'apprenant et les personnes qui l'entourent, dont les membres de l'institution éducative. *Les caractéristiques instrumentales* s'appliquent

plutôt à la production et à la distribution des objets d'apprentissage, de même qu'à l'administration afférente.

L'objet d'apprentissage se trouve en rapport de transcendance avec les deux pôles de cette définition : les valeurs essentielles et les caractéristiques instrumentales. *D'une part,* la manipulation par un apprenant des objets d'apprentissage est une composante des *valeurs essentielles*, relève de l'intracommunication et se passe dans la tête de l'apprenant. *D'autre part,* la production de ces mêmes objets d'apprentissage est un processus complexe en amont de l'acte d'apprentissage, puis de cycles d'itérations subséquentes durant le processus de formation et en aval de celui-ci ; cela s'inscrit dans le cadre des *caractéristiques instrumentales*.

Les valeurs essentielles de la communication éducative

La communication éducative en formation à distance gagne donc à être considérée d'abord et avant tout à partir des angles suivants : (a) l'apprenant face à lui-même, (b) l'apprenant face à son environnement, (c) l'éducateur face à lui-même, (d) l'éducateur face à l'apprenant, (e) l'éducateur face à son environnement. Il s'agit là des dimensions se rapportant expressément à l'apprentissage et au soutien à l'apprentissage. Ces dimensions sont applicables et communes à tout mode d'apprentissage ou d'enseignement, soit en face à face, soit à distance.

Cette approche qualitative se veut motivationnelle, analytique et assimilatrice : *motivationnelle,* en ce qu'elle cherche, non pas à décrire ce qui existe, mais bien plutôt à proposer un idéal vers lequel tendre ; *analytique,* parce qu'elle pose les fondements à partir desquels analyser des situations de communication ; *assimilatrice,* parce qu'elle cherche à identifier, non pas les distinctions, mais bien plutôt, les similitudes entre formation à distance (FAD) et formation en face à face (FAF).

Les qualités instrumentales de la communication éducative

Après avoir circonscrit la communication éducative en fonction de son rapport à l'apprentissage et au soutien à l'apprentissage, il serait important de la considérer en fonction de son rapport à la conception, à la production, à la distribution et à l'administration des

produits et systèmes éducatifs. Cela conduirait à considérer la communication éducative sous les angles additionnels suivants : (f) l'éducateur face à l'objet d'apprentissage, (g) l'éducateur, l'apprenant et l'objet d'apprentissage face au canal, (h) l'administrateur face au reste du système institutionnel esquissé de (a) à (g).

Le fait de distinguer entre les valeurs essentielles et les qualités instrumentales inhérentes aux divers aspects de la communication éducative en formation à distance ne signifie pas que les secondes ne tiennent pas un rôle clé dans l'ensemble d'un système éducatif. Bien au contraire ! Nul système éducatif ne saurait exister par la seule force de volonté d'apprenants désireux d'apprendre et disposés à faire tous les efforts requis pour y parvenir.

Pourtant, c'est à un autre contexte que celui-ci que devra être reporté l'élaboration de ces dernières dimensions, et voici pourquoi. La présente définition est elle-même éducative et vise donc un but. Ce but est très spécifique : celui de servir de point de départ pour développer un modèle d'analyse de situations de communication éducative, en formation à distance (FAD) ou en face-à-face (FAF). Les valeurs essentielles de la communication éducative seront donc un point de mire obligé pour l'exercice entrepris dans cet essai.

INTRODUCTION

L'intention à partir de laquelle a été amorcé cet essai était de développer un modèle d'analyse et d'y intégrer des exemples spécifiques tirés principalement de deux situations de communication éducatives : l'une à distance et l'autre en présence. Force est de constater que c'est d'un modèle lui-même tributaire de modèles connus dont il est question : sémiologie, pragmatique linguistique, modèle transactionnel, approche systémique et, en conclusion, une touche de communication pédagogique stratégique et de palo-altisme. Chacune de ces approches est considérée comme étant une base à celle qui la suit, et ce, dans une relation un peu semblable à celles des poupées russes, lesquelles sont imbriquées les unes dans les autres, plutôt que distinctes les unes des autres. Ces liens sont logiques pour les fins de l'essai; il ne saurait donc en être inférées d'implications quant au développement historique des modèles.

Quelques-unes des implications de ce modèle théorique sont ensuite explorées quant à leur applicabilité en FAD, mais aussi dans d'autres contextes. La présente réflexion cherche à établir celles des caractéristiques de la communication éducative qui sont communes à la formation à distance et aux autres formes de situations de communication éducative. Ainsi donc, ce qui peut être appris dans un contexte peut servir à en éclairer un autre. D'où ce que nous apprenons dans l'analyse et la pratique de la formation à distance peut être enrichi et enrichir l'analyse et la pratique dans d'autres situations éducatives, formelles ou informelles.

Le présent essai propose donc d'abord une réflexion théorique sur la communication éducative applicable à la formation à distance et à n'importe quelle autre forme de situation éducative. Celle-ci est enrichie d'une réflexion pratique intitulée *Analyse-action* visant à examiner en quoi les considérations théoriques amorcées dans la première partie peuvent aider à intervenir dans des situations spécifiques comme celles présentées à la deuxième partie. Cette réflexion pratique intègre des explications théoriques et des illustrations pratiques additionnelles jugées nécessaires à l'analyse proposée dans cette troisième partie. Une conclusion générale cherche ensuite à faire le point sur l'ensemble de la démarche

parcourue, la valeur d'apprentissage ou de formation qui en aura découlé et le potentiel du modèle présenté comme base de réflexion et d'action pour le futur immédiat.

PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUES

Les fondements théoriques du modèle d'analyse esquissé dans l'introduction sont le modèle systémique des communications éducatives (Rousseau, Desmet et Paradis, 1989), étayé par l'apport de notions issues de la sémiologie (Bougnoux, 2001 ; Kutschera, 1979), de la pragmatique linguistique (Mendenhall, 1990 ; Roberge, Richard et Bleton, 1990 ; Watzlawick, Bavelas et Jackson, 1967), du modèle transactionnel de Myers et Myers (1992, 1990), puis enrichi de manière significative par Watzlawick (1991), comme d'ailleurs par Tardif (1992) et, à divers degrés, par les autres ouvrages inclus en bibliographie.

La première partie de cette étude constitue un effort pour regrouper des notions qui serviront de base à l'élaboration d'un modèle d'analyse de situations de communication éducative en formation à distance ou en face à face. Les théories ou modèles choisis, de même que les éléments spécifiques identifiés dans chacun, l'ont été en fonction de leur potentiel pour aider à mieux comprendre ce qui se produit dans des situations de communication interpersonnelle ou de groupe. La dimension intrapersonnelle dont Myers et Myers (1990, p. 15) soulignent l'importance constitue un fondement essentiel des idées développées dans ces pages.

L'ordre de présentation des théories ou modèles de la présente partie est fondé sur une logique du particulier au général en ce qui a trait à leur apport respectif à un modèle d'analyse de situations de communication éducative. La sémiologie permet d'identifier les pièces individuelles d'une communication auxquels la pragmatique propose des pistes spécifiques d'interprétation. Les approches transactionnelle et systémique permettent d'analyser non plus des pièces individuelles, mais des ensembles ou sous-ensembles plus complexes.

Une analogie avec un casse-tête, ou puzzle, pourrait aider à mieux cerner ce qui vient d'être dit. La sémiologie permet d'identifier le morceau individuel du casse-tête, mais face contre

table. La pragmatique linguistique permet de retourner les morceaux pour en apercevoir le motif et, complétée par l'approche transactionnelle, elle permet aussi d'associer quelques morceaux individuels les uns aux autres. L'approche systémique aide à voir l'ensemble du casse-tête, afin de l'assembler, s'il ne l'est pas, ou de le désassembler et d'en « comprendre » les composantes, s'il l'est déjà.

Les conclusions que nous tirons au terme de cette démarche sont elles-mêmes tributaires de ce que Watzlawick (1991, p.7) et Tardif (1992, p. 3) associent à l'école de Palo Alto et nous conduisent vers le modèle que nous appelons « Analyse-action[1] ». Ce modèle admet d'entrée de jeu les complexités reliées à l'interprétation d'une situation de communication éducative et insiste sur l'action comme l'une de ses composantes intrinsèques. Il s'agit donc de poser le ou les prochains gestes en fonction de ce que l'on comprend et en vue de favoriser l'apprentissage des participants à une situation de communication éducative. L'une des prémisses de ce modèle est que celui qui l'utilise participe lui-même de manière active à ce genre de situations de communication, soit comme éducateur (ou l'équivalent), soit comme apprenant.

La sémiologie

Dans ce chapitre, nous explorons, à travers un exemple fictif, mais tout de même inspiré d'une situation réelle, les concepts de base de la sémiologie, puis nous établissons sommairement en quoi cela peut contribuer à l'élaboration de notre modèle d'analyse-action.

Un exemple fictif

Supposons quatre personnes fictives A, B, C et D, soit Armand, Béatrice, Charles et Dorothée. Supposons encore une salle de classe où les tables et les chaises soient disposées en cercle de manière à favoriser un apprentissage de type coopératif. Supposons enfin que B, C et D se trouvent déjà dans la pièce au moment où A y entre. Supposons finalement que, au moment où A entre dans la salle, B fait quelques pas en arrière, s'éloignant ainsi à la fois de A et de C, mais se rapprochant de D.

[1] Titre de la troisième partie du présent ouvrage.

Le triangle sémiotique : signe, interprétant, objet

Considérons maintenant ce que Bougnoux (2001, p. 31-33) nomme le triangle sémiotique de Peirce : signe, interprétant et objet, où l'interprétant relie le signe à l'objet, où l'objet peut à son tour se transformer en signe, formant ainsi le départ d'un nouveau triangle sémiotique, et ainsi de suite à l'infini. Les quelques pas en arrière de B de l'exemple du paragraphe précédent peuvent être vus comme un signe au sens de ce triangle sémiotique.

Le signe (partie I : l'indice)

Mais de quelle sorte de signe s'agit-il ? Bougnoux (2001, p. 33-37) en identifie trois sortes, qu'il présente de manière hiérarchique, en termes d'une pyramide sémiotique, dont l'élément le plus rudimentaire, le plus proche de la nature, serait l'indice, suivi de l'icône, suivi du symbole. À cet égard, Bougnoux (2001, p. 34) écrit :

> […] dans la sphère des signes, l'indice est ce qui se montre, s'exprime ou agit sur le mode de la présence réelle : il ne représente pas la chose ou le phénomène, il les manifeste en direct ou en propre. Dans une conversation, par exemple, l'intonation, les regards, la posture ou la plupart des gestes constituent cette couche indicielle qui gère la relation et facilite l'acheminement d'éventuels contenus d'information.

Revenons à l'exemple de Béatrice (B) qui fait quelques pas en arrière lorsque Armand (A) entre dans la pièce où elle se trouve déjà, exemple que nous avons identifié comme un signe, selon le triangle sémiologique signe-interprétant-objet. Il est maintenant clair que le type de signe dont il est question ici est de l'ordre de l'indice. Nous reviendrons aux deux autres types de signes que sont l'icône et le symbole. Pour l'instant, considérons le passage de l'indice du stade de signe au stade d'objet (c'est-à-dire d'idée, de concept, de notion, etc.) par l'intermédiaire de l'interprétant.

L'interprétant et l'objet

Quand Bougnoux dit que le signe est relié à l'objet par l'interprétant, l'objet réfère, par exemple, à l'idée ou au concept que se forme une personne du sens à donner à un signe après l'avoir traité par ce que Bougnoux (2001, p. 34), en suivant Peirce, nomme l'interprétant. L'interprétant est donc l'état intermédiaire par lequel passe le signe au moment même où une signification lui est attribuée et où celui-ci se transforme en objet, lequel pourra se convertir à nouveau en signe, comme nous le mentionnions un peu plus haut dans ce même chapitre.

Au moment où Béatrice fait quelques pas en arrière, Armand peut se dire : « Elle a peur de moi, c'est pourquoi elle fait quelques pas en arrière ». Ce qu'il se dit à ce moment là est un interprétant, selon le triangle sémiologique de Peirce. Si Armand dit à Charles : « Béatrice a peur de moi », cet interprétant devenu objet pour Armand se transforme en indice pour Charles qui pourra à son tour le transformer en objet à travers l'interprétant. Si Charles se dit en lui-même : « Béatrice a peur des hommes » et qu'il exprime cette pensée à Armand, cet interprétant devenu objet pour Charles se transformera en indice pour Armand. Ainsi donc, le signe transformé par l'interprétant devient objet, puis se transforme en un autre signe.

Le signe (partie II : de l'indice à l'icône ou de l'indice au symbole)

Un signe de l'ordre de l'icône correspondant à ce même exemple pourrait être une photographie de Béatrice au moment où elle recule, ou encore une représentation graphique stylisée ou non d'une personne qui fait un pas en arrière. Un signe de l'ordre du symbole serait le fait pour une personne du groupe de dire à l'autre : « Béatrice a fait quelques pas en arrière au moment où Armand entrait dans la classe ». Le système de signes utilisé dans ce cas serait le langage humain oral.

Si l'indice est transformé en icône, il revêtira nécessairement une couche interprétative, ne serait-ce qu'en perdant une partie de ses propriétés par voie d'abstraction. S'il est transformé en symboles, à travers la parole de quelqu'un relatant l'évènement indiciel à quelqu'un d'autre, il revêtira une couche interprétative plus ou moins grande, selon les valeurs secondaires des objets sémiotiques, qui y seront ajoutées. C'est pourquoi Bougnoux situe l'indice comme étant plus proche de la nature, et le symbole comme plus proche de la culture, ou de ce que nous pourrions nommer des univers construits (Garneau, 2007, p. 8 ; Do, 2003, p. 58, 64, 80; Watzlawick, 1991, p. 120).

Contribution à un modèle d'analyse

La pertinence de la sémiologie dans le cadre d'un modèle d'analyse de communication éducationnelle est qu'elle insiste sur l'importance de distinguer entre un évènement

communicationnel et le sens qui lui est donné à travers l'interprétation qui en est faite[2]. L'exemple qui a été créé pour illustrer les notions de base de la sémiologie met également en relief le potentiel d'escalade d'un système d'interprétation peu favorable à l'apprentissage dans un contexte où Armand et Charles auraient à coopérer avec Béatrice et Dorothée.

Ce que nous venons de voir à propos de la sémiologie peut aider à identifier des situations de communication susceptibles de devenir dysfonctionnelles au niveau des relations interpersonnelles ou d'un groupe. Ce faisant, elle peut aider apprenant ou éducateur à éviter de participer à des escalades dysfonctionnelles, par exemple, en vérifiant auprès de la personne qui a fait quelques pas en arrière s'il n'y aurait pas un autre sens possible. Peut-être découvririons-nous que Béatrice n'a pas vu entrer Armand, mais qu'elle voulait tout simplement s'approcher de son amie Dorothée qu'elle n'avait pas vue depuis quelques jours.

Alors, la sémiologie, ainsi appliquée, pourra servir à la fois à mieux comprendre certains phénomènes de communication éducationnelle et à mettre en place des mesures correctives favorisant l'apprentissage. Mais que faire s'il s'avère impossible de vérifier le sens d'un signe, n'ayant pas accès à l'intention de celui qui en est la source, soit parce qu'il refuse de nous la dévoiler, soit parce que nous jugeons préférable de ne pas lui demander ? C'est ici que peut nous aider le concept suivant, celui de la pragmatique linguistique.

La pragmatique linguistique

Il convient peut-être ici de mentionner que Kutschera (1979, p. 82) fait ressortir une étroite relation entre sémiologie et pragmatique lorsqu'il affirme que Peirce a été le premier à comprendre les théories pragmatiques comme étant des théories sémiotiques. Dans un contexte où il contraste les théories béhavioristes aux théories réalistes du langage, Kutschera (1979, p. 83) va jusqu'à déclarer Pierce le père du pragmatisme.

L'intention vs l'effet

Pour Bougnoux (2001, p. 63), « l'intuition centrale de la pragmatique linguistique affirme que le sens ne réside pas dans les mots ni les phrases, mais seulement dans les intentions des

[2] Voir aussi Myers et Myers (1992, p. 177-181)

usagers qui échangent et formulent ceux-ci ». Or, lorsque l'intention est consciente et qu'il est possible d'échanger de manière honnête et franche sur une base interpersonnelle avec celui ou celle qui est la source d'une communication, nous concevons qu'il puisse alors être envisageable de la connaître. Ou, si l'on se rend soi-même compte que ce que nous disons ne semble pas être reçu par notre ou nos interlocuteurs en fonction de l'intention de communication qui est nôtre, il se peut que l'on puisse faire connaître avec succès quelle était cette intention.

Notons cependant que, comme Kutschera (1979, p. 83), Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, p. 13, 22, 49, 51) soulignent plutôt l'effet que l'intention de la pragmatique et la placent dans un cadre béhavioriste. Cela nous ramène à la question soulevée antérieurement : Que faire quand nous n'avons pas accès aux intentions d'une communication ?

