

## Comment analyser des situations de communication

Christophe Hopper

Number 35, October 1979

Pédagogie : les situations de communication

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56483ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Hopper, C. (1979). Comment analyser des situations de communication. *Québec français*, (35), 22–26.

# COMMENT ANALYSER DES SITUATIONS DE COMMUNICATION EN CLASSE?

## Je vous invite à

... analyser des situations de communication. On commencera par les situations que je vous proposerai en guise d'exemples. Vous finirez, j'espère, par analyser les situations de communication auxquelles vous avez recours vous-même dans votre classe.

## ... améliorer votre enseignement

Cette analyse n'est pas un simple jeu d'esprit. Elle peut vous aider à améliorer votre enseignement, c'est-à-dire à

1. éviter de prendre pour des situations de communication des situations qui n'en sont pas (celles qui ne rencontrent pas les « conditions préalables » décrites plus loin),
2. accorder plus d'importance dans votre enseignement aux situations de communication les plus dynamiques (celles qui obtiennent un score de 2/3 ou 3/3),
3. accorder moins d'importance dans votre enseignement aux situations de communication les moins dynamiques (celles qui obtiennent un score de 1/3) ... OU les rendre plus dynamiques.



## De la maternelle au collégial<sup>1</sup>

Même si la plupart des exemples qui suivent font penser à l'école primaire, les principes énoncés dans cet article s'appliquent *mutatis mutandis* à tous les niveaux d'enseignement. Ils découlent d'une pédagogie de la langue qui privilégie la communication et c'est justement sur une telle pédagogie que sont basés les nouveaux programmes, tout comme l'étaient, à quelques nuances près, les anciens programmes-cadres.

## Ce que nous n'analyserons pas

Il y a une multitude de phénomènes reliés à la communication : On constate, par exemple, que les leaders du groupe exercent leur pouvoir à travers les réseaux de communication tissés entre les membres du groupe. Ou encore que le maître parle plus souvent et « plus gentiment » à l'élève issu de milieu bourgeois qu'à celui qui a le malheur d'être fils d'ouvrier<sup>2</sup>. Ces phénomènes et beaucoup d'autres ont de très grandes conséquences sur la communication en classe. Ils dépassent cependant le cadre restreint de l'analyse que je vous demande de faire des situations de communication en classe.

## Ce que nous analyserons

L'objet de notre analyse est la situation de communication qui favorise l'apprentissage. Elle peut être de deux ordres :

1. La *situation prévue* par le maître pour fournir un cadre ou un véhicule aux apprentissages voulus. Ex. :
  - a) Le maître fait part aux élèves d'une invitation à correspondre avec une autre classe.
  - b) Le maître propose un jeu de rôles (ou un théâtre de marionnettes ou un jeu de masques...).
  - c) Le maître propose de simuler en

classe une épicerie (ou une agence de voyages ou un magasin à rayons...).

2. La *situation imprévue* qui jaillit de la vie du groupe. Ex. :

- a) C'est à grand regret qu'Aline vient d'apprendre qu'elle va déménager (que ses parents vont se séparer, que son hamster est mort, etc.) Elle a besoin d'en parler. Pierre et Christophe ont vécu la même expérience. D'autres veulent apporter conseils, témoignages, soutien.
- b) L'oncle de Christian lui a donné un harmonica. Il propose de montrer à jouer à Gilles et à Jean-Guy. André veut apporter sa flûte à bec après-midi. Lui et Aurélien souhaiteraient qu'on forme un orchestre.
- c) Cécile apporte en classe sa trousse de magie. Avec Maurice et James, elle propose de monter un spectacle. Ils demandent de l'aide pour fabriquer un castelet. Vital a déjà vu un livre qui explique comment faire. Le père de Michel est menuisier. Il a des outils.

De telles situations<sup>3</sup> peuvent évidemment contribuer à développer des habiletés et techniques et assurer l'acquisition de certaines connaissances : il faudra s'exprimer, (s')informer, convaincre et créer à l'aide de la langue. Le maître demeure cependant moins « maître » de la situation que lorsqu'il l'a lui-même provoquée. L'aboutissement de la situation, les apprentissages qu'elle favoriserait, les problèmes d'organisation (et de désorganisation) qu'elle peut engendrