

Les non-dits de la communication écrite

Guyline Massoutre

Number 78, Summer 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44689ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Massoutre, G. (1990). Les non-dits de la communication écrite. *Québec français*, (78), 26–28.

Les non-dits de la communication écrite

Guylaine MASSOUTRE



Uelle part la pédagogie de la communication peut-elle jouer dans l'apprentissage de l'écriture ? Les développements pragmatiques de cette approche apparaissent aptes à pénétrer la relation complexe du signe linguistique à son utilisateur, qu'il soit scripteur, auteur ou lecteur. Confiante dans cette régulation de l'écrit, je vous laisse juge d'une expérience pédagogique par laquelle je me suis laissée surprendre.

Étude d'un cas

Le texte que je devais apprécier pour ses qualités et défauts stylistiques¹ était le récit d'un fait divers survenu dans les années trente : un accident malencontreux de la circulation avait coûté la vie à un cycliste; le conducteur avait été emprisonné pendant plusieurs années, faute de pouvoir indemniser la famille de la victime. En conclusion se trouvaient comparés la législation de l'époque et les progrès en la matière de la nôtre. Les intentions du texte étaient claires : raconter, informer, comparer. Analyse réduite, développement discursif normalement structuré, écriture à la troisième personne stylistiquement homogène. Je notai toutefois un vocabulaire restreint et une syntaxe hésitante. Le point de vue du scripteur étant limité à l'exploration d'un champ narratif et quasiment exempt d'interprétation, je n'y ai repéré nul effet de style propre à interpeller ma lecture. Cette narration procédait bien d'une construction, mais elle se laissait lire comme une description articulée par «une logique des actions» et «une syntaxe des personnages», selon l'expression de Roland Barthes, sans évidence d'ambiguïté.

Au plan typologique, l'étudiant, que j'appelle scripteur, avait étiqueté son texte «article», situant par là la portée factuelle de son développement, le re-

gistre quotidien de sa langue et, d'une certaine façon, évitant de configurer son texte dans une forme trop contraignante. Si je l'ai rebaptisé «récit», c'est moins par souci correctif que pour nommer plus adéquatement, du moins me semblait-il, un découpage typique que je savais bien opéré sur le continuum des textes possibles de façon arbitraire.

La situation était donc banale. Pourtant, ma réception de ce texte et les remarques bienveillantes qui s'ensuivirent provoquèrent chez son auteur une telle déception qu'une conversation supplémentaire s'imposait. Quel ne fut pas mon étonnement, lorsque, frustré, il me livra en balbutiant les clés qu'il avait cru bon de retirer. Le texte portait une énigme : ce personnage emprisonné se trouvait être son propre père, qui avait vécu auprès de ses enfants sans livrer ce secret, jusqu'à ce que le silence fût brisé, peu auparavant. Son fils, encore comotionné par cette réalité, avait naturellement choisi d'en recomposer le récit. Indirectement autobiographique, cet «article» admettait une teneur hautement communicative.

Je remarquai que l'étudiant bégayait légèrement. Par la suite, il me présenta des travaux qui démontraient une déficience au plan du discours.

Dès lors, tout s'éclairait différemment. Je lisais dans les hésitations syntaxiques et sémantiques l'écho d'un double drame qui retrouvait sens et unité par ce récit, écho d'un langage enfantin bégayant un silence troublant, à la fois perturbateur au plan de l'écrit, émouvant et éloquent. Cette façon même d'effacer le «je», cette incontestable narrativité, transformait le récit en discours autobiographique émané d'un «je» inconnu, qui avait pour objet unique l'élan d'un désir, celui d'une reconstitution, d'un témoignage, bref d'une mise au grand jour.

L'évaluation de la lisibilité

Comment donc réactualiser l'énigme et les pièges du texte, actifs dans le processus de lecture et d'interprétation, qui échappent au filtre des critères de la lisibilité ? Telle est l'immédiate question posée par cet exemple.