L'acte de langage

L'on peut dans de tels cas se référer aux travaux issus de la pragmatique linguistique, notamment dans ce qui est connu comme les actes de langage. Plusieurs taxonomies des actes de langage ont été produites. Mendenhall (1990, p. 24-25) répertorie cinq catégories d'actes de langage : l'acte représentatif, l'acte régulatif, l'acte contractif, l'acte expressif et l'acte proclamatif. Voici brièvement et non exhaustivement ce qui est recoupé par ces actes de langage, selon Mendenhall :

- Acte représentatif : décrire, exposer, dénoter quelque chose ; affirmer, nier, répondre, confirmer, expliquer, etc. « Un acte est représentatif à partir du moment où un locuteur dit (de quelque manière) 'c'est ainsi'. […] En disant 'c'est ainsi' le locuteur s'engage à l'égard de ce qui est dit ; il prend position ».
- Acte régulatif : demander, ordonner, évaluer, avertir, inviter, prohiber, exiger, exhorter, implorer sont des actes régulatifs dans la mesure où elles modifient de quelque manière la conduite d'un interlocuteur.
- Acte contractif : promettre, faire un vœu, parier, menacer, offrir, etc. sont des actes contractifs dans le sens où ils engagent l'un ou l'autre des interlocuteurs.
- Acte exclamatif ou expressif : remercier, féliciter, applaudir, maudire sont des actes exclamatifs ou expressifs.

- Acte proclamatif : congédier, baptiser, nommer, prononcer une sentence, sanctionner une loi sont des actes proclamatifs dans la mesure où la personne qui pose cet acte a l'autorité pour congédier, baptiser, etc. L'acte est posé par le fait de le dire.

L'intérêt d'une telle taxonomie ne réside absolument pas dans l'analyse microscopique des communications interpersonnelles afin de déterminer à quelle catégorie d'acte chacune appartient. Les catégories présentées par Mendenhall aident plutôt à réfléchir de manière consciente à ce que chacun sait plus ou moins inconsciemment : l'essentiel d'une communication peut n'avoir qu'un lien très faible avec le contenu de celle-ci. Il s'agit, au fond, de rendre explicite ce qui est implicite et d'accroître notre lucidité quant aux dimensions semi-conscientes, pré-conscientes, ou inconscientes de notre participation dans les échanges.

Contenu vs relation

Cela rejoint l'invitation lancée par Bougnoux (2001, p. 45) de « distinguer rigoureusement […] ce qui relève des énoncés et ce qui relève de l'énonciation », puis permet d'identifier de manière beaucoup plus claire, toujours selon Bougnoux, entre les communications qui relèvent du contenu et celles qui relèvent de la relation. Si l'on rattache à cela les cinq catégories d'actes de langage présentées ci-dessus, l'on peut assez facilement comprendre que seul l'acte représentatif se situe au niveau du contenu, alors que les quatre autres se situent au niveau de la relation : l'acte régulatif, l'acte contractif, l'acte expressif, l'acte proclamatif. De fait, même l'acte représentatif n'est pas dénué d'une valeur relationnelle, puisque celui qui affirme quelque chose prend position, comme nous l'indique le résumé de Mendenhall présenté à la section précédente. Watzlawick (1967, p. 51) affirme d'ailleurs que « toute communication implique un engagement et par ce fait même définit la relation »[3], puis, il ajoute que « cela revient à dire qu'une communication ne fait pas que transmettre une information, mais qu'elle impose en même temps une conduite »[4].

La valeur qualitative des actes de langage

Roberge, Richard et Bleton (1990, p. 372-373) présentent sous forme de tableau les catégories de R. F. Bales tirées de Anzieu et Martin (1979). L'intérêt principal de ces catégories en

[3] Traduit par cet étudiant.
[4] Traduit par cet étudiant.

regard du modèle d'analyse développé dans le présent document est qu'elles permettent de réfléchir aux valeurs socio-émotionnelles des actes communicationnels. Voici un aperçu sommaire de ce modèle :

- Réactions positives :
  1. Solidarité (encourager, aider, valoriser les autres) ;
  2. Détente (chercher à diminuer la tension, se déclarer satisfait, rire, blaguer) ;
  3. Accord (donner son accord, accepter tacitement, comprendre) ;
- Réponses neutres :
  4. Donner des suggestions, des indications respectant la liberté d'autrui ;
  5. Donner son opinion, analyser, exprimer son sentiment, son souhait ;
  6. Donner une orientation, informer, répéter, clarifier, confirmer ;
- Questions neutres :
  7. Demander une orientation, informer, répéter, confirmer ;
  8. Demander une opinion, évaluer, analyser, exprimer un sentiment ;
  9. Demander des suggestions, des directions, des moyens d'action possible ;
- Réactions négatives :
  10. Désaccord (désapprouver, rejeter passivement, refuser l'aide) ;
  11. Tension (manifester une tension, demander de l'aide, se retirer de la discussion) ;
  12. Antagonisme (faire preuve d'opposition, dénigrer les autres, s'affirmer soi-même).

Certains éléments de ce modèle peuvent surprendre. L'essentiel ici n'est pas l'acceptation globale et aveugle de ces regroupements, mais le fait qu'elles peuvent aider à attribuer une valeur affective à certains actes de langage. Notamment, le modèle peut servir d'appui pour prendre conscience que certains comportements communicationnels en apparence anodins revêtent en fait un caractère non constructif pour un groupe-classe en présence ou à distance. Il faut cependant garder présent à l'esprit qu'un acte de langage peut revêtir la forme d'une question, mais en fait constituer une critique et faire partie des réactions négatives plutôt que neutres du modèle de Bales.

Par ailleurs, ce modèle de Bales ne saurait être utilisé sans prendre en considération le modèle transactionnel proposé par Myers et Myers (1990), en particulier lorsque ceux-ci soulignent le concept que nous pourrions appeler ici d'attention sélective, c'est-à-dire que chacun choisit de prêter attention à certains indices et d'en négliger d'autres. Nous reviendrons sur le modèle proposé par Myers et Myers dans le chapitre intitulé *Le modèle transactionnel.*

Contribution à un modèle d'analyse

La contribution de la pragmatique linguistique à un modèle d'analyse en communication éducationnelle réside en ce qu'elle peut aider à exprimer des hypothèses d'interprétation visant à répondre à la question : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, dans Roberge, Richard et Bleton, 1990, p. 389), présentement, au plan communicationnel dans ce groupe ou dans cette relation ?

Le modèle transactionnel

Dans ce chapitre, nous proposons le modèle transactionnel comme une intégration de la sémiologie et de la pragmatique, nous mettons en relief certains concepts issus des premiers modèles, lesquels sont susceptibles de servir de référence future et nous énumérons les grands principes du modèle transactionnel. Ce chapitre fait également le pont entre communication interpersonnelle et communication éducative, puis explore la contribution du modèle transactionnel pour notre propre modèle d'analyse-action.

Synthèse et extension de la sémiologie et de la pragmatique

À lire et relire Myers et Myers (1990), on a l'impression que les notions de sémiologie et d'actes de langage ou de pragmatique linguistique abordées plus haut dans le présent essai y sont pleinement intégrées. Il en va ainsi de plusieurs des autres notions abordées par Roberge, Richard et Bleton (1990) dans leur survol anthologique intitulé *Le langage et ses usages*, notamment les suivantes, dont on peut identifier les traces ou deviner l'influence dans la présentation de Myers et Myers :

- La signification d'une expression est son usage (Ludwig Wittgenstein) ;
- La communication est toujours stratégique (Bruno Latour, Umberto Eco, Paul Watzlawick) ;

- Le non-dit n'est pas moins important et peut même être plus signifiant que le dit (Catherine Kerbrat-Orecchioni, Paul Grice, François Récanati) ;
- La relation et l'interaction des interlocuteurs sont des aspects essentiels dans toute forme de communication (Francis Jacques, François Flahault, Sluzki et Beavin) ;
- Les communications quotidiennes sont largement stéréotypées (Erving Goffman, Candace West, R. F. Bales, Bachmann et collaborateurs) ;
- Saisir une conversation, c'est saisir les actions que les partenaires posent les uns à l'égard des autres (Richard et Roberge).

L'utilité de l'énumération qui précède est de disposer d'une vue d'ensemble des concepts résumés par Roberge et collaborateurs et des auteurs chez qui ils sont puisés. Si jamais l'une des dimensions traitées ci-dessus s'avérait utile à un aspect ou l'autre de l'analyse ou analyse-action d'une situation de communication éducative, elle serait ainsi facilement accessible[5].

L'un des bénéfices du modèle transactionnel de Myers et Myers, par comparaison au recueil anthologique de Roberge et collaborateurs, est sa plus grande simplicité comme outil de compréhension, et donc comme outil à inclure à un modèle d'analyse de situations de communication éducative. Cette simplicité relative de Myers et Myers trouve peut-être son explication dans l'intention que poursuivaient les auteurs en écrivant le livre dans lequel s'insère leur modèle transactionnel. Ne précisent-ils pas que « les modèles et les définitions aident à clarifier et à simplifier des idées et à expliquer le point de vue à partir duquel nous approchons un sujet ou un objet » (Myers et Myers, 1990, p. 8). Quoi qu'il en soit, leur modèle (1992, chapitre 1) est un exemple de simplicité, de même que les applications qu'ils en tirent et les extensions qu'ils en extraient (1992, chapitres 2 à 11).

Après avoir exprimé ce à quoi pour eux ne correspond pas la communication interpersonnelle, Myers et Myers proposent un modèle sous la forme d'une définition qu'ils expliquent ensuite à l'aide de six grands principes. La communication interpersonnelle n'est pas avant tout une

[5] De fait, le principal bénéfice des concepts présentés ici dépendra d'un retour ultérieur aux monographies consultées, qu'il s'agisse de Myers et Myers (1990) ou de Roberge, Richard et Bleton (1990), ou encore des auteurs résumés dans lesdites monographies.

question de bien cerner et de bien articuler un message à faire passer. Elle n'est pas non plus comparable à une joute de tennis de table où chacun tour à tour émettrait, recevrait, puis, de nouveau, émettrait un message et ainsi de suite. La définition qu'ils proposent est la suivante : « La communication interpersonnelle est un partage continuel et dynamique de significations toujours présentes, qui se fait avec prévisibilité et à plusieurs niveaux de significations, avec le but de gérer nos vies plus efficacement » (Myers et Myers, 1990, p. 15).

Puis, ils élaborent cette définition et l'expliquent en s'appuyant sur six postulats qu'ils présentent comme un ensemble de principes transactionnels :

- Premier principe : nous ne pouvons pas ne pas communiquer ;
- Deuxième principe : la communication cherche à être prévisible ;
- Troisième principe : la communication est un processus continu ;
- Quatrième principe : la communication se fait à deux niveaux ;
- Cinquième principe : la communication se fait d'égal à égal ou à la verticale ;
- Sixième principe : la communication est un partage de significations.

Lien entre communication interpersonnelle et communication éducative

La communication interpersonnelle dans le cadre de l'éducation n'exclut aucune des dimensions de la définition de Myers et Myers, même si le but de l'une et de l'autre n'est pas identique. Cela implique que même si l'on est dans un cadre éducatif, « gérer nos vies » (but des communications interpersonnelles selon Myers et Myers) demeure une préoccupation, car avant d'être étudiant, tuteur ou enseignant, l'on est une personne humaine. Avant de pouvoir intervenir adéquatement dans le but d'apprendre ou d'aider à apprendre, il faut savoir gérer les dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles visées par le modèle de Myers et Myers.

Le modèle transactionnel proposé par Myers et Myers nous invite donc à considérer comme potentiellement éclairantes à notre objet d'étude – la communication éducative – certaines situations de communication de la vie de tous les jours. Prenons comme exemple le principe de Myers et Myers selon lequel « la communication se fait d'égal à égal ou à la verticale ». Quel que soit le contexte dans lequel cette dynamique est observée, elle pourra être utile pour accroître notre compréhension des enjeux et favoriser l'apprentissage grâce à une meilleure

communication interpersonnelle. C'est un peu comme si la vie tout entière devenait un laboratoire d'observation et de pratique susceptible d'alimenter à la fois les dimensions théorique et pratique d'un modèle d'analyse de situations de communication éducative en formation à distance. Ne pas admettre cet apport équivaudrait à se priver de boire l'eau du ruisseau avant qu'elle ne soit arrivée au réservoir officiel – le réservoir officiel portant ici des noms comme « situation éducative », « formation à distance », « groupe-classe ».

Contribution à un modèle d'analyse

Les outils conceptuels spécifiques associés au modèle transactionnel et présentés ci-dessus peuvent être utiles pour éclairer ou corriger ce qui se produit au plan communicationnel dans certaines relations dyadiques (entre deux personnes) ou de groupes dans un cadre éducatif.

Notamment, l'intégration par Myers et Myers de la dimension intracommunicationnelle à leur approche empêche de perdre de vue l'humanité de chacun des participants. Elle nous invite à prendre en compte ce niveau de considération dans le cadre d'un modèle d'analyse de communication éducative en FAD. C'est ce que nous nommons « la relation de l'apprenant avec lui-même » et « la relation de l'éducateur avec lui-même ». Nous présentons d'ailleurs ces dernières comme des caractéristiques essentielles de la communication éducative. C'est cela même qui conduit à accorder tout autant d'importance à ce qui se passe chez l'apprenant et chez l'éducateur qu'à ce qui se passe entre l'apprenant et son environnement et entre l'enseignant et l'apprenant. C'est également ce qui nous permet de ne pas faire de distinction à cet égard entre communication éducative en face à face ou à distance.

L'approche d'analyse que nous présenterons plus loin insiste justement sur le fait que l'analyste auquel s'adresse ce modèle fait lui-même inévitablement partie des situations de communication éducatives qu'il pourrait choisir d'analyser[6].

[6] Dans la troisième partie de ce document, nous parlerons d'une approche alliant l'action à l'analyse et visant l'amélioration de ce qui se passe plutôt que la compréhension seule. Ce que nous ne ferons qu'après avoir fait le constat que l'analyste auquel s'adresse ce modèle fera lui-même partie des situations de communication qu'il choisira d'analyser. Ce vers quoi nous auront conduit les deux prochaines sections – L'approche systémique et Conclusions – de cette première partie visant à établir le fondement théorique de notre modèle d'analyse.

La prise en compte de l'intracommunication dans un tel contexte peut servir à mettre en lumière les dimensions inconscientes de ce qui se passe chez l'analyste-éducateur à mesure que se déroulent les processus d'intercommunication auxquels il participe et qu'il souhaite comprendre afin de les améliorer. Cela l'aidera, d'une part, à éviter que ne soit réduite la portée didactique ou éducative de ses propres interventions, et d'autre part, à développer une analyse plus juste de ce qui se passe au niveau de l'intercommunication. L'intervention qu'il s'apprête à faire est-elle dictée chez lui par un modèle de représentation sociale dont il serait à peine lui-même conscient ? Relève-t-elle de la relation alors qu'elle devrait cibler le contenu ? Relève-t-elle du contenu alors qu'elle devrait cibler la relation ? L'éducateur dont la réflexion est ainsi orientée ne sera-t-il pas enclin à se dire en lui-même face à certaines situations qu'il se peut qu'un apprenant soit motivé par le désir de comprendre une notion (contenu), même si son intervention peut sembler être de l'ordre de la contestation (relation).

L'approche systémique

Par rapport aux synthèses proposées pour la sémiologie, la pragmatique linguistique et le modèle transactionnel, l'approche systémique se situe à un degré supérieur d'abstraction. À lire les chercheurs de ces quatre écoles on peut facilement avoir l'impression que la sémiologie a contribuée à l'émergence de la pragmatique linguistique, laquelle aurait permis l'émergence du modèle transactionnel, puis, ce dernier, de l'approche systémique, dans une hiérarchie logique où l'on passerait du très concret vers des couches toujours plus abstraites. Pourtant, *The Pragmatics of Human Language,* écrit en 1967, montre bien que Watzlawick et collaborateurs, s'inspiraient aussi de concepts issus des études systémiques et cybernétiques.

La présente étude s'intéresse à identifier ce qui caractérise essentiellement les approches sémiologique, pragmatique, transactionnelle et systémique et à établir un rapport entre elles qui puisse aider à construire un modèle d'analyse applicable à des situations de communication à distance ou en présence. Dans ce cadre spécifique, aucun effort n'est consenti dans cet essai pour retracer l'histoire du développement des modèles examinés ou de l'influence historique exercées par les modèles les uns sur les autres.

Outil pour comprendre une situation éducative

Rousseau, Desmet et Paradis (1989) présentent une partie des résultats d'une recherche qu'ils associent aux approches systémiques explicatives. Ces auteurs qualifient leur recherche d'étude fondamentale « visant à décrire et à expliquer la dimension systémique de la communication éducative » (Rousseau, Desmet et Paradis, 1989, p. 5).

Que cette recherche puisse servir pour aider à mettre en place notre propre modèle d'analyse semblerait possible à la lumière de l'objectif même de leur article : utiliser la théorie d'Edgard Morin « en vue d'interpréter la communication interpersonnelle et l'éducation en tant qu'organisation » (Rousseau, Desmet, Paradis, 1989, p. 7). Cet objectif ressort encore plus clairement lorsqu'ils disent : « La présente recherche vise à comprendre la situation éducative en dégageant les facteurs qui en font une forme spécifique de communication interpersonnelle » (Rousseau, Desmet et Paradis, 1989, p. 11).

Lien entre approches sémiologique, pragmatique, transactionnelle et systémique

Nous avons dit du modèle transactionnel qu'il intégrait les notions issues de la sémiologie et de la pragmatique. Nous dirons maintenant de l'approche systémique qu'elle constitue une émergence du modèle transactionnel. Dans un premier effort pour situer les théories sémiologique, pragmatique, transactionnelle et systémique les unes par rapport aux autres, il peut être utile de considérer ce qui suit. Par analogie à l'univers de l'imprimé, ***à la sémiologie*** correspondrait l'alphabet et le vocabulaire ; ***à la pragmatique,*** le vocabulaire, la phrase et le paragraphe ; ***au modèle transactionnel,*** le paragraphe et le chapitre ; ***puis à l'approche systémique,*** le chapitre, le livre et la collection. D'une part, cela fait ressortir une sorte de hiérarchie logique selon laquelle un concept serait inclus dans l'autre. Cela fait aussi ressortir un certain flou dans le rapport qui existe entre ces théories. Ce flou est exprimé par le chevauchement des éléments de l'analogie.

Plutôt que d'expliquer cette analogie, approfondissons ce qu'elle exprime à l'aide d'une autre analogie, celle de la représentation d'un ou de plusieurs bonhommes-allumettes. À ***la sémiologie*** correspondrait un trait ou un cercle, ce que ***sémiologie et pragmatique*** permettraient d'identifier comme une jambe ou une tête. ***La pragmatique et le modèle***

transactionnel nous permettraient d'identifier ce qui se passe entre deux bonhommes-allumettes, la relation (jouent-ils au ballon ? font-ils la cuisine ? discutent-ils sans plus?). ***L'approche systémique*** nous aiderait à prêter attention aux relations entre ces relations (deux équipes jouant au ballon, un cours de cuisine, les membres d'une famille en interaction).

Ces deux analogies mettent en relief structure et sens. Le mot et la phrase sont des éléments de structure porteurs de sens, mais ce sens dépend du contexte dans lequel ils s'insèrent. Il est impossible d'attribuer au trait et au cercle une valeur relative de tête et de jambe sans que le contexte fournisse des indications permettant de le faire. D'ailleurs, le contexte dans lequel se trouvent ces deux analogies est lui-même porteur de sens et peut servir d'exemple supplémentaire, mais, cette fois-ci, pour expliquer avant tout le rôle du modèle systémique en regard des théories sémiotique, pragmatique et transactionnelle.

Le contexte desdites analogies est un chapitre du présent document intitulé *L'approche systémique*. Les analogies se préoccupent donc de fournir une image pour comprendre non pas les analogies une à une, mais plutôt pour comprendre globalement leur place et leur sens dans un cadre systémique. L'on sacrifiera donc la précision des éléments constituants pour favoriser l'émergence d'une vision globale, approximative, mais utile pour comprendre l'approche systémique.

Voilà qui illustre l'approche systémique tout en l'expliquant. Elle-même prise comme composante d'une analogie, l'approche systémique permet de découper les situations de communication en unités ou en sous-unités que nous aident à identifier ces autres modèles théoriques. Ces unités et sous-unités sont considérées chacune comme un système à part entière pouvant être analysé en soi, mais chaque système est également vu comme étant à la fois influencé et influençant tous les autres. On parle alors de systèmes ouverts (Watzlawick, 1967, p. 118-148). Or, il nous semble que l'on peut considérer le rapport des théories jusqu'ici mentionné comme un ensemble de systèmes ouverts où chacun influence et est influencé par tous les autres.

L'approche systémique peut être vue comme un point de convergence pour ces autres approches. Mais, peut-être convient-il d'aller plus loin et d'y détecter le passage d'une convergence vers une émergence. Dans ce cas, la somme serait plus grande que les parties qui la composent. L'image des poupées russes peut aider à comprendre de quel type d'émergence il s'agit. Dans cette dernière image, l'approche systémique contient le modèle transactionnel, lequel contient la pragmatique linguistique, qui, à son tour, contient la sémiologie.

Le présent chapitre est-il à l'analogie (au sens générique du terme) ce que le métalogue de Bateson (1972, p. 1) est au dialogue ? Le métalogue est un dialogue (ou une conversation) dont la structure même contribue au sujet sur lequel il porte. Le présent chapitre est proposé comme étant à la fois une illustration et une explication de l'approche systémique. En d'autres mots, ce chapitre se veut à la fois une analogie, donc un élément structural du sujet expliqué, et une explication du sujet lui-même, c'est-à-dire de notre compréhension de l'approche systémique, au moment d'écrire ces lignes.

De la transaction interpersonnelle au système qui s'organise

D'une perspective systémique, dès que deux personnes amorcent une interaction, ces deux personnes établissent déjà les bases de ce qui pour elles devient une organisation, un système (Rousseau, Desmet et Paradis, 1989 ; Watzlawick, Bavelas et Jackson, 1967, p. 118-148). Par divers actes de langage, elles établiront – très tôt dans le processus – quelle sera la nature de leur relation. C'est ici que s'établira, par exemple, s'il doit s'agir d'une relation basée sur des communications d'égal à égal ou de communications à la verticale (cinquième principe de Myers et Myers, 1990).

Le système, ses émergences et contraintes

Or, l'approche systémique invite à observer, non seulement la relation elle-même, mais également ce qui émerge d'une relation et qui n'existerait pas sans elle. Par exemple, chacun doit, pour qu'il y ait relation, trouver un terrain commun d'entente, et ce, à plusieurs niveaux. Au plan de la relation, il y aura, consciemment ou non, négociation du type de rapport entre ceux qui y participent. Nous venons de faire allusion aux rapports complémentaires ou égalitaires d'une communication qui s'organise, mais il y a bien plus. Ce qui est jugé de bon

ton fera aussi l'objet de négociations, notamment en termes du niveau de langage, par exemple, la présence ou l'absence de jurons ou de blagues grivoises. Les types de thèmes abordés et la manière de les aborder, tout cela fera également partie de négociations, souvent tacites, souvent plus ou moins inconscientes.

De telles négociations sont si nombreuses et complexes, même entre dyades, qu'elles ne sauraient toutes avoir lieu de manière pleinement consciente. Quoi qu'il en soit, elles finissent par définir de façon plus ou moins précise ce qui est admissible ou ne l'est pas pour que se maintienne ou ne se maintienne pas une quelconque relation. Dans la mesure où chaque partenaire détermine que se poursuivra la relation, il devra adopter des comportements communicationnels qui prennent en compte les limites volitives ou cognitives de l'autre.

Pour comprendre cela, supposons E et F, pour Edward et Fabienne, deux passionnés de politique nationale, aux convictions irréconciliablement divergentes, qui soient également passionnés d'épistémologie[7]. Ils pourraient choisir d'établir et de maintenir une relation en estimant que leurs communications interpersonnelles portant sur l'épistémologie contribue à l'avancement des recherches spécifiques de chacun d'une manière qui ne leur est que difficilement accessible par d'autres voies. Il n'est cependant pas impossible que chacun juge préférable de ne pas permettre à leur ferveur politique d'interférer avec le point d'intérêt qui se situe au centre de leur relation, l'épistémologie.

Cet exemple simple permet d'entrevoir l'un des préceptes de l'approche systémique selon lequel, dans une relation, chaque individu est à la fois *plus* et *moins* qu'il ne l'est par lui-même. *Plus,* en ce sens qu'au plan épistémologique les deux partenaires croîtront, construisant ensemble un univers de sens, grâce à cette relation et dans le cadre de celle-ci. *Moins,* au sens où, dans le strict cadre de cette relation, très peu de la richesse politique de chacun sera appelée à s'épanouir.

[7] Épistémologie : théorie de la connaissance, s'intéressant, par exemple, à des questions comme la suivante : *Comment peut-on savoir que l'on sait ?*

L'exemple ci-dessus peut aider à comprendre en partie ce à quoi réfère Morin (1982), résumé par Rousseau, Desmet et Paradis (1989, p. 4) en ces termes :

> Une des caractéristiques du système tient au fait qu'il contient des émergences, c'est-à-dire des propriétés nouvelles dues à ce qu'un système forme un tout plus grand que ses parties. Pour Morin (1982), la complexité systémique doit être comprise au sens que le système, pris comme un tout, possède des qualités et des propriétés que les parties, prises séparément, n'ont pas. L'inverse est également vrai : les parties ont des qualités et des propriétés qu'elles perdent sous l'influence des contraintes organisationnelles du système.

Ce n'est pas que les Edward (E) et Fabienne (F) du dernier exemple perdent leur propriété de passionnés de politique, mais seulement que ce qui fait la force de chacun en ce domaine ne pourra faire surface ou intervenir, et ce, afin que la passion épistémologique ne connaisse pas d'entrave et conserve le premier plan. Cette organisation dyadique permettra l'émergence d'une construction de sens qui n'aurait pas lieu chez E sans F, ou chez F sans E, chacun considéré comme monade (par opposition à dyade).

Rétroaction régulatrice, homéostasie, altérité et autonomie

Les concepts d'endocausalité, d'homéostasie, de rétroaction régulatrice, d'altérité et d'autonomie se trouvent au cœur même de l'approche systémique appliquée à la communication et à l'éducation telle que présentée par Rousseau, Desmet et Paradis (1989). Voici une synthèse de l'essentiel de ces concepts en regard de nos propres objectifs :

- Rétroaction régulatrice ou causalité en boucle. Mécanisme par lequel un dispositif mécanique peut ajuster son fonctionnement par rétroaction à une cause externe. Exemple : la fournaise ajuste son fonctionnement grâce à son thermostat.
- Homéostasie ou endocausalité[8]. Lorsqu'il s'agit d'organismes vivants, l'on ne parle plus de rétroaction régulatrice, mais d'homéostasie ou d'endocausalité. Exemple : le corps humain ajuste son métabolisme en fonction des températures extérieures[9].

[8] La nuance que Rousseau, Desmet et Paradis (1989) semblent voir entre endocausalité et homéostasie n'est pas jugée utile en regard de l'objectif du présent essai. Dans leur résumé de Morin (1982) ces auteurs donnent l'impression que le terme « endocausalité » est utilisé à la place du terme « homéostasie » afin d'en faire ressortir la notion de causalité interne au système lui-même dans son maintien homéostatique d'équilibre interne.

[9] Notamment, après quelques semaines en zone tropicale, le sang devient plus clair, alors qu'après quelques semaines en zone polaire, il devient plus épais, afin de mieux résister aux chaleurs ou aux froids extrêmes.

- Altérité et autonomie. Pour qu'une personne humaine puisse être en relation avec une ou plusieurs autres, elle doit faire preuve d'altérité, c'est-à-dire, savoir s'adapter aux autres. Mais elle doit également faire preuve d'autonomie, c'est-à-dire être en mesure de conserver son identité propre en regard de la relation.

Ne tenant pas compte ici de la nuance proposée par Rousseau, Desmet et Paradis (1989) entre homéostasie et endocausalité, nous ferons usage du terme homéostasie pour référer à cette capacité de la personne humaine de maintenir à la fois son altérité et son autonomie. Ce qui conduit directement à la contribution de l'approche systémique à notre modèle d'analyse.

Contribution à un modèle d'analyse

Par définition, l'approche systémique invite explicitement à considérer les relations interpersonnelles comme des ensembles complexes qui impliquent au moins deux personnes et à prendre en compte l'effet produit par chacune sur les causes qu'il croit discerner dans le cadre même de ce processus.

Prendre en compte l'approche systémique dans la construction d'un modèle d'analyse d'une situation de communication oblige à postuler explicitement que cette analyse ne pourra forcément pas intégrer l'ensemble de tous les facteurs qui la constituent. Cela tient au fait qu'il ne saurait être question de s'interroger isolément sur la portée d'un indice sémiologique ou pragmatique en regard de son sens ou de son effet.

Cela complexifie toute tentative d'analyse descriptive d'un quelconque phénomène de communication entre dyades ou au sein d'un groupe. Tout ce qui a été dit jusqu'ici dans le cadre des approches sémiologique, pragmatique et transactionnelle continue de s'appliquer et peut malgré tout servir à réaliser l'analyse descriptive d'une situation de communication.

L'approche systémique pourrait nous aider à découper une situation de communication, tout en réalisant que des éléments complexes et extérieurs à notre découpage devront être considérés. Or, c'est dans cette optique que s'inscrit la structure même de notre analyse présentée dans la troisième partie du présent document. Nous examinerons nos situations de

référence sous trois angles distincts. Ces trois angles correspondent structuralement à trois systèmes :

- le premier système est constitué de l'éducateur et de son groupe d'apprenants ;
- le second système est celui de l'éducateur ou de l'apprenant, chacun face à lui-même, et donc, face aux multiples influences qui s'exercent sur l'un et l'autre, modifiant ainsi ce qui se passe dans les premier et troisième systèmes de notre modèle d'analyse ;
- le troisième système est l'apprenant face à son environnement (ou l'éducateur en sa qualité d'apprenant quand, par exemple, il s'interroge sur ses propres compétences).

La structure de notre modèle d'analyse est donc fortement tributaire de ce que nous apprenons des études systémiques, surtout à travers la présentation qu'en font Rousseau, Desmet et Paradis (1989), mais aussi de celle de Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967). Qui plus est, cette structure pourrait être appliquée à chacune des autres dimensions de la communication éducative énumérées en préface mais non exploitées ni explorées dans la présente étude.

Ajoutons en terminant deux extraits tirés de Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, p. 123) :

> Every part of a system is so related to its parts that a change in one part will cause a change in all of them and in the total system.

Le second extrait est emprunté à Koestler (1964, p. 287, dans Watzlawick , Bavelas et Jackson,1967, p. 123) et s'inscrit très bien dans l'approche que nous adoptons :

> A living organism or social body is not an aggregation of elementary parts or elementary processes; it is an integrated hierarchy of semiautonomous sub-wholes, consisting of sub-sub-wholes, and son on. Thus the functional units on every level of the hierarchy are double-faced as it were: they act as a whole when facing downwards, as parts when facing upwards.

Dans l'optique de ces deux extraits, l'intervenant en relation avec lui-même constitue un sous-système à part entière, qu'il soit étudiant ou éducateur. Cette notion, comme on l'a vu et le verra, forme une base cruciale du modèle d'analyse présenté dans ces pages.

Conclusions

Nous avons jusqu'ici fait un survol des quatre cadres théoriques que sont la sémiologie, la pragmatique linguistique, le modèle transactionnel et l'approche systémique, concluant

chaque survol par une réflexion non exhaustive sur la contribution apportée à notre modèle d'analyse. Cette conclusion pousse la réflexion plus avant et soulève une série de questions, également inspirées de l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1991). Elle nous conduit à élaborer un modèle d'analyse qui nous semble utile pour orienter l'action communicationnelle au fur et à mesure qu'elle se déroule dans le cadre de situations éducatives diverses.

Une situation de communication peut-elle être analysée ?

Supposons une personne G, pour Gaston, qui souhaiterait analyser l'exemple fictif de A, B, C et D, présenté en introduction du modèle sémiologique, ou celui de E et F de la section *Le système, ses émergences et contraintes*. Peu importe la position qu'occupera G par rapport à A, B, C et D ou en relation avec E et F, dans toute analyse que tenterait de faire G des situations communicationnelles impliquées dans ces deux exemples, il (G) doit se considérer lui-même comme l'un des éléments à intégrer à l'analyse. Autrement dit, dans un cadre systémique, G ne peut plus se considérer comme un observateur extérieur exclus du processus communicationnel qu'il cherche à comprendre.

L'on pourrait croire qu'il en serait autrement s'il était question d'observer de l'extérieur une situation de communication éducative, à l'aide de dispositifs cachés d'écoute électronique sans intervention impliquant quelque forme de présence que ce soit. Ce serait là exclure ce qui se passe chez l'analyste lui-même, ses schémas mentaux et les modèles internes de représentation propres à la culture dont il fait partie. Bien sûr, la participation d'un observateur peut être minimale, comme dans un cas où l'analyste interviendrait uniquement auprès des personnes qu'il interviewerait, et pour les seules fins de son analyse. Mais, dans le cadre de la présente étude, ce sont de situations de communication éducative que nous traitons. Il s'agit donc – par définition – de communications auxquelles participe celui qui cherche à les analyser, soit à titre d'apprenant, soit à titre d'éducateur[10].

[10]Exemples d'éducateurs : pair ancien, enseignant, tuteur, chargé d'encadrement, responsable d'un groupe, animateur de groupe. Exemples d'apprenants : étudiant dans une institution en présence ou à distance, autodidacte en interaction avec son environnement. Dès qu'une situation commence à échapper à sa compréhension, l'éducateur devrait se percevoir lui-même comme apprenant. Lorsque l'étudiant est en situation d'aider des personnes de son environnement à apprendre de quelque façon que ce soit, il peut en toute légitimité considérer qu'il agit comme éducateur, à tout le moins quant à la portée de la présente étude.

Qu'arrive-t-il si Gaston (G) est ami intime de l'un des participants dont la lecture de la situation de communication éducative est négative – par exemple Charles (C) qui croit que Béatrice (B) a une peur généralisée des hommes ? L'analyse de G serait-elle identique à ce qu'elle serait s'il ne connaissait que très peu tous les autres membres du groupe-classe ? De plus, si les personnes qu'il choisit d'interviewer et l'ordre dans lequel il le fait sont eux-mêmes sujets à interprétation de la part de certains intervenants, cela ne risque-t-il pas d'influencer les réponses que ces personnes choisiront de donner à l'analyste. Enfin, si l'analyste lui-même construit certaines hypothèses et cherche à les valider par ses questions, cela ne contribuera-t-il pas à agir en retour sur le groupe et à influencer les réponses qu'il recevra des personnes qu'il consultera par la suite ?