Roland Barthes écrivait : «Le texte est un objet fétiche, et ce fétiche me désire²». Cette percutante formule, qui métaphorise le rapport auteur-lecteur en postulant la valeur d'échange, consigne entre eux une irréversible distance et une aptitude langagière naturelle à l'abolir. Pourtant, ce désir incontournable de communiquer porte en lui l'obstacle à son projet. En effet, le désir de l'autre est un fantasme inscrit en creux dans le texte, généralement inaccessible au lecteur en dehors des traces laissées volontairement par le scripteur. Or ces traces sont d'autant plus effacées dans le texte sacralisé comme objet de communication qu'il nous arrive transparent, exempt de l'esprit de quête et de commentaire.

Une conception du texte comme objet herméneutique a, de façon parfois hyperbolique, dessiné le texte absolu, isolable de l'homme et de toutes choses existantes (Blanchot, Bataille...): on ne s'étonnera pas qu'elle n'ait guère connu de succès dans l'enseignement de l'écriture communicative. D'un autre côté, bien des linguistes ont critiqué certains aspects de la théorie de la communication en tant que fonction centrale du langage (Benveniste, Chomsky, Culioli...), sans en contester l'aspect fondamental. Pourtant, la question se pose. Un texte ne s'accompagne pas nécessairement de sa légitimation, philosophique, biographique ou autre. La pensée énonciatrice n'est pas réductible à la pensée subordonnée, raisonnable, unitairement logique. Un texte, objet de communica-

tion, de jeu ou simplement verbe, peut être un rébus qui s'avoue ou s'ignore, une énigme en langage limpide. C'est qu'à l'intention explicite se superpose la visée de sens non dits. Langage du constat, le texte n'en demeure pas moins une performance.

Incidences pédagogiques et critiques

Quelle que soit la volonté de l'enseignant de comprendre les textes d'étudiants sans plaquer une lecture univoque, de se laisser porter par eux, quelle que soit son aptitude critique à désacraliser l'objet textuel et à se libérer du commentaire approbateur et tautologique, le texte prouve plus d'une fois sa capacité à faire retour dans le souvenir, à mettre en doute ses dits, à résister et à échapper finalement aux assignations appropriées du lecteur. L'enseignant qui travaille le texte doit surveiller sa tendance à gérer la propriété des genres et à favoriser chez ses étudiants une propension naïve à l'explicite, sous prétexte d'en favoriser la clarté, la subtilité... «Pragmatiquement, le discours normatif apparaît dès l'abord comme un faire dire³». Cette citation rappelle fort justement que faire dire n'est pas communiquer.

Le texte, comme fait intentionnel, est certes un objet *lisible*, c'est-à-dire susceptible d'être catalogué, mais est-il toujours chargé d'indices et de signaux⁴, inscrits dans le texte dans le double code du perceptible et du différé ? Le contrat de lecture appuyé sur les codes de la lisibilité ne propose qu'une lecture lacunaire, renvoyant le reflet d'un corpus stéréotypé et d'une pensée prévisible, donc systématiquement mise en formules; il laisse de côté tout ce qui se signale sous le champ de la singularité.

Or cette aporie se rencontre précisément dans l'exercice de la communication. Le portrait implicite de «l'autre» — c'est-à-dire du lecteur — dans le texte mérite qu'on s'y attarde. Omniscient, garant du savoir institutionnalisé ou lecteur anonyme, image d'un pur désir, absolu et libre de repère, ce destinataire rend inopérante la sémiologie de la communication écrite, en plaçant *en dehors du texte* les signes de la communication. Leur repérage est aléatoire et étranger au processus de lecture. L'interprétation est ainsi biaisée par la démarche de textualisation en situation d'apprentissage ou de reconnaissance et par la démarche pragmatique qui y correspond.

Le désir de communiquer

Cette question a été soulevée notamment par Georges Mounin⁵, qui reconnaît volontiers que l'intention de communication peut échapper au lecteur par l'ambiguïté du message ou des signes eux-mêmes. Mounin a montré, plus spécialement, la nature *sociale* des codes et l'importance de l'apprentissage social nécessaire au décryptage, pour le lecteur soucieux de communication. Mais la question ici posée n'est pas celle du lecteur, supposée suffisante.