Le seul fait de songer à analyser une situation communicationnelle ne constituerait-il pas ce que Watzlawick (1991, 1967) et d'autres après lui appellent une double contrainte ? Ne pourrions-nous pas en effet parler ici de paradoxe au sens de « contradiction découlant d'une déduction correcte fondée sur des prémisses conséquentes » (Watzlawick, Bavelas et Jackson, 1967, p. 188). C'est peut-être même un constat auquel nous convie le fait d'avoir recours ou de tenter de se référer à une approche systémique. C'est comme si l'on avait réussi à créer un outil d'analyse si riche et nuancé qu'un meilleur ne puisse être conçu, mais qui cependant demeure inapplicable en vertu de cela même qu'il contribue à mettre en relief.

Considérons un exemple d'impasse du même genre entre concept et applicabilité, issus de la science, mais documenté dans les ouvrages qui expliquent la science derrière la science fiction. Il semblerait que des scientifiques auraient développé des modèles théoriques pour construire un dispositif permettant de voyager dans le temps (Nahin, 1997 ; Garneau, 1997). Ces modèles ne peuvent être opérationnalisés que moyennant une quantité infinie d'énergie et de matière. Il n'est donc pas possible de les opérationnaliser. Analyser une situation de communication serait-il de ce même ordre ?

Une situation de communication peut-elle être comprise ?

Si tout était aussi simple que nous venons de le décrire, il suffirait peut-être pour une personne souhaitant comprendre une situation de communication éducative d'intégrer à son

modèle d'analyse la composante de l'observateur et de son influence sur l'objet observé. Nous aurions alors des bases suffisantes pour élaborer un modèle d'analyse qui soit utile et qui puisse nous aider à mieux comprendre ce qui se passe, par exemple, dans un groupe de formation à distance. Il reste pourtant un élément fondamental à considérer, lequel ne saurait être mieux exprimé, dans le présent contexte, que sous la forme de quelques questions bien ciblées, par exemple :

- Comment peut-on savoir si ce que nous percevons d'une relation correspond à la réalité de cette relation ?
- Existe-t-il dans le cadre d'une relation une réalité en dehors de celle que leur attribue chacun des participants ?
- S'il existe une réalité communicationnelle qui soit effectivement analysable de l'extérieur, cette réalité peut-elle être analysée avec justesse et comment ?
- Un observateur peut-il réellement être extérieur et se maintenir à l'extérieur d'une relation ou de l'ensemble des relations qu'il cherche à analyser ?

Selon Watzlawick (1991, p. 23) : « […] Les définitions relationnelles ne sont ni vraies ni fausses. Au mieux, les partenaires les partagent, plus ou moins ». Il s'agit là du cinquième de ce que Watzlawick (1991, p. 17) identifie comme « les principes d'une pragmatique de la communication humaine – donc [ajoute-t-il] d'une science des relations interpersonnelles […] » D'ailleurs, dans un chapitre intitulé « Adaptation à la réalité ou 'réalité' adaptée ? Constructivisme et psychothérapie », du même ouvrage, *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et « réalité »,* Watzlawick écrit :

> On peut dire, de façon très sommaire, que le constructivisme moderne étudie les comportements et les processus de perception et de communication à travers lesquels nous inventons à proprement parler nos réalités individuelles, sociales, scientifiques et idéologiques, plutôt que nous ne les découvrons comme nous le supposons tous naïvement (Watzlawick, 1991, p. 117).

L'on comprendra que dans une telle vision de la réalité, il devient difficile d'affirmer que ce qui nous semble évident soit de fait identifiable comme ayant une quelconque valeur

d'objectivité. Une telle vision contribue à affaiblir la perception qu'une analyse d'une situation de communication puisse servir à comprendre ce qui s'est réellement passé.

Toujours dans ce même ouvrage, Watzlawick (1991, p. 120) distingue entre réalités de premier ordre et réalités de second ordre, ce qu'il illustre à travers un exemple tout simple, celui de l'or. Les propriétés physiques de l'or correspondent, dit-il, à une réalité de premier ordre, la valeur qui lui est attribuée, à une réalité de second ordre. Une autre auteure, Kim lien Do (2003, p. 53-68), suivie par Garneau (2007, p. 7-10), associe ce qui relève de l'éducation aux réalités de second ordre. L'analyse d'une situation de communication éducative correspond donc indubitablement à l'analyse d'une réalité de second ordre, c'est-à-dire d'une réalité dont la compréhension passe par une construction intersubjective de la réalité.

Il s'ensuit qu'une telle analyse ne peut se détacher de ce qu'elle analyse, c'est-à-dire que, de fait, analyser une situation de communication, c'est également y prendre part ; l'analyse fait elle-même partie de la situation de communication qu'elle cherche à analyser. Que faire alors ? Appliquer ce que Watzlawick (1991, p. 117) présente comme la meilleure synthèse possible de la pensée du constructiviste (qu'il affirme être radical) Heinz von Foerster (1974) : « Si tu veux connaître, apprends à agir ».

Analyser et comprendre : pourquoi et comment ?

Compte tenu des difficultés soulignées dans les deux dernières sections de ce chapitre et en considération du fait que l'éducateur comme l'étudiant sont par définition des participants actifs aux situations de communication éducative qu'ils voudraient pouvoir analyser, il semblerait judicieux de développer un modèle d'analyse susceptible d'aider non seulement à comprendre ce qui se passe, mais qui contribue également à améliorer les situations de communication, plus précisément à en accroître la dimension éducative.

Qu'arrive-t-il dans une situation de communication éducative où l'on ne peut vérifier les perceptions que l'on en a ? Supposons l'enseignant d'expérience qui débute une session en présentiel et a l'impression de faire face à un vent d'opposition ? Supposons que ce dernier

considère agir comme il le fait généralement et qu'il ait épuisé sans succès son répertoire habituel de ressources lui permettant de naviguer à travers de telles situations. Postulons qu'il fait face à une situation dont il ne s'explique que très vaguement ou pas du tout les causes ou origines. Supposons enfin que son premier cours avec un nouveau groupe ait mal tourné. Quelle sorte d'analyse peut l'aider à se situer pour que le trimestre tout entier ne se transforme pas en naufrage pédagogique pour le groupe dont il est responsable ?

Une vision constructiviste des réalités de second ordre telle qu'ébauchée dans la section précédente peut fournir des pistes de solutions à des situations de communications éducatives par ailleurs déroutantes. Comment ? En faisant passer le centre d'intérêt de l'analyse, et donc le centre d'attention de l'analyste, non pas sur la ***compréhension*** de ce qui se passe, mais sur ***l'amélioration*** de ce qui se passera. La question ne sera alors plus de chercher à comprendre une situation ou pourquoi elle se produit ou qu'est-ce qui contribue à ce que les choses soient ainsi. La question deviendra « Que puis-'je' faire maintenant pour améliorer la situation ? ». Dans la dernière phrase, l'emploi du « je » est important, car cela place le questionnement chez celui qui cherche à appliquer le présent modèle, non dans le camp d'un éventuel autre, par exemple, le tuteur pour l'étudiant ou l'étudiant pour le tuteur. C'est donc un « je » d'*empowerment* – terme que l'on pourrait traduire par *capacitation* – dont il est question ici.

Au cœur de notre modèle d'analyse : Choisir et agir

Comme on le voit, la portée d'une vision constructiviste de la réalité sur le développement d'un modèle d'analyse de communication éducative, constitue un point tournant majeur, celui du passage de l'élaboration d'un modèle uniquement analytique (comprendre ce qui se passe) à un modèle également correctif (agir pour améliorer ce qui se passera). Comprendre demeure important, mais surtout dans la mesure où il s'agit de comprendre le minimum nécessaire pour poser le prochain geste communicationnel susceptible de favoriser le processus d'apprentissage associé à une situation éducative donnée. Peut-être découvrirons-nous ce faisant que de l'action elle-même naîtra la compréhension nécessaire à une action toujours de plus en plus appropriée.

Quoi qu'il en soit, cela nous conduit très proche de ce que Tardif (1992) nomme la communication pédagogique stratégique. Nous ne référons pas ici aux principes spécifiques élaborés par Tardif, mais plutôt à l'orientation générale à laquelle invitent les principes qu'il met de l'avant. Nous croyons que les dimensions théoriques explorées jusqu'ici, tout comme l'ensemble des principes de Tardif, convergent vers une direction commune : l'intervention de l'éducateur doit favoriser l'apprentissage de ceux dont ce dernier a la responsabilité.

Ajoutons ceci à ce qui précède : toute personne qui participe à un processus d'apprentissage peut et doit choisir (1) comment il reçoit (ou perçoit) les actes posés par d'autres à son égard ou entre eux et (2) comment il y répond. Nous proposons cela comme central à notre modèle d'analyse et le résumons par deux mots : *Choisir* et *Agir*. Choisir à quoi l'on prête attention. Choisir ce que l'on retient de ce que l'on entend. Choisir ce sur quoi l'on réfléchit ou ne réfléchit pas de ce que l'on entend. Bref, choisir comment l'on traite ce à quoi l'on est exposé. Choisir la perception constitue une base essentielle pour choisir l'action la mieux susceptible de favoriser l'apprentissage dans un contexte donné, tant le sien propre que celui de l'autre, peu importe la position qui est nôtre dans une situation de communication donnée.

Des notions théoriques complémentaires importantes seront présentées à même la troisième partie, intitulée *Analyse-action*. Considérons maintenant les deux situations de référence déjà mentionnées et qui serviront de base à notre analyse. Le lecteur intéressé à développer en prime des outils pour identifier, voire même modifier ses propres schémas mentaux ou modèles de représentation, est invité à poursuivre la lecture de ce document. Car, appliquer le modèle proposé ici à quelque situation concrète que ce soit offre un potentiel de changement à un niveau que nous associons généralement à notre identité propre.

DEUXIÈME PARTIE : SITUATIONS DE RÉFÉRENCE

Le modèle théorique développé dans cette étude sera appliqué à deux situations de référence dont la présente partie offre une description sommaire, et la suivante une analyse. Nous considérerons d'abord ici ce qui a guidé le choix de ces situations en particulier, puis examinerons leur rapport l'une à l'autre et leur pertinence pour la communication éducative.

Présentation

Moore (1993, p. 4) affirme que les éducateurs à distance peuvent puiser à même les théories et pratiques de l'éducation conventionnelle, de même qu'y contribuer. Rourke, Anderson, Garrison et Archer (1999, p.5), dans le cadre d'une étude sur la formation à distance, ont recours au concept de présence sociale. Ils la définissent : « comme la capacité des apprenants à se projeter sur le plan social et émotionnel dans une communauté de recherche » (Rourke, Anderson, Garrison et Archer, 1999, p. 5)[11]. La perméabilité entre formation à distance et en présentiel n'est donc pas sans précédent.

Communication éducative et FAD

La présente étude est réalisée dans le cadre du cours de second cycle de la Télé-université, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance,* à la session d'hiver 2007. Ce cours a comme particularité d'être structuré autour d'une approche de groupe strictement à distance. Le groupe-cours en question fut constitué et maintenu par l'entremise du courrier électronique, de trois conférences téléphoniques, d'une brève tentative d'incursion vers le blogue sur Internet et d'un forum sur le Web. Des échanges individuels entre étudiants ou entre chargé d'encadrement et étudiants ont également servi de mécanismes d'appoint.

Communication éducative en situation présentielle

Dans la période couverte par ce cours, le présent auteur alors étudiant était également engagé dans des activités hebdomadaires d'apprentissage en face à face, dont un groupe de discussion s'apparentant à une communauté de pratiques[12] et l'autre à un groupe d'apprentissage coopératif. La communauté de pratiques était orientée vers une compréhension saine du christianisme dans la pensée et la pratique de ceux qui y croient aujourd'hui; les activités du groupe d'apprentissage coopératif étaient orientées vers le développement d'aptitudes de communication et de leadership dans une langue non maternelle pour la plupart des membres.

[11] Traduit par Bourdages 2003, vol. 2, en introduction au texte de Rourke, Anderson, Garrison et Archer (1999). Le texte cité est également repris par Conrad (2002, p. 6) dans *Deep in the Hearts of Learners: Insights into the Nature of Online Community.*

[12] Groupe de personnes qui conviennent de se regrouper autour d'une thématique générale commune afin d'apprendre des autres et de contribuer leur propre apport sur un ensemble de sujets s'y rapportant.

Communication et vie quotidienne

Ce sont les dimensions équivalentes des situations éducatives des deux sections précédentes qui parurent les plus flagrantes à cet étudiant dès la constitution du groupe-cours en FAD. L'idée déjà mentionnée de puiser à des sources autres que FAD pour éclairer la compréhension des communications en FAD se voit renforcée par l'insertion du modèle transactionnel de Myers et Myers (1990) au recueil de textes du cours *Communication et formation à distance* (Bourdages, 2003, vol 2, texte I). Ce modèle s'intéresse notamment aux communications dans la vie de tous les jours (Myers et Myers, 1990)[13], ce qui ne lui enlève pas sa pertinence pour les communications éducatives en FAD. Nous croyons que de s'astreindre à exclure de nos propos des situations de communication autres que éducatives reviendrait à se priver inutilement de ressources par ailleurs facilement accessibles à chacun et souvent éclairantes, parfois même de portée universelle.

Vie de groupe en FAD et en face à face

Nous poursuivrons donc ici en décrivant deux des situations de communication que nous avions à l'esprit avant de commencer la rédaction du présent document et suffisamment de leur contexte pour les rendre intelligibles à celui ou celle qui ignorerait tout de l'une comme de l'autre. Nous ferons ressortir un ou quelques éléments qui nous ont paru équivalents, un ou quelques autres où se démarquent la situation à distance de celle en présence et verrons en quoi les notions théoriques abordées plus haut (et leur extension) peuvent nous aider.

En un mot, la mise sur pied d'un groupe-cours sur une base provisoire en formation à distance et la reprise annuelle des activités d'un club Toastmasters chaque automne impliquent tous deux la nécessité d'établir une dynamique de groupe et un esprit de collaboration. Dans un cas comme dans l'autre, un responsable donne le ton et veille à ce que se développe et se maintienne un climat favorable à la réalisation des objectifs d'apprentissage propres à chaque contexte – objectifs d'apprentissage explicites pour tous en FAD, mais, implicite, semble-t-il, pour la plupart des membres du club Toastmasters dont il est question dans la présente étude.

[13] La définition de Myers et Myers (1990, p. 15) inclut ceci : « […] avec le but de gérer nos vies […] ».

Situations d'appoint

Enfin, rappelons que notre modèle est défini comme un modèle d'action, un modèle visant à améliorer les situations de communication, un modèle, qui, quand on y pense, et comme nous l'avons déjà dit, pourrait être assimilé à ce que Tardif (1992) appelle la communication pédagogique stratégique. Or, les parties deux et trois du présent essai ont été développées après la dissolution du groupe-cours en FAD. Pour tester la valeur stratégique de notre modèle, c'est-à-dire sa capacité d'agir sur les situations de manière à en améliorer la qualité éducative, nous nous appuyons en partie sur notre participation continue à des clubs Toastmasters, principalement au club H, et en partie sur des événements extérieurs aux stricts cadres des situations de référence. De plus, lorsque nous avons recours à un exemple provenant d'un contexte autre que celui de la FAD, nous nous efforçons généralement de faire ressortir de manière explicite en quoi cela peut être utile en FAD, de même que pourquoi nous jugeons utile d'en faire mention.

Enfin, nous présentons ci-dessous les grandes lignes des deux situations de référence déjà mentionnées, suivies de leur analyse. Les événements communicationnels spécifiques se rattachant à chacune de ces deux situations générales de communication éducative seront décrits à la pièce à même les chapitres et sections où elles sont analysées ou prises en compte, tout au long de la troisième partie du présent document, laquelle est intitulée *Analyse-action*.

Club Toastmasters H

Dans le présent chapitre, le groupe d'apprentissage coopératif en face à face mentionné précédemment est présenté d'abord quant à ses objectifs et à ses modes de fonctionnement, puis quant à l'un des enjeux qui a conduit à s'intéresser à cette situation dans le présent cadre.

Apprentissage coopératif (partie I)

Le club Toastmasters H est un groupe de quelque vingt personnes qui se rencontre une fois par semaine dans le but de développer des aptitudes de communication et de leadership tout en s'exerçant à une langue autre que la langue maternelle de la plupart des membres. Les mécanismes au cœur du fonctionnement de ce groupe peuvent être associés à une forme d'apprentissage coopératif en ce sens que tous les membres sont invités à participer tour à tour à l'ensemble des activités, puis éventuellement, s'ils le désirent, à se joindre au comité

exécutif du club, après avoir été élus par l'ensemble des membres. Précisons d'emblée que l'organisation Toastmasters International (TMI) et les clubs Toastmasters se consacrent au développement – par la pratique – d'aptitudes de leadership et de communication. Mais, à ces objectifs de base, un club peut adjoindre un centre d'intérêt spécifique qui lui soit propre.

Égalité pour tous

L'on pourrait par ailleurs considérer qu'il s'agit d'une forme d'enseignement à distance. En effet, la Téluq offrait il y a plusieurs années de cela des formations courtes en bureautique lesquelles étaient préparées par des professeurs de la Téluq et animées par des tuteurs en mode présentiel. Que la Téluq ait considéré ces activités pédagogiques comme un volet de la formation à distance est attesté par ce qu'en dit M. Richard Hotte (1988), à l'époque spécialiste à l'encadrement, dans une attestation d'emploi remise à l'auteur du présent essai, lequel était tuteur pour quatre de ces cours : « Monsieur Garneau […] a su s'adapter rapidement et avec souplesse aux contraintes de l'enseignement à distance ».

Pour revenir au club Toastmasters H, celui-ci fait partie d'une organisation mise en place au tout début du 20e siècle par Ralph C. Smedley, en reconnaissance de quoi la *Illinois Wesleyan University* lui octroyait, en 1950, un doctorat honorifique[14] (Toastmasters International, 1993, p. 64). L'approche Toastmasters a été mise en place il y a plus de 80 ans, lorsque nul n'avait encore commencé à parler de formation continue ni d'enseignement coopératif. Puis cette approche fut adaptée au fil du temps, et est maintenant appuyée par un ensemble très élaboré de matériel pédagogique soutenant les activités des clubs et disponible en plusieurs langues.

Au cœur de ce programme se trouve une série de quelque quinze manuels guidant les membres dans la préparation et l'évaluation de discours. Plusieurs autres documents existent pour aider à mettre en place et à maintenir un club fonctionnant selon les principes et règles Toastmasters International (s.d.). Ce matériel et les activités discutés visent l'apprentissage par les membres d'aptitudes de communication et de leadership. L'on peut parler de formation à distance en ce sens qu'un concept développé et mis en place par des personnes et

[14] Titre formel et en latin : *Litterarum Humaniorum* (L.H.D) ; en anglais : Doctor of Humane Letters.

du matériel préparé à partir d'une distance temporelle et géographique est utilisé par des personnes regroupées en vue de faire certains apprentissages spécifiques à l'aide de ce matériel : communication, leadership et, dans le cas de plusieurs au club Toastmasters H, une langue non maternelle en sus. Écoutons Ralph C. Smedley décrire la situation initiale et son intention pédagogique à cet égard (Toastmasters, 1993, p. 8) :

> Men in the community where I lived needed to learn how to talk, how to conduct meetings, how to plan programs, how to work on committees. Those men responded to my suggestion that we organize a club in which they could get training on those lines, and so a Toastmasters Club was born.

Mais quel est donc le commun dénominateur entre les ateliers de bureautique animés par des tuteurs utilisant le matériel préparé par des enseignants de la Téluq à la fin des années 80, Toastmasters International et la FAD ? Réponse : l'accessibilité ! Après avoir été tuteur desdits ateliers pour la Téluq l'auteur de la présente étude fut exposé aux plaintes exprimées par les entrepreneurs privés de formation bureautique : ils trouvaient injuste qu'une institution financée par l'État offre leurs cours à moindre coûts qu'eux.

L'enjeu sociétal n'en était-il pas un d'accessibilité au sens de l'égalité pour tous et de réduction de la distance économique au sens où l'entendent Deschênes et Maltais, 2006, p. 39-46, p. 76-79) ? Quoi qu'il en soit, ces deux principes, accessibilité et l'égalité pour tous, sont au cœur de l'organisation Toastmasters International, de sa philosophie et de sa structure organisationnelle. À titre d'exemple, l'organisation a bien un siège social et des employés, mais son président et les exécutifs à tous les niveaux de la hiérarchie sont des membres élus qui ne reçoivent aucune rémunération pour leur travail. Le lecteur est invité à jeter un œil aux sites web mentionnés en bibliographie (Toastmasters International, s.d.).

Apprentissage coopératif (partie II)

Nous disons ici qu'il s'agit d'un modèle d'apprentissage coopératif en ce sens que les membres alternent entre des rôles tels que celui de présenter un discours et celui d'évaluer le discours d'une autre personne en fonction des objectifs décrits dans les manuels TMI. Il en

est également ainsi des autres rôles tenus dans le cadre des réunions, par exemple le maître de cérémonie et l'évaluateur général de la réunion ou le directeur des improvisations et l'improvisateur. La direction de chaque club est également assumée tour à tour par les membres intéressés et élus, pour une durée typique d'un an, par fonction, par personne.

L'auteur du présent document s'est joint au club Toastmasters H en février 2003 et a été élu président pour la période de septembre 2006 à août 2007, après avoir exercé trois autres fonctions d'exécutif : vice-président à l'éducation, vice-président aux membres, huissier.

Une réunion régulière typique d'un club Toastmasters est animée tour à tour par quatre personnes : président, maître de cérémonie, directeur des improvisations et évaluateur général. Le président ouvre la réunion en invitant les membres à se présenter et à répondre brièvement à une question, il souhaite la bienvenue aux visiteurs et invités, dirige une courte période d'annonces, puis passe la parole au maître de cérémonie. Le maître de cérémonie est l'architecte de la réunion. C'est lui qui en détermine le thème et qui donne la parole à chacun des autres participants, dont les orateurs, le directeur des improvisations et l'évaluateur général. Le directeur des improvisations propose des questions d'improvisation à chacune des personnes qui n'a pas un autre rôle dans le cadre de la réunion. L'évaluateur général invite les évaluateurs de discours, de qualité de la langue et de gestion du temps à présenter leurs observations, suite à quoi il offre ses propres commentaires en vue d'améliorer le fonctionnement des prochaines réunions et de contribuer à la formation des participants.

Gestion et durée des tours de parole

Lors de la réouverture des activités du club Toastmasters H à l'automne 2006, le président proposa la mise en place de mesures visant à assurer qu'une plus grande proportion de temps soit disponible pour la période d'évaluation qui, les années passées, avait tendance à être écourtée. Pour ce faire, il demanda notamment à ce que chacun limite la durée de leurs propos en réponse à la question d'ouverture. Il décida parallèlement d'expliquer chaque semaine un peu le thème qu'il avait choisi pour l'année : « Le club H, un club où l'on apprend ». Son intention était de faire ressortir ainsi la valeur éducative des différents aspects du programme Toastmasters et de sa pertinence pour la vie professionnelle et personnelle.

Ces mesures ne plurent pas et certains membres firent pression pour que soit ajusté le mode de fonctionnement, ce qui fut fait et maintenu jusqu'à la fin de la saison 2006-2007.

Groupe-cours ÉDU 6002 de la TÉLUQ

Comme nous venons de le faire pour le club Toastmasters H, nous proposons ici une description générale suivie d'une dimension spécifique en appui à l'analyse. Moins de précisions seront nécessaires étant donné que la Téluq et son statut relatif à la FAD sont présumés mieux connus au Québec que ne l'est l'organisation Toastmasters.

Description générale

Le groupe-cours mentionné en titre a été formé pour servir de laboratoire de communication en formation à distance. Les médias ou canaux utilisés pour le mettre en place et l'entretenir ont déjà été nommés : courrier électronique, conférences téléphoniques, blogue et forum.

Les échanges eux-mêmes ont porté sur un certain nombre d'aspects, dont les suivants :

- l'organisation structurale des médias électroniques à utiliser ou à éviter d'utiliser et les problèmes techniques rencontrés ;
- les exigences administratives, critères d'évaluation et dates de remises des travaux ;
- le dépôt par chaque étudiant de sa définition de la communication éducative en FAD ;
- les commentaires des étudiants face aux définitions déposées par leurs pairs ;
- le dépôt par chacun de cinq termes résumant l'essence de la définition de chacun ;
- une discussion à partir de ces termes et des définitions de chacun ;
- un échange sur les modèles d'analyse et les situations de communication choisies par les étudiants pour réaliser leurs travaux notés.

Les conférences téléphoniques étaient structurées autour d'un ordre du jour proposé par la chargée d'encadrement et auquel les étudiants étaient invités à apporter leur contribution. C'est ensuite la chargée d'encadrement qui animait la réunion et voyait à ce que l'ensemble des éléments à l'ordre du jour soient couverts. Il fut convenu que chaque participant donne son nom au début de chaque tour de parole. Quant aux médias électroniques à base

d'Internet, aucune règle spécifique ne fut établie. Une étudiante avait mis en place un blogue avec l'appui de la chargée d'encadrement, ce qui a donné lieu à une remise en question du bien-fondé de ce choix. Comme il y avait à l'ordre du jour d'autres items à traiter, la chargée d'encadrement a interrompu le débat qui s'était amorcé et a annoncé que la question serait réglée par un vote ultérieur. Le forum l'emporta sur le blogue et c'est donc principalement à l'aide de ce média qu'ont été tenues les discussions électroniques du groupe, puis déposées les définitions et les commentaires afférents; nous y reviendrons à la section suivante.

Les participants au groupe-cours étaient au nombre de treize, mais l'un d'entre eux n'a pas réussi à accéder directement au forum. Il a obtenu la participation d'autres étudiants pour la retransmission par courriel de l'information qui circulait électroniquement. Il a donc eu accès à la plupart des échanges tenus sur le forum. Certains étudiants n'ont pas pu participer à l'une des trois conférences téléphoniques. Même principe que pour le forum, ceux-ci s'enquéraient auprès des autres étudiants ou de la tutrice afin d'obtenir le minimum d'information nécessaire à leur participation au sein du groupe et dans le cours.

Le choix du médium électronique

Quelques jours avant la première conférence téléphonique (Lamy, 2007a), une étudiante s'est offerte pour mettre en place le médium de discussion électronique qui fut, à la demande de la chargée d'encadrement, le blogue Web, médium utilisé avec succès dans son précédent cours ÉDU 6002. Ce qui a donné lieu à une prise de position ferme de la part d'une étudiante contre le blogue et en faveur du forum. Cette étudiante a présenté par courriel les raisons pour lesquelles elle ne participerait que minimalement au groupe si le blogue était maintenu, arguments qu'elle a résumés lors de la première conférence téléphonique du groupe-cours.

La chargée d'encadrement voulant poursuivre avec les objectifs du cours pour la conférence téléphonique trancha la question en invitant chacun à faire parvenir son vote à l'intérieur d'une semaine à la personne qui avait mis en place le blogue. Chacun devait indiquer son vote, soit en faveur du blogue, soit en faveur du forum. Le forum l'emporta sur le blogue.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE-ACTION

Le temps est venu maintenant de considérer certains événements spécifiques de l'une ou l'autre des deux situations référentielles qui viennent d'être décrites et de voir en quoi notre modèle d'analyse peut aider à les comprendre et à en tirer profit en communication éducative.

Les situations de communication éducative analysées

Les premières réunions du club Toastmasters H pour la saison de référence furent ponctuées d'une contestation quant à la gestion et à la durée des tours de parole proposées par le président. L'ouverture des activités du groupe-cours ÉDU 6002 donna immédiatement lieu à un débat quant au médium électronique choisi par la tutrice pour le fonctionnement du cours.

Pour un club Toastmasters, la gestion et la durée des tours de parole sont des éléments structuraux sans le respect desquels certains objectifs spécifiques ne peuvent être atteints. Si, par exemple, la période de question et réponses au début de la réunion dure globalement plus de cinq à dix minutes, cela réduit le temps disponible pour l'une ou l'autre des parties ultérieures de la réunion. La période consacrée aux évaluations est celle qui, au club H, en souffrait généralement. Or, cette période est au cœur de la dimension éducative du programme, puisque c'est là que l'on souligne les points forts des participants et leur propose des critiques constructives et des pistes d'amélioration pour leurs prestations futures.

Le médium électronique d'un groupe-cours en formation à distance constitue également un élément structurant puisque ce médium sert de base à une partie importante des échanges formels et informels entre étudiants et, dans le cas spécifique du groupe-cours ÉDU 6002, il fut le lieu de dépôt de deux activités notées : une définition de la communication en formation à distance et les commentaires de chacun sur les définitions déposées par les autres.

Que s'est-il passé ? Selon qui ? En rapport avec qui ?

Est-il possible de comprendre ce qui s'est passé dans l'une et l'autre de ces deux situations ? Si, par « comprendre », l'on entend, savoir pourquoi chacun a agi comme il l'a fait ou comment on en est arrivé à une situation donnée, alors, non, il n'est pas possible de comprendre ce qui s'est passé. Mais si l'on se limite à comprendre le minimum nécessaire

pour poser un geste orienté vers l'objectif de favoriser l'apprentissage pour soi-même ou pour les autres participants, la réponse devient affirmative. Mais cette réponse est peut-être elle-même moins importante que le geste posé afin de tendre vers un but pédagogique.

Une manière d'aborder cette question en vue d'arriver rapidement à une piste de solution visant l'action consiste à la considérer tour à tour à partir des perspectives spécifiques suivantes : celle de l'apprenant face à lui-même, celle de l'apprenant face à son environnement, celle de l'éducateur face à lui-même, celle de l'éducateur face à l'apprenant, celle de l'éducateur face à son environnement. Cela renvoie à la préface du présent essai.

Dans la vie réelle, l'ordre dans lequel serait examinée la situation selon chacune de ces perspectives dépendrait de la fonction du participant à l'égard de la situation et de l'importance qu'elle revêtirait pour lui. Le degré de profondeur possible varierait également selon qu'il s'agirait d'une dimension interne à l'analyste ou à quelqu'un d'autre et, dans ce dernier cas, de l'accès que ledit analyste pourrait avoir au monde intérieur de l'autre, à travers, par exemple, des échanges interpersonnels à propos d'une situation donnée.

Pour les fins de la présente étude nous procéderons d'abord du point de vue de l'éducateur face à l'apprenant, puis du point de vue de l'apprenant face à lui-même, ce à quoi sera greffée la perspective de l'éducateur face à lui-même. Nous examinerons en dernier lieu le point de vue de l'apprenant face à son environnement.

Ce n'est par ailleurs pas faute de matériel[15] à analyser que la perspective de l'éducateur face à son environnement sera exclue de la présente étude, mais parce que cela déborderait le budget temporel prévu pour la réalisation du présent essai.

[15] Des liens pourraient par exemple être établis entre l'éducateur et son environnement et ce que nous disons de l'apprenant face à son environnement. Pour l'éducateur, il pourrait notamment être question de l'impact de la relation qu'il établit avec ses propres pairs, de même qu'avec le personnel de soutien pédagogique ou technique, ainsi qu'avec les cadres de son établissement scolaire; dans le cas d'un président de club Toastmasters, il serait intéressant d'examiner l'impact du type de rapport qu'il établit avec les membres qui sont engagés dans la direction de l'organisation aux niveaux extérieurs à celui du club; dans le cas de l'enseignant comme dans celui du président d'un club Toastmasters, la manière d'aborder les situations s'apparentant à la double contrainte (Watzlawick, Bavelas et Jackson, 1967, p. 211-218), c'est-à-dire dans des situations qui peuvent être ou sembler

La perspective de l'éducateur face au groupe d'apprenants

Du point de vue de l'organisation Toastmasters International, la personne qui tient le rôle de président a la responsabilité ultime de veiller au bon fonctionnement de son club et de s'assurer que le climat favorise la réalisation des objectifs du programme. Même si certains clubs traitent cette dimension comme secondaire, les objectifs des clubs Toastmasters selon l'organisation internationale dont ils relèvent sont bel et bien pédagogiques au sens où nous l'entendons dans cette étude. C'est ce qui nous permet de faire le lien entre la responsabilité du président d'un club Toastmasters et celle d'un éducateur et de chercher à tirer des leçons didactiques de l'expérience vécue comme président du club Toastmasters H concurremment à notre participation au groupe-cours ÉDU 6002 en FAD décrit plus haut.

Dans cette optique et en continuation à ce que nous disions en préface, la communication éducative peut être considérée comme un ensemble de mécanismes interpersonnels mis en place par un *éducateur*, par exemple un chargé d'encadrement, pour comprendre quels sont les objectifs d'apprentissage d'un apprenant, ses préoccupations, ses secteurs d'intérêt, ses modes privilégiés d'apprentissage, etc., afin d'aider ce dernier à progresser dans le sens des aspirations qui lui sont propres, à l'intérieur des limites et contraintes d'une situation éducative spécifique et des objectifs d'un cadre éducatif donné.

La personne qui a la responsabilité d'un groupe et dont la fonction est associée ici à celle d'éducateur doit faire tout en son pouvoir pour favoriser l'apprentissage au sein du groupe. C'est donc orienté par le projet éducatif, la raison d'être du groupe, qu'elle ou il devra chercher à comprendre le minimum nécessaire pour poser une action qui favorise cela.
Le cadre définitoire strict de *la relation de l'éducateur face à l'apprenant* favorise une concentration de la part de l'éducateur sur les seules dimensions éducatives, c.-à-d. ce qui est utile pour l'apprentissage au sein du groupe.

être sans issues, pourrait être intéressante à explorer, notamment à la lumière de cas vécus comme ceux rapportés dans le film américain *Écrire pour exister* (titre original : *The Freedom Writers*, non inclus à la bibliographie) ou dans le récit que relate Esquith (2004) de sa propre expérience d'enseignant, dans *There are no Shortcuts*.

L'action posée par la responsable du groupe-cours ÉDU 6002

L'action posée par la chargée d'encadrement était précise et brève : donner sa propre position, ne rejeter ni l'une ni l'autre des positions des autres et reporter la décision après la compilation des votes, lesquels seraient transmis par courriel à K, étudiante qui avait mis en place le blogue. Cette action a permis de réaliser les autres objectifs de la conférence téléphonique dans le cadre duquel avait lieu le débat.

Analyse de l'action posée par la chargée d'encadrement du groupe-cours à distance

Considérons ce qui a été accompli : la conférence téléphonique a eu lieu, ses objectifs ont été atteints, le litige forum vs blogue a été reporté à un contexte plus approprié et l'on pourrait dire de la chargée d'encadrement qu'elle a fait preuve de la souplesse nécessaire à la poursuite des activités éducatives pour l'ensemble du groupe. L'essentiel ici, dans le cadre d'une approche d'analyse fondée sur le choix et l'action, est que l'action posée était de nature à ne pas permettre que le groupe déroge de ses objectifs pédagogiques.