L'absence de marquage, de même que la nature polysémique des codes, langage fonctionnant comme une sorte d'inconscient du texte⁶, invitent à reformuler la problématique de l'intention de communiquer pour y en inscrire une autre, celle du *désir* de communiquer. Ce désir échappe en grande partie à la rhétorique de la communication et de la notification. Peut-on d'ailleurs toujours parler d'une rhétorique ? Ce qui apparaît dans le titre même de Austin, *Quand dire, quand faire*⁷, comme un bruitage dans le phénomène de la communication, c'est la spécificité du texte de *différer* le message. Dans l'exemple cité plus

haut, la littéralité du texte admettait pour composante significative un désir de substituer l'autobiographie au profit d'une inscription narrative typique, mais il s'est trahi sous l'aspect d'une maladresse stylistique et, partant, d'une insuffisance de l'expression. Cet exemple nous rappelle que la communication écrite est l'expression d'une *différence* dans le temps et dans l'espace, une *intention différée*⁸.

Un exemple littéraire

Les écrivains contemporains sont nombreux à avoir mis en forme ou commenté leurs intentions. À titre d'exemple, je choisis Francis Ponge, qui, dans *la Fabrique du pré* (1971), a magistralement démonté cette question. Si écrire, c'est «produire/laisser une trace (*matérielle*), pour *matérialiser* mon cheminement, afin qu'il puisse être suivi une autre fois, une seconde fois», alors l'écriture est un acte de mémorisation. Une intention, écrire ? Selon Ponge, une «hardiesse», c'est-à-dire non pas un trait de caractère, mais «ma subjectivité (ceci dit en insistant sur le *sub* (ce qui me pousse du fond, du dessous de moi : de mon corps) et sur le *jectif* (qui est dans subjectivité): il s'agit d'un *jet*, d'une *projection*, de *projectiles*...» Les obstacles à la hardiesse d'écrire, ce que Ponge appelle des «scrupules», «ce sont ces mots eux-mêmes (non plus jetés par moi, tracés, écrits par moi, mais *lus* par moi, comme des obstacles sur mon chemin.⁹»

Du destin d'un texte

Ces obstacles incitent à la perfection verbale. Née du goût pour la nomination, l'écriture a bien en vue le quelque-chose-à-obtenir par la parole (et non seulement quelque-chose-à-exprimer). Le désir d'expression n'étant pour Ponge qu'un trop plein physiologique, le lecteur joue le rôle de témoin et de consom-

mateur. L'idée de destination d'un texte ne dériverait que d'un genre particulier, à savoir ce qu'il demeure... d'épistolaire dans la littérature.

Ponge est catégorique : les stéréotypes ont fait leurs preuves, ce qu'il appelle «le caractère sacré des «façons d'être»». Demeure «le phénomène essentiel; premier, principal, originel, d'où tout découle, ou découlerait — ne serait-ce pas celui de l'espèce (de la pluralité des individus) — dans le temps (génération, régénération) comme dans l'espace (communication, sociétés) ?»

Cette réflexion sur le point de vue de la communication et ses interférences dans l'écriture pourrait bien exiger de la pragmatique des opérateurs plus précis, plus discriminants. Cette différence, je la nommerai le *destin* d'un texte, retrouvant le sens originel de destin, issu du verbe destiner — j'ai noté qu'il a été remplacé dans notre vocabulaire moderne par «projet». Le concept de destin du texte, consignation d'une expérience individuelle et d'une aventure abstraite (nommer), nous ramène à la notion de désir, comme souffle de la parole qui ouvre le texte sur une intention obvie, qui est la tendance de l'auteur vers un objet réel ou imaginaire. C'est pourquoi je rappellerai le mot de Paul Ricœur à propos du désir, comme «plaisir imaginé», qui lui aussi désigne la poursuite réalisée d'un objet verbal, saisi et donné en partage avec émotion. ●

1. Il est question ici d'un texte libre, rédigé par un étudiant en situation universitaire.

2. *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1982, p. 45.

3. Alain Berrendonner, *L'Éternel Grammaire*, Francfort-Berne, Peter Lang, 1982, p. 23.

4. Selon les définitions de L. J. Prieto datant de 1966-1968 qui disent indice, ce qui fait référence à un autre fait non perceptible et signal, indice artificiel, produit expressément pour faire une référence extérieure. Indices et signaux permettent l'interprétation.