Selon Richard et Roberge dans Roberge, Richard et Bleton (1990, 383-389) « saisir une conversation, c'est saisir les actions que les partenaires posent les uns à l'égard des autres » (voir première partie, chapitre *Le modèle transactionnel,* section, *Synthèse et extension de la sémiologie et de la pragmatique*). Se peut-il que l'un des enjeux sous-jacents à cette résistance de la part d'une étudiante pour joindre le blogue en eût été un se situant au niveau du cinquième des principes transactionnels de Myers et Myers (1990, p. 23), principe selon lequel « la communication se fait d'égal à égal ou à la verticale » ? Ces mêmes auteurs précisent d'ailleurs que dans le cadre du second type de relations, aussi appelées complémentaires, la personne qui est sous l'autorité de l'autre peut choisir de résister à cette autorité ou de s'y conformer.

Or, plutôt que d'assister au dérapage d'une conférence téléphonique vers un débat sur le type de média électronique à utiliser, l'action de la tutrice a permis que soit récupérée la situation comme un élément du laboratoire de communication situé au cœur même des objectifs pédagogiques du cours.

La perspective de l'apprenant (ou de l'éducateur) face à lui-même

En préface de ce document, nous proposons un découpage de la communication éducative en perspectives fonctionnelles distinctes, mais complémentaires. L'une de ces perspectives est celle de *l'apprenant face à lui-même*. Précisons que nous entendons par là un dialogue intérieur par lequel l'apprenant compare ce à quoi il est exposé à ce qu'il sait déjà, afin, soit d'adapter les nouvelles connaissances à ce qu'il sait déjà, soit d'adapter ce qu'il sait déjà aux nouvelles connaissances. Ce dialogue intérieur prend également en charge les stratégies d'apprentissage, en vue de les évaluer, de les améliorer et d'en adopter de nouvelles. Il englobe aussi la gestion mentale (cognitive et émotionnelle) des choix qu'il fera et des décisions qu'il prendra face aux opportunités et contraintes associées au cadre administratif dans le contexte où se déroule une formation donnée.

Le lecteur familier avec les écrits en sciences de l'éducation reconnaîtra ici une application des principes mêmes de la métacognition (Garneau, 2007, p. 26-29, Lafortune, 2000). Or l'on peut très bien associer cela à ce que Myers et Myers (1992, p. 6-7, 16-17 ; 1990, p. 6, 15-16) nomment l'intracommunication.

Si par ailleurs l'on considère, comme le fait Tardif (1992, p. 4), que « l'enseignement […] est essentiellement un acte de communication »[16], et que l'on souscrit, comme le font Bissonnette et Richard (2001, p. 107), à un principe de formation continue, cela fait de la personne en position d'éducateur un apprenant perpétuel, à tout le moins en matière de communication éducative. Ce que nous disons de la perspective de l'apprenant face à lui-même s'applique donc directement à l'éducateur.

L'influence d'un contexte dans un autre

Il est important pour tout étudiant ou éducateur de prendre conscience de la nature et de la portée de l'influence qu'exercent les différents contextes auxquels il participe sur la lecture même qu'il fait de chacun d'eux, ainsi que d'une situation donnée dans un contexte précis.

[16] Bateson et collaborateurs (1972, p. 283) abondent également en ce sens lorsqu'ils écrivent : « A priori it can be argued that all […] learning […] must be regarded as communicational in nature […] ».

C'est ici qu'entrent en jeu des notions comme la métacognition et l'intracommunication dont nous venons de parler. Pour qu'un apprenant soit en mesure de prendre conscience de l'influence d'un contexte dans lequel se déroule sa vie dans un autre contexte, il doit parfois pousser sa démarche au-delà des premières évidences qui lui viennent à l'esprit. Ce qui peut dans certains cas impliquer la réorganisation des schémas internes de pensée (Garneau, 2007, p. 37-43 ; Do, 2003; Hunt, 1971, dans Legendre, 1993; Harvey, 1961, dans Legendre 1993)[17].

Il est une chose de reconnaître qu'une situation de communication éducative ressemble à une autre et de nommer les liens généraux entre chacune ; c'en est une autre que celle d'être en mesure d'identifier les dimensions de nos propres schémas mentaux ou représentations internes auxquels s'alimente la valeur de similitude que nous accordons à des situations de communication éducative distinctes. Il serait intéressant d'étudier en détail les niveaux logiques d'apprentissage et de communication proposés par Bateson (1972, p. 279-308), condensés dans Do (2003, p. 99-107) et de montrer comment cela s'applique à nos propos.

Notre compréhension provisoire de ces niveaux d'apprentissage et de communication peut s'exprimer par l'exemple qui suit. Disons que si distinguer une pomme d'une orange se situe au niveau 1 d'apprentissage et si savoir demander dans la plupart des contextes et avec succès une pomme plutôt qu'une orange se situe au niveau 2, alors le niveau 3 consiste à comprendre quels facteurs sont en jeu lorsque certains de ceux qui nous entourent répondent, « mais, qu'est-ce donc qu'une pomme ? » et de savoir et pouvoir choisir et poser les actions appropriées. Cela permet d'apprécier ce que dit Do (2003, p. 103) et d'entrevoir l'importance que nous y détectons pour nos propres propos :

> L'apprentissage 3 s'avère précieux au niveau individuel en permettant l'accès au changement profond dans la capacité d'apprendre, de se changer et de se recadrer. Il permet au sujet d'apprendre à orienter son apprentissage de sorte que les apprentissages déjà acquis ne constituent plus ou pas un frein à ce qui est à apprendre.

[17] Auger (1974) serait également à explorer dans le contexte de réviser ses schémas de pensée semi-conscients ou inconscients.

Revenons au thème annoncé en titre de la présente section : *L'influence d'un contexte dans un autre.* Si l'auteur du présent essai avait été tuteur responsable du groupe-cours ÉDU 6002 décrit plus haut et qu'il avait conséquemment dû interagir à titre de responsable de ce groupe, il lui aurait été très utile d'être pleinement conscient non seulement du lien entre les deux événements de référence du présent travail, mais du lien entre lui-même et chacune de ces deux situations. Ce dont il est question ici sont les modèles mentaux ou les représentations mentales propres à l'individu aux prises avec une situation de communication éducative émotionnellement difficile pour lui. Entrer dans un exercice visant l'apprentissage niveau 3 équivaut à tenter de détecter des parties qui nous échappent de comment nous définissons notre propre identité. Ce genre d'exercice peut conduire vers l'élargissement de l'éventail des choix disponibles quant aux actions à poser dans des situations ultérieures comportant des caractéristiques semblables ou comparables.

Or, le seul fait de penser dans ces termes peut aider l'éducateur à poser des gestes communicationnels plus spécifiquement ancrés dans les objectifs éducatifs qui fondent la raison d'être de sa relation à un apprenant ou à un groupe d'apprenants donné dans une circonstance spécifique et au moment présent. Ceci nous ramène aux notions de choix et d'action que nous mentionnions antérieurement comme fondamentaux à la communication éducative et à son analyse – une analyse que nous avons nommée *Analyse-action*. Le choix peut et doit *porter sur* ce que l'apprenant ou l'éducateur observent, retiennent et traitent de ce qu'ils entendent ou voient. Ce qui conduit à considérer ce que Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967) appellent la ponctuation des séquences d'événements.

Ponctuation, sémiologie et intracommunication

C'est d'intercommunication et non d'intracommunication dont se préoccupent Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, p. 54-59) lorsqu'ils examinent la ponctuation des séquences d'événements, comme d'ailleurs Myers et Myers (1992, p. 21-23 ; 1990, p. 20-22), lorsqu'ils intègrent ces notions à leur modèle transactionnel de communication. Ces derniers auteurs, Myers et Myers, s'appuient sur le paradoxe de la poule et de l'œuf pour expliquer que la communication entre deux ou plusieurs personnes est un processus continu. Chacun des interlocuteurs engagés dans une interaction a tendance à trancher en petites unités les

événements communicationnels qu'il capte. C'est à partir de ces petites unités qu'il interprétera ce qu'il croit qui se sera passé dans un échange donné. Myers et Myers (1990, p. 21) illustrent ainsi cette notion de ponctuation: « Une poule [P] n'est qu'une façon pour un œuf [O] de produire un autre œuf ». Imaginons pour un instant que la poule (P) de cette illustration et l'œuf (O) de cette citation soient deux personnes humaines en train de discuter. Si P se perçoit lui-même comme une personne douée de talents créateurs et voit l'œuf, comme son œuvre d'art, il sera peut-être vexé d'apprendre qu'il est considéré par O comme un simple instrument de production.

Au plan interpersonnel, il s'agit-là d'un exemple de ponctuation en ce que chacun attribue une différente origine à une situation qui est la même. Dans le débat forum vs blogue du cours ÉDU 6002, l'on aboutit au forum comme seul mécanisme permis si l'on ponctue, comme dans l'argumentaire de l'étudiant à l'origine du débat, en faisant d'abord et avant tout appel à des principes extérieurs aux participants eux-mêmes, comme le respect des lois concernant les droits d'auteur et le respect de la vocation du blogue (pages personnelles ouvertes à tous) *versus* la vocation du forum (discussion privée ou publique selon le cas). Mais si l'on ponctue en considération du fait qu'une étudiante a déjà ouvert un blogue et que c'est la solution privilégiée par la responsable du groupe-cours, l'on pourrait ne pas arriver aux mêmes conclusions, dans la mesure où nous accorderions la priorité aux aspects relationnels de la constitution d'un groupe, sans prendre en compte les volets juridique ou technologique.

Au plan intrapersonnel, la notion de ponctuation peut également être fort utile si on la conjugue à ce que nous apprend le triangle sémiotique de Peirce interprété par Bougnoux (présenté dans la première partie de ce travail) : indice, interprétant, objet – où ***l'objet*** correspond à la valeur conceptuelle attribuée à un ***indice*** à travers ***l'interprétant***.

Dans ce cadre, ce qu'une personne détecte comme indice peut être vu comme le début d'une séquence d'événements intrapersonnels au sens de la notion de ponctuation. Il ne s'agit plus ici de ponctuation dialogique (intercommunication), mais monologique (intracommunication). La relation circulaire identifiée par Watzlawick, Beavin-Bavelas et Jackson (1967) comme

par Desmet (dans Lamy 1991b), selon laquelle l'effet d'une cause se transforme en cause produisant un effet, peut être appliquée à ce qui se passe à l'intérieur d'une même personne qui vit une situation et ensuite une autre. L'effet d'une situation vécue comme émotionnellement difficile ou intense peut exercer une influence marquante dans le type d'indice qui sera détecté dans une autre situation, comme d'ailleurs dans leur traitement au niveau de l'interprétant et du concept qui en sera dégagé.

Vu sous cet angle, la question à se poser n'est donc plus uniquement en quoi se ressemblent deux événements de communication qui présentent des similarités, mais à quel tronc commun – une triade ***indice-interprétant-objet*** – se rattachent-ils chez l'analyste lui-même. Ce tronc commun peut être relié à une même émotion vécue dans deux contextes distincts ou à une valeur profonde qui est également remise en cause dans l'une et l'autre de deux situations. Considérant de nouveau Oeuf (O) et Poule (P) comme deux personnes, ce tronc commun pourrait se situer au niveau d'une remise en cause par P de son propre concept de soi. Une réflexion qui se situerait à ce niveau pourrait aider l'analyste à être davantage conscient de ses propres choix, non seulement quant aux ***indices*** qu'il détecte, mais aussi quant aux valeurs qu'il accorde à ces indices (***objet***), à travers le processus de transformation identifié par Bougnoux comme ***l'interprétant*** de Peirce.

Ce qui précède offre par surcroît un potentiel d'application des concepts présentés par Bateson (1972, p. 279-308) sur les niveaux logiques d'apprentissage et de communication, par Myers et Myers (1992) sur les perceptions (p. 33-60) et sur la formation du concept de soi (p. 61-84), par Garneau (2007, p. 37-43) sur la réorganisation des schémas internes de pensée oscillant entre l'inconscient et le semi-conscient, puis par Kim Lien DO (2003) sur le dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage. En un mot, ces outils conceptuels peuvent être vus comme l'accès à un processus susceptible de conduire vers une plus grande souplesse dans l'éventail de processus interprétatifs et des comportements communicationnels afférents. Pour rattacher cela aux deux termes clés de notre approche d'analyse, choix et action, ce qui n'est pas compris à temps pour agir dans une situation de communication

éducative donnée est récupéré pour le futur, car le processus contribue à transformer l'analyste lui-même.

L'ajustement de la gestion et des tours de parole au club Toastmasters H

Revenons à la première des deux situations de communication éducative examinées dans la deuxième partie du présent travail, le club Toastmasters H. C'est progressivement que dans cette situation, l'ajustement de la gestion et de la durée des tours de parole fut fait. Face au constat que le temps global pour que quinze personnes répondent à la question d'ouverture ne devait pas dépasser plus ou moins 5 à 10 minutes, il avait été demandé à chacun de tenter de limiter son intervention à 20 ou 30 secondes, plutôt que entre 1 et 2 minutes, comme cela avait été jusque là le cas avec certains participants.

À l'ouverture de la session d'automne de l'année de référence, la personne qui proposait ces mesures avait été près de quatre ans membre du club H et débutait son mandat de président. Il en était venu à cela, car il y voyait des balises susceptibles d'aider le groupe à déplacer une partie du temps investi dans la période d'ouverture vers la période d'évaluation. Il avait décidé de rendre explicite ce qu'il avait observé dans la pratique de ceux qui étaient reconnus pour leur brièveté d'expression. Les membres en général ne voulurent pas se conformer à cette directive de façon trop rigoureuse et un compromis acceptable pour la plupart fut atteint.

Parallèlement à cela un membre, appelons-le U, commentait plusieurs des consignes données par le président à mesure qu'il les donnait. Par son ton et la nature de ses propos, U entraînait typiquement le groupe dans le rire et la bonne humeur, mais rendait difficile pour le président de récupérer ensuite l'attention du groupe. Cette personne intervint ainsi à plusieurs reprises pendant les deux premiers mois des réunions du club, cette année là. Un autre membre, V, prenait ou demandait de prendre la parole à divers moments de la réunion, ce que le président ne lui permettait pas toujours de faire, afin de pouvoir poursuivre avec les activités prévues au programme. Mentionnons que les réunions de ce club débutent à 7 h le matin et se terminent à 8 h 30. Le président considérait que l'heure convenue pour terminer la réunion devait être respectée, car plusieurs membres devaient immédiatement après se rendre à leur travail.

Tout au long de la session d'automne, le président essayait de s'ajuster à une situation de groupe qu'il ne comprenait pas très bien. Il cessa très rapidement de mentionner la consigne quant aux durées des interventions, mais ne savait très bien que faire de ce qui lui paraissait être une multitude de disruptions de sources diverses. Puis, autour de la septième ou huitième rencontre du club, le président décida d'ouvrir la réunion avec la question suivante : « Si vous étiez président du club, de quel type d'appui souhaiteriez-vous bénéficier de la part des autres membres ? ». Cette question fut reçue par des réponses honnêtes et susceptibles d'aider le groupe à prendre conscience que la tâche du président n'était pas tout à fait facile à réaliser compte tenu de ce qui se passait dans le groupe en ce moment. Par contre, la question provoqua l'irritation de U, la personne qui avait jusque là été la plus active à prendre des tours de parole à des moments où ceux-ci ne lui avaient pas été accordés. Cette dernière fit immédiatement et publiquement quelques commentaires peu élogieux, voire désobligeants, à l'égard du président, puis quitta les lieux pour ne plus revenir de la saison de référence.

L'analyse du conflit dans l'attribution des tours de parole au club Toastmasters H

C'est de la perspective du responsable de groupe face à lui-même que sera avant tout analysée ici la situation qui vient d'être décrite. Le président s'est-il ajusté ? Oui, car il a cessé d'insister sur une durée spécifique des temps de parole. Le groupe s'est-il ajusté ? Oui, car, les réponses aux questions d'ouverture ont eu tendance à être relativement brèves et à le demeurer jusqu'à la fin de la saison de référence. Quant à la prise de parole par des membres à des moments où elle ne leur était pas accordée, c'était surtout le fait de deux ou trois personnes. Le président décida que désormais il laisserait ces personnes parler autant qu'elles le voudraient, permettant ainsi au groupe de s'approprier la situation et de décider si cela leur convenait ou non, plutôt que d'assumer lui-même le rôle de redresser la situation. Mais cette mesure n'eut pas à être appliquée, car la situation se résorba peu à peu d'elle-même, notamment après la mise au point décrite à la fin de la section précédente.

Rappelons que si cette situation en présentiel est analysée dans ce document et qu'elle l'est à partir de la perspective de l'éducateur (ou responsable de groupe) face à lui-même, c'est que c'est ce vécu chez l'auteur de cette étude qui l'a amené à traiter du débat blogue-forum. Il y voyait la remise en question par une étudiante d'une orientation donnée par la responsable du

groupe quant au médium à utiliser pour la tenue des activités. Rappelons également que le type d'analyse choisi en est une dite analyse-action, c'est-à-dire que la réflexion faite ici doit ou devrait aider à faire face de manière plus efficiente à d'autres situations complexes, présentes ou futures.

Or, une piste très intéressante à explorer pour cela se situe dans une compréhension claire des relations dites complémentaire et symétrique et de la façon dont elles s'établissent et évoluent ou se stabilisent. Le concept est issu de la pragmatique linguistique et fait partie intégrante du modèle transactionnel et de l'approche systémique décrits plus haut. Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, p. 67-70) rappellent que ces notions ont été avancées dans un article publié par Bateson (1935, dans Bateson, 1972, p. 61-72).

Pour les fins du présent essai, nous nous limiterons à faire ressortir quelques-uns des principaux aspects que ces auteurs associent à ces concepts. En tout premier lieu, la relation symétrique réfère à une relation où l'un et l'autre des participants ou des groupes de participants se conduisent les uns envers les autres comme des égaux. Dans la relation complémentaire, les participants à une relation se situent plutôt comme inégaux : par exemple, le premier a besoin du second et le second accepte de répondre aux besoins du premier, ou encore une personne cherche à en dominer une autre (position haute), laquelle accepte par sa manière d'agir de se laisser dominer (position basse).

Une autre dimension fort intéressante pour la présente analyse de ce que disent Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, 67-70) et Bateson (1935, dans 1972, p. 61-72) est que ces auteurs réfèrent à des situations qui se construisent peu à peu et évoluent dans le temps. La personne qui cherche à dominer pose des actions qui progressivement imposent à l'autre de se soumettre de plus en plus et la personne qui accepte de se soumettre pose les actions qui la conduisent à se soumettre de plus en plus dans le cadre de cette relation. Cela s'inscrit dans une vision systémique des relations interpersonnelles que nous décrivions dans la première partie de ce travail en nous appuyant sur un article de Rousseau, Desmet et Paradis (1989). Une clé à retenir du texte fondamental de Bateson (1935, dans 1972) est qu'il ne s'agissait pas

à l'origine de décrire des états de faits statiques, comme si l'on rendait compte d'états complémentaires et d'états symétriques de relations.

En somme, cela nous aide à comprendre la dimension structurale qui s'établit dans les relations symétriques, s'il y a égalité, et complémentaires, si les participants n'agissent pas comme des égaux l'un envers l'autre. De plus, cela nous sensibilise au caractère non statique, mais plutôt évolutif de la mise en place de ces dynamiques symétriques ou complémentaires.

Bien comprendre ce qui précède peut aider l'éducateur à faire des choix et à poser des actes de langage utiles dans n'importe quelle situation éducative. Notamment, l'éclairage jeté par ces concepts sur la situation décrite au club Toastmasters H, concernant la gestion des tours de parole, permettrait de prendre plus rapidement conscience de l'enjeu systémique potentiel d'incidents en apparence anodins. Il devient plus facile de voir que pour une même personne de répétitivement prendre la parole presque au même moment où le responsable du groupe cherche à orienter les activités vers une direction constitue une manière de refuser la complémentarité haute structurale de ce type de relation et de chercher, soit à l'inverser, soit à la remplacer par une dynamique symétrique entre la personne qui prend un tour de parole non accordée et le responsable du groupe.

À cet égard et dans ce contexte-là, le responsable d'un groupe se situe par définition dans ce qu'il est convenu de nommer la position haute d'une relation complémentaire (Myers et Myers, 1992, 1990 ; Watzlawick, 1988, 1967). Il peut certes gérer cette relation dans une approche de collégialité. Mais, s'il lui est parfois nécessaire de prendre des décisions rapides concernant la gestion des tours de parole, que l'on ne lui reconnaisse pas ce droit rend sa tâche difficile, voire même impossible, car s'il laisse n'importe qui parler n'importe quand, ne finira-t-on pas par le lui reprocher ?

Il n'y aurait pas lieu de conclure que chaque interruption de la part d'un participant prenant la parole, sans qu'elle ne lui ait été accordée, constitue nécessairement une manifestation allant dans le sens d'une relation dysfonctionnelle au sens défini précédemment dans cet essai. Par

contre, dans l'exemple présentement analysé, la situation était récurrente. Dans un tel cas, la question subsiste donc de déterminer un mode d'action favorable à l'atteinte des objectifs éducatifs d'un groupe, lorsque des situations semblables présentent un caractère de récurrence, mais avant que la situation soit devenue problématique.

Puisque ces situations se construisent pas à pas – petit à petit, une étape à la fois, couche par couche – le responsable d'un groupe doit veiller à ne pas entrer dans la danse à laquelle le convie cette lutte contre la position complémentaire haute liée à la fonction structurale formelle qui lui est dévolue au sein du groupe. Pour ce faire, il peut lui-même inviter son groupe à une autre danse, celle du projet éducatif autour duquel est formé le groupe et, au besoin, inviter les autres membres du groupe à s'approprier la situation, voire même à ce que ce soient eux qui s'engagent explicitement face à la situation et expriment ce qu'ils souhaitent voir prendre place. Quoi qu'il en soit, face à des situations de ce genre, le responsable d'un groupe ne peut se permettre de perdre de vue l'importance d'agir de manière à maintenir et à ce que soit respectée la position complémentaire que requiert l'exercice de ses fonctions.

La gestion interne du vécu de l'éducateur ou de l'apprenant

L'un des outils intéressants qui peut être utilisé pour l'éducateur aux prises avec une situation qu'il trouve lui-même difficile à gérer au plan intrapersonnel, notamment parce qu'elle lui fait vivre des émotions négatives, est de se référer à la définition fonctionnelle de la communication éducative proposée en préface : l'apprenant face à lui-même, l'apprenant face à son environnement, l'éducateur face à lui-même, l'éducateur face à l'apprenant et l'éducateur face à son environnement.

Le seul fait de conserver présente à l'esprit cette division des aspects de la communication éducative est susceptible d'aider à guider ses choix quant aux propos qu'il tiendra vis-à-vis son groupe ou individuellement dans ses rapports aux autres membres du groupe. Cela l'aidera à éviter lui-même de faire, par exemple, une blague à moins que celle-ci ne contribue à faire avancer le projet éducatif en cause, soit au niveau du contenu, soit au niveau de la relation. Autrement dit, cela l'aidera à être orienté vers ce que Tardif (1992) nomme les principes de communication pédagogique stratégique.

Considérer la dimension fonctionnelle de la communication éducative sous un angle comme celui dont nous venons d'en parler revêt un potentiel de sensibilisation quant à l'importance pour chacun d'être conscient de ce qu'il vit au plan personnel à même son travail d'éducateur. Bref, ce découpage fonctionnel pourrait aider l'éducateur à conserver présente à l'esprit une distinction claire entre ce qui se passe en lui au plan personnel et sa fonction d'éducateur, même si les membres de son groupe lui semblent d'emblée amicaux.

L'une des dimensions de la gestion interne du vécu de l'éducateur par l'éducateur ou de l'apprenant par l'apprenant est la confiance. Dans *The Speed of Trust,* Covey (2006) invite à une réflexion non seulement sur la confiance que dégage une personne envers les autres, mais également de la confiance qu'il peut être souhaitable ou ne pas être souhaitable d'accorder à ceux qui nous entourent[18]. Cela s'applique tant à l'apprenant qu'à l'éducateur. Covey identifie quatre tendances dont deux extrêmes et deux intermédiaires. Il montre que les deux tendances extrêmes de faire confiance à tous ou de ne faire confiance qu'à soi-même comportent chacune leurs éléments de risque et de coûts interpersonnels, tout comme d'ailleurs la constante hésitation entre l'une ou l'autre de ces extrêmes.

Covey résume ces trois attitudes en les associant respectivement à des concepts comme ceux de naïveté au sens de candeur (« *gullibility* »), de méfiance (« *suspicion* ») et d'irrésolution (« *indecision* »). Covey s'attaque directement à l'idée qu'il considère fausse selon laquelle nous ne pouvons exercer aucun contrôle direct sur la confiance que nous accordons aux autres. Autrement dit, il serait faux de penser selon la polarité « soit nous avons confiance, soit nous n'avons pas confiance ». Ce que Covey propose est une quatrième attitude face à la confiance ; il invite ses lecteurs à choisir consciemment le degré de confiance qu'ils accordent à ceux qu'ils côtoient ou avec qui ils collaborent. Ce choix, il le fonde sur deux composantes complémentaires et propose comme approche gagnante celle de privilégier une tendance forte à accorder sa confiance à autrui, mais accompagnée d'une dose élevée d'analyse quant à la situation et à son évolution. Si la personne à qui l'on accorde notre

[18] La lecture de Cicéron (s.d.), *Lélius ou l'Amitié*, pourrait enrichir la réflexion amorcée ici sur la confiance.

confiance s'en montre digne, nous la maintenons, voire même l'accroissons ; dans le cas contraire, nous la circonscrivons ou la retirons (Covey, 2006, p. 293-296). Cette attitude peut être résumée par le concept de jugement dans le sens de discernement et de discrimination de manière comparable à ce que développe Grand'Maison (2000).

Pour l'apprenant désireux d'établir des relations égalitaires de collaboration avec ses pairs, cela pourrait l'aider à établir des balises spécifiques à l'intérieur desquelles il choisit de se rendre vulnérable ou de ne pas se rendre vulnérable en vue d'aider l'autre dans sa démarche d'apprentissage et auprès de qui il s'ouvre ou ne s'ouvre pas dans ce même but d'aider. Pour l'étudiant axé sur la compétitivité et dont la principale préoccupation (consciente ou pas) est de conserver une position haute face à ses pairs, cela pourrait l'aider à reconsidérer certaines de ses manières d'entrer en relation et à se rendre compte que c'est sa propre crédibilité envers autrui qui s'érode peut-être lorsqu'il choisit de poser un acte de langage qu'il préférerait que l'on ne pose pas à son égard.

Cette dimension de la confiance selon laquelle il est tout aussi important de l'accorder que d'évaluer jusqu'où et à qui on l'accorde rejoint ce qui est presque devenu un tabou dans la société québécoise et que Grand'Maison (2000) traite de plein fouet dans un ouvrage intitulé *Quand le jugement fout le camp.* En effet, ce dernier fait ressortir que, dans notre société québécoise, nous ne nous permettons plus de juger, de discerner, de décider entre les comportements qui sont acceptables au plan sociétal ou individuel et ceux qui ne le sont pas. Or, dans un groupe-classe et du point de vue d'un éducateur, cela peut conduire à des situations que Watzlawick (1967) et d'autres appellent la double contrainte. Par exemple, l'éducateur doit maintenir un climat de groupe qui favorise l'apprentissage, mais il ne peut empêcher un membre du groupe de nuire à ce climat sans donner l'impression de « juger » et donc de manquer de respect. C'est comme si le fait pour un éducateur de juger certaines attitudes valables et d'autres pas dans un contexte éducatif donné était frappé d'un interdit.

Le positionnement d'une personne quant à de telles dimensions est de nature très intime et d'ordre intracommunicationnel. Le fait d'y réfléchir ou pas déterminera le degré

d'amélioration des compétences interpersonnelles d'un apprenant ou d'un éducateur au fil des ans. Cela nous ramène à ce que nous disions dans les deux derniers paragraphes de la section *Ponctuation et sémiologie* du présent chapitre. Celui qui réfléchit ainsi peut finir par apprendre comment réorganiser ses propres schémas ou modes de représentation, ce qui fait partie de ce que Bateson (1972, p. 279-308) considère comme le plus haut niveau d'apprentissage atteignable par un être humain.

On a pu l'entrevoir par les propos théoriques et exemples pratiques du présent chapitre, *La perspective de l'apprenant (ou de l'éducateur) face à lui-même* est très étroitement liée aux deux autres dimensions de notre définition fonctionnelle de la communication éducative appliquées à cette analyse jusqu'ici, soit (1) *La perspective de l'éducateur face au groupe d'apprenants* et (2) *La perspective de l'apprenant face à son environnement.* C'est qu'en fait, les actes de langage ou modes d'interaction adoptées par éducateur ou apprenant sont directement tributaires de ce que cette personne se dit dans sa tête.

La perspective de l'apprenant face à son environnement

Considérons maintenant cette dernière perspective que nous avons appelée celle de l'apprenant face à son environnement. Voici ce que nous entendons par la communication éducative vue sous l'angle de l'apprenant face à son environnement : il s'agit du processus communicationnel et relationnel auquel l'apprenant a recours pour transiger avec son environnement de manière à favoriser l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage en tenant compte des préoccupations et priorités de ceux qui l'entourent. L'environnement inclut à la fois la situation éducative elle-même et le contexte naturel de l'apprenant. La situation éducative inclut les autres étudiants, le ou les éducateurs et le cadre administratif institutionnel. Le contexte naturel inclut le cercle familial, les amis et connaissances, le milieu de travail et tout regroupement ou association dont fait partie l'apprenant.

Relations symétriques et complémentaires : prudence et sensibilité

Les actes de langage que les apprenants choisissent de poser les uns à l'égard des autres ont une influence tout à fait déterminante sur le climat qu'il est possible de maintenir au sein d'un groupe, qu'il s'agisse d'un groupe-cours à distance ou d'une situation en présentiel. À cet égard, il est extrêmement intéressant de, pour ainsi dire, remonter le temps par la lecture des

documents que chacun cite comme étant les fondements derrière des notions qui font maintenant partie du langage standard des sciences de la communication comme de celles de l'éducation.

Nous avons mentionné plus haut, en présentant le modèle transactionnel de Myers et Myers (1990) la notion de relations symétriques et complémentaires. Nous avons ensuite associé ce concept à l'approche systémique en affirmant que c'est très tôt dans l'organisation d'une relation, même entre deux personnes, que s'établit ce type de dynamique relationnelle. Nous l'avons plus tard appliqué à l'analyse du conflit dans l'attribution des tours de parole au club Toastmasters H, mais cette fois, en faisant ressortir le caractère évolutif mentionné par Watzlawick, Bavelas et Jackson (1967, 67-70) et intrinsèque à ce qu'en disait Bateson (1935, dans 1972, p. 61-72) avant lui.

Or, l'article de Bateson (1935, dans 1972, p. 61-72), à qui Watzlawick (1967) attribue l'origine du concept, en était un de questionnement appliqué à l'interaction entre des groupes aux caractéristiques culturelles profondément divergentes, et ce, dans le contexte entre la Première et la Seconde guerres mondiales, ce qui était également l'une des préoccupations explicitement abordée par Bateson (1935, dans 1972, p. 72). Lorsque Watzlawick (1967, p. 67-70) explique les concepts de symétrie et de complémentarité, il mentionne que l'on a fini par les adopter en ne se référant plus au contexte original duquel ils étaient issus, soit la schismogenèse[19].

Ces concepts suscitent une observation quant au rôle des cultures d'appartenance dans les communications interpersonnelles au sein du groupe-cours ÉDU 6002 ? Prenons l'exemple des perceptions des étudiants du groupe-cours ÉDU 6002 à l'égard du livre de Bougnoux (2001), *Introduction aux sciences de la communication.* Le consensus général était qu'il

[19] Watzlawick (1967, p. 67) écrit « [Bateson] définissait [la schismogenèse] comme un processus de différenciation dans les normes de conduite individuelles qui résultaient de l'interaction cumulative entre individus » (notre traduction). Cette différenciation peut ne pas être problématique, comme elle peut l'être ou le devenir. Cet étudiant voit spontanément le terme « schismogenèse » à travers sa connotation étymologique de l'origine d'un schisme, le début d'une relation appelée à déraper et à se rompre. Bateson selon Watzlawick associait cependant à ce terme l'évolution des dynamiques symétriques et complémentaires saines ou non.

s'agissait d'un ouvrage aride et donc déplaisant à lire et difficile à comprendre. Une étudiante a dit quant à elle avoir « adoré » cet ouvrage et l'avoir lu comme un roman, ce qu'elle a expliqué par son origine culturelle française – en ajoutant qu'il s'agit d'une culture beaucoup plus intellectuelle que la culture québécoise.

Prenons un autre exemple, celui du consensus apparent au sein du groupe-cours quant à la difficulté de traiter et de comprendre des notions théoriques avancées par divers auteurs, mais manipulées ouvertement avec aise seulement par un petit nombre des étudiants du groupe. Étant nous même l'un de ces étudiants, nous avons appris par le biais d'échanges individuels avec une étudiante du groupe qui était, elle, en relation individuelle avec plusieurs autres, que les interventions du présent étudiant étaient perçues comme intimidantes, tant au niveau du mode d'expression écrite que des propos tenus.

Une fois conscient de cela, cet étudiant a jugé utile d'expliquer l'absence de difficultés qu'il éprouvait, notamment à lire Bougnoux, et à manipuler les autres concepts théoriques auxquels il était exposé dans ce cours, notamment à la lumière de ses études antérieures et des lectures qu'il avait faites dans des domaines connexes à ceux étudiés ici. Il a également choisi d'exprimer de manière explicite quels étaient les aspects du cours qui lui paraissaient plus difficiles ; ce qui lui a valu de recevoir un courriel d'appréciation où une étudiante exprimait avoir été encouragée par cette vulnérabilité et transparence.

Pour l'auteur des présentes lignes, cela soulève des questions comme les suivantes. N'existerait-il pas au sein de la société québécoise une tendance culturelle à valoriser une espèce de nivellement par le bas de sorte qu'il serait socialement inacceptable de manifester librement une compétence que l'on a, mais que les autres n'ont pas ? Ou, au contraire, ne s'agit-il pas là plutôt d'une caractéristique générale des communications interpersonnelles liées au choix d'établir des relations soit symétriques soit complémentaires avec ses pairs ?