5. «L'intention de communication», dans *la Linguistique*, Paris, PUF, 1982, vol. 18, fasc. 2. Voir aussi J. J. Nattiez, «Quelques problèmes de sémiologie fonctionnelle», dans *Semiotica*, 1973, IX, 2.

6. Le texte est alors compris comme fragment.

7. Paris, Seuil, 1970.

8. Dans le tableau des degrés de lisibilité établi par Philippe Hamon, ce sont les variations de la distance auteur-lecteur qui déterminent les critères de classification. Ce qui toutefois apparaît contestable, c'est la notion même de clarté, opposée aux types supposés plus complexes du pastiche, du jeu de mots...

9. *La Fabrique du pré*, Genève, Skira, 1971.

«Étudiez», dit le maître

André TOUSIGNANT



Étudiez, dit le maître, vous aurez une récitation demain. Le maître donne sa récitation. Corrige. Les résultats sont désastreux.

Le maître se dit : «*Mes élèves n'étudient pas*». Ce petit scénario que je viens d'esquisser est un «air» trop connu. Je pense que tout enseignant qui a quelques années de métier a souvent entendu dire par un collègue : «*Mes élèves n'étudient pas*». Je pense également que tout enseignant a déjà dit ou a été tenté de dire : «*Mes élèves n'étudient plus*». Il faut éviter, même en pédagogie, de fabriquer des dogmes pour se sécuriser. Devant des faits troublants, il faut chercher l'hypothèse qui explique le mieux et non pas tirer la conclusion qui satisfait.

Un fait vécu

Pierre était le nouveau. Il venait d'entrer à l'école comme professeur de géographie en première secondaire. Il avait toutes les qualités d'un excellent débutant : zélé, enthousiaste, chercheur, curieux. En plus de tout cela, il aimait bien ses élèves et ceux-ci le respectaient (surtout les filles, car il était joli garçon!). Il donnait un excellent cours. Les élèves étaient attentifs et intéressés. Tout annonçait un début de carrière, disons, éblouissant. Après environ un mois de classe, Pierre vint me voir, découragé : «Regardez ces résultats», me dit-il. Je parcourus la liste. En regard de chaque nom, un chiffre inscrit avec soin. Des résultats minables. Quelques 80% (2 ou 3 élèves par groupe); les autres : des notes autour de 50% et un nombre étonnant d'élèves avec des résultats que je qualifierais de symboliques : 25, 30... Après avoir pris connaissance des questions qu'il avait posées, je commençais à

me demander si ces élèves-là avaient quelque intérêt pour la géographie. Après un assez long échange, nous avons réussi à cerner une interrogation importante : *Est-ce que les élèves savaient comment étudier la géographie ?* Les lamentables résultats dont nous étions les témoins n'étaient peut-être pas attribuables à de la mauvaise volonté, comme nous aurions pu le penser, mais étaient probablement causés par un manque de savoir faire ! *Ils ne savaient pas comment étudier*. Banal, me direz-vous. Encore fallait-il y penser.

Pierre a alors décidé de faire l'expérience suivante : il étudierait avec ses élèves; il les aiderait à préparer le prochain contrôle. Les résultats furent étonnants; sans commune mesure avec les résultats antérieurs. Cette expérience m'a appris que, quand on dit à des élèves : «Étudiez ! Faites attention ! Concentrez-vous ! Travaillez fort !», on ne leur apprend rien. Le pédagogue doit faire plus que dire. Il doit aider, montrer le chemin, indiquer les étapes surtout à ceux et celles qui éprouvent des difficultés. En d'autres termes, si un étudiant éprouve des difficultés, le pédagogue doit essayer d'aller sur son terrain, lui montrer comment faire, dans quelle direction avancer. Voyons brièvement deux applications pratiques à cette perception de la réalité pédagogique.

La maîtrise de l'orthographe

Tout le monde sait (pour l'avoir tellement de fois entendu) que *les élèves d'aujourd'hui écrivent en faisant un nombre incroyable de fautes... Autrefois, c'était tellement mieux*. Monsieur Toutlemonde le dit et Jacques Dufresne le répète.