Lui-même membre d'un groupe, l'apprenant dont le centre principal d'attention serait de proposer des contenus ou d'interagir avec les contenus proposés par d'autres pourrait ne pas

se rendre compte qu'il pose en même temps des actes de langage au plan relationnel. Autrement dit, l'étudiant qui exprime librement une pensée théorique qu'il manipule avec plus d'aisance que ses pairs prend par le fait même la position haute d'une relation complémentaire sur le plan des idées échangées au sein de ce groupe.

Le fait pour ce même étudiant de choisir par la suite d'exposer sa propre vulnérabilité quant à une autre dimension de la vie du groupe contribue à établir un certain équilibre relationnel, permettant que se poursuive la relation dans des termes acceptables à l'ensemble du groupe. L'étudiant offre sa contribution dans une dimension de la vie du groupe et admet sa vulnérabilité dans une autre dimension. Que cet étudiant soit également disposé à aider les autres étudiants qui font appel au groupe avec des problèmes techniques ou qu'il réponde avec ouverture et générosité aux questions qui lui sont posées contribue également à rendre la situation viable pour chacun.

L'étudiant qui privilégierait des relations symétriques avec ses pairs aurait intérêt à ne pas interagir au plan du contenu avant d'avoir tâté le pouls de l'ensemble du groupe. Cela lui permettrait d'augmenter ses possibilités de choix quant à sa manière d'interagir au niveau du contenu, tout en détonnant moins par rapport à l'ensemble du groupe. Un étudiant pourrait s'approprier et appliquer le cinquième des principes de la communication pédagogique stratégique de Tardif (1992, p. 3 et 9-12) selon lequel « la communication de l'enseignant avec l'élève est plus influente dans la mesure où il le rencontre dans son modèle du monde ». Rappelons que Tardif (1992) associe à ce principe, d'une part, le modèle du monde de l'élève et, d'autre part, son mode d'encodage, par exemple, est-il auditif, visuel, etc.

Appliqué ici à l'analyse d'une situation de communication selon la perspective de l'apprenant face à son environnement, ce qui compte est pour l'apprenant de ne pas s'aliéner ses pairs. L'intention consciente d'un apprenant peut être très sincèrement celle d'aider, alors qu'un effet possible peut être d'ébranler au plan individuel certains participants, en alimentant une crainte instinctive ou viscérale de ne pas être vraiment à la hauteur de la situation. L'enjeu ici lorsque l'on y songe un tant soit peu dépasse la seule prudence de ne pas vouloir s'aliéner ses

pairs pour englober une certaine sensibilité à leur égard. Si le but est d'aider, il peut être plus approprié de ne pas partager un contenu, en considération de ce qui vient d'être dit.

Revenons à la notion de prudence. Il n'est pas du tout impensable que certains étudiants d'un groupe soient empreints d'une culture de compétitivité à l'égard des résultats tels que mesurés par les notes et croient qu'il y va de leur intérêt de ne pas se laisser dépasser par plus fort qu'eux. Cette attitude a été exprimée explicitement par des pairs étudiants et adultes dans des situations d'apprentissage en présence (dans d'autres contextes que ceux discutés jusqu'ici). Le raisonnement était que si, en tant que membres d'une équipe, nous aidons une autre équipe à réussir, nous contribuons à augmenter leur note, ce qui affectera la nôtre, en la diminuant de manière relative face à la collectivité de la classe. Il peut donc être prudent pour un apprenant de ne pas se mettre de l'avant de manière trop évidente au sein d'un groupe s'il a des raisons de croire qu'il est en présence d'une culture de ce genre.

Choix et leadership

Ce que nous venons de traiter nous place devant la très grande importance des choix qu'est en mesure de faire un apprenant en matière de communication avec son environnement et du leadership qui en découlera, soit pour favoriser ou pour nuire à son propre apprentissage et à celui de ses pairs. Certains événements ont eu lieu au moment de la formation du groupe-cours ÉDU 6002 qui on probablement contribué à rendre plus difficile la collaboration entre étudiants. Mais, ils ont été atténués et résorbés grâce à des actes de langage qui collectivement convergeaient vers l'optimisation de la situation d'apprentissage plutôt que le contraire.

Notamment une étudiante K ouvre un blogue avec l'appui de la chargée d'encadrement T, ce qui va à l'encontre des principes de l'étudiante N, laquelle privilégie un forum. La responsable du groupe T propose donc qu'un vote soit expédié par courriel à K, à l'issue duquel vote sera choisi de maintenir le blogue ou d'aller vers le forum. Or, avant que le résultat du vote n'ait été connu, l'étudiante N envoie une invitation au groupe de se joindre à un forum qu'elle venait d'ouvrir. La chargée d'encadrement T expédie un courriel s'enquérant de ce qui se passe et rappelle qu'un vote a été convenu et que l'on est toujours en

attente du résultat. C'est ici qu'intervient l'étudiante S : elle expédie un courriel proposant une interprétation des événements. Il s'agit en fait d'une intervention de recadrage qui accorde le bénéfice du doute à N. Cette intervention permet en quelque sorte à chacun de sortir indemne de cette situation, c'est-à-dire de sauver la face, au sens de Goffman (1974, dans Roberge, Richard et Bleton, 1990, p. 349-364).

Voilà un exemple de choix que peut exercer un apprenant dans le cadre d'une situation d'apprentissage et du leadership qui peut en découler. La responsable du groupe, T, a remercié S de son intervention et a continué à assurer la direction du groupe. Entre temps, le résultat du vote fut le forum plutôt que le blogue; T a précisé que le forum utilisé serait celui mis en place par K, et non celui proposé par N.

Une conversation privée entre l'étudiant auteur du présent travail et l'étudiante S a permis de prendre conscience du rôle de leadership tenu par cette dernière, en qualité d'étudiante au sein du groupe-cours ÉDU 6002. En effet, parallèlement aux communications dirigées à l'ensemble du groupe, S était également en contact individuel avec un certain nombre d'autres étudiants. À en juger par les courriels reçus de S et les échanges avec elle, on a l'impression qu'elle intervenait systématiquement d'une manière à revaloriser les forces réelles des personnes avec qui elle était en contact et à s'identifier aux perspectives dont lui faisaient part les autres, tout en leur fournissant gentiment matière à réflexion sur des points spécifiques susceptibles de les aider.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous tenterons maintenant de faire le point sur l'ensemble du territoire parcouru jusqu'ici et d'identifier quels bénéfices ont été obtenus ou restent à exploiter. Cet essai fait le tour de quatre grandes écoles de pensée en matière de communication et les intègre à un modèle d'analyse fondé sur le choix et l'action que l'on pourrait tout autant considérer d'inspiration constructiviste que d'inspiration palo-altienne.

Ce modèle est ensuite exploité pour aider l'auteur de la présente étude à faire le point sur deux des situations de communication éducative auxquelles il a été un participant actif, l'une à titre d'étudiant, l'autre à titre de responsable d'un groupe d'apprentissage coopératif, le premier à distance, le second en présentiel.

Cela a permis d'éprouver le modèle proposé, lequel consiste à mettre l'accent sur le minimum de compréhension nécessaire pour que la prochaine intervention faite corresponde aux objectifs éducatifs propres au contexte dans lequel se trouve l'analyste au moment où il y a recours : soit seul face à lui-même, avant ou après une situation éducative, ou encore en plein cœur d'une situation en qualité d'éducateur ou d'apprenant.

L'un des plus étonnants résultats de l'application de ce modèle aux situations de communication éducative mentionnées est l'émergence d'un potentiel d'apprentissage susceptible de permettre la réorganisation des schémas de pensée ou des représentations sociales. Il s'agirait alors de ce que Bateson (1972) appelle l'apprentissage de niveau 3 et qui est repris par Do (2003) dans une étude portant sur le dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage. Il y aurait donc en cela convergence entre le présent travail et la section intitulée *Se dépasser* d'un travail précédent réalisé par ce même étudiant (Garneau, 2007). Il est d'ailleurs loin d'être exclus que ces notions continuent d'être explorées dans le cadre de travaux de recherche subséquents.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anzieu, D. et J. Y. Martin (1979). « La dynamique des groupes restreints ». Paris : Presses universitaires de France, coll. SUP, dans *Le psychologue*, 1979, p. 89-92. Cités dans Roberge, Richard et Bleton, 1990, p. 372-373, *Le langage et ses usages : contexte, intention, interaction.* Sainte-Foy : Télé-université. 448 pages.

Auger, Lucien (1974). *S'aider soi-même*. Montréal : Les Éditions de l'Homme. 166 pages.

Bateson, Gregory (1972, préface : 2000). *Steps to an Ecology of Mind.* Chicago et Londres : The University of Chicago Press. 533 pages.

Bissonnette, Steve et Mario Richard (2001). *Comment construire des compétences en classe : Des outils pour la réforme*. Montréal, Toronto : Chenelière/McGraw-Hill. 140 pages.

Bougnoux, Daniel (2001). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : Éditions la découverte (Repères). 126 pages.

Bourdages, Louise (2003). ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le cahier d'étude (vol. 1) et le recueil de textes (vol. 2).* Québec : Télé-université.

Burge, L. (1995). « Electronic Highway or Weaving Loom? Thinking about conferencing technologies for learning », dans *Research and Development in Open and Distance Learning, UK, Routledge,19 pages.* Tiré de Bourdages, 2003, vol. 2, texte VI, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance*. Québec : Télé-université.

Cicéron (s.d.). *Lélius ou l'Amitié.* (Traduction, introduction et notes de Martial Bouchard) (Cégep de) Sainte-Foy : Les éditions CARPE DIEM.

Couronne, Pierre (2002). *Petit guide à l'usage du rédacteur d'un mémoire ou d'un rapport de stage,* 4e édition (octobre 2002). Bruxelles : Université Charles-de-Gaule, Lille III UFR de Mathématiques, Sciences Économiques et Sociales. 23 pages.

Conrad, Dianne (2002). « Deep in the Hearts of Learners: Insights into the Nature of Online Community », *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, volume 17, numéro 1, printemps 2002, p. 1-19. Tiré de Bourdages, 2003, vol. 2, texte VIII, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance.* Québec : Téluq.

Covey, Stephen, M. R. avec Rebecca R. Merrill (2006). *The Speed of Trust: the one thing that changes everything.* New York, London, Toronto, Sydney: Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. 354 pages.

Deschênes, André-Jacques et Maltais Martin (2006). *Formation à distance et accessibilité.* Québec : Télé-université. 167 p.

Deschênes, André-Jacques (2007). « La rétroaction », rencontre des *Midis pédagogiques,* tenue le 17 avril 2007 de 12 h à 13 h 30, depuis la salle 2121. Québec : Télé-université.

Do, Kim Lien (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative.* Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en technologie de l'enseignement pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PH.D.). 481 pages. Cyberthèses, http://www.erudit.org/es/these/index.html, consulté le 7 décembre 2006.

Esquith, Rafe (2004). *There are no Shortcuts.* New York: Anchor Books (Random House Inc.). 210 pages.

Foerster, Heinz von (1974). « Notes pour une épistémologie des êtres vivants », dans *L'Unité de l'homme,* Morin, E., Piatelli-Palmarini, M. (éd.), Paris : Édition du Seuil, t. 2, p. 139. Cité dans Watzlawick, 1991, p. 117, *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et « réalité »,* traduit de l'allemand par Anne-Lise Hacker et Martin Baltzer, Paris : Seuil. 256 pages.

Garneau, Daniel (1997). *Objectivity, Subjectivity, Truth and Fiction.* Travail présenté dans le cadre du cours ANG 4005, *Effective Written Communication*, Québec : TÉLUQ. 14 p.

Garneau, Daniel (2007). *Apprendre : exploration, découverte, mise en chantier et construction.* Travail présenté à Mme Thérèse Lamy dans le cadre du cours ÉDU 6101, Fondements théoriques de la formation à distance I, Québec : TÉLUQ. 83 pages.

Goffman, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit, p. 9-24. Cité dans Roberge, Richard et Bleton, 1990, p. 349-364, 389, *Le langage et ses usages : contexte, intention, interaction.* Sainte-Foy : Télé-université. 448 pages

Goleman, Daniel (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships.* New York: Random House (Bantam Dell). 403 pages.

Grand'Maison, Jacques (2000). *Quand le jugement fout le camp.* Canada (s.l.) : Éditions Fides. 337 pages.

Hotte, Richard (1988). « Stage de fin d'études » sous *Preuves d'emploi* dans *Dossier d'inscription au programme de maîtrise en formation à distance*. Québec : TÉLUQ.

Koestler, Arthur (1964). *The Act of Creation.* New York: The Macmillan Company. Cité dans Watzlawick , Beavin-Bavelas et Jackson, 1967, p. 123, *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes.* New York et London : W. W. Norton & Company. 294 pages.

Kutschera, von, Franz (1979). *Filosofía del lenguaje*. (Traduction de *Schraschphilosophie).* Madrid: Editorial Gredos. 409 pages.

Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert D. (2000). « Pour guider la métacognition », chapitre 1 de *Métacognition et apprentissage*. PUQ, collections Éducation/Intervention, p. 7-21. Tiré du CD du cours ÉDU 6101, Fondements théoriques I, TÉLUQ.

Lamy, Thérèse (2007a). « Conférence téléphonique : introduction au groupe-cours session hiver 2007», ***tenue le 20 février 2007*** de 19 h 30 à 21 h. ÉDU 6002, *Communication et formation à distance.* Québec : Télé-université.

Lamy, Thérèse (2007b). « Conférence téléphonique : échange et débat, notre définition de la communication éducative en FAD », ***tenue le 27 mars 2007*** de 19 h 30 à 21 h. ÉDU 6002, *Communication et formation à distance.* Québec : Télé-université.

Lamy, Thérèse (2007c). « Conférence téléphonique : discussion sur modèles d'analyse et situations de communication en FAD », ***tenue le 17 avril 2007*** de 19 h 30 à 21 h. ÉDU 6002, *Communication et formation à distance.* Québec : Télé-université.

Lamy, Thérèse (1991a). « Entrevue : Geneviève Jacquinot » dans CD Audio, *ÉDU 6002, Communiation et formation à distance.* Québec : Télé-université.

Lamy, Thérèse (1991b). « Entrevue : Roger Desmet » dans CD Audio, *ÉDU 6002, Communiation et formation à distance.* Québec : Télé-université.

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition*. Montréal : Guérin, Éditeur limitée ; Paris : Édition EKA. 1 500 pages.

Mendenhall, Vance (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif : des savoirs et savoir-faire fondamentaux.* Ottawa, Paris, Londres : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 287 pages.

Moore M. G. (1993). « Theory of Transactional Distance », dans *Theoretical Principles of Distance Education,* London et New York, Routledge, 1993, p. 22-38. Tiré de Bourdages 2003, vol 2, texte XIV, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université

Morin, Edgard (1982). *Science et conscience.* Paris : Fayard, 1982, cité dans Rousseau, Desmet et Paradis, 1989, p. 4. « L'organisation selon Edgard Morin : application à la communication et à l'éducation », dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, volume XV, numéro 3, 1989, p. 433-447. Tiré de Bourdages, 2003, vol. 2, texte II. ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université.

Myers Gail E. et Michele Tolela Myers (1992). *The Dynamics of Human Communication: a Laboratory Approach, sixth edition*. New-York, St. Louis, San Francisco, Aukland, Bogotá, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: McGraw-Hill Inc. 472 pages.

Myers G.E. et M. T. Myers (1990). « Nous et notre communication », dans *Les bases de la communication humaine. Montréal : McGraw-Hill, 1990, p. 1-25. Tiré de* Bourdages, 2003, vol. 2, texte I. ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université.

Nahin, Paul J. (1997). *Time Travel: a Writer's Guide to the Real Science of Plausible Time Travel* (Science Fiction Writing Series). Cincinnati: Writer's Digest Books. 197 pages.

Roberge, Denis, Claude Richard et Paul Bleton (1990). *Le langage et ses usages : contexte, intention, interaction.* Sainte-Foy : Télé-université. 448 pages.

Rourke, L. et T. Anderson, D.R. Garrison, W. Archer (1999). « Social Presence as a Predictor on Satisfaction within a Computer-mediated Conferencing Environment », dans *The American Journal of Distance Education, vol. 11, no 3, p. 8-26.* Tiré de Bourdages 2003, vol 2, texte XIII, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université.

Rousseau, S., Roger Desmet et L. Paradis (1989), « L'organisation selon Edgard Morin : application à la communication et à l'éducation », dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, volume XV, numéro 3, 1989, p. 433-447. Tiré de Bourdages, 2003, vol. 2, texte II, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université

Tardif, J. (1992). « Les principes de la communication pédagogique stratégique », dans *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les Éditions LOGIQUES inc., 1992, p. 442-456. Tiré de Bourdages, 2003, vol. 2, txt. III, ÉDU 6002, *Communication et formation à distance, Le recueil de textes.* Québec : Télé-université.

Toastmasters International (s.d.).
Le siège social international : http://www.toastmasters.org;
Le district 61 (Ontario et Québec) : http://www.toastmastersdistrict61.org;
La division I (est du Québec) : www.toastmasters-quebec.com.

Toastmasters International (1993). *The Story of Toastmasters.* Rancho Santa Margarita, California. 79 pages.

Watzlawick, Paul (1991 [trad.], 1988). *Les cheveux du baron de Münchhausen : psychothérapie et « réalité »* Traduit de l'allemand par Anne-Lise Hacker et Martin Baltzer. Paris : Seuil. 256 pages.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas et Don D. Jackson (1967). *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes.* New York et London : W. W. Norton & Company. 294 pages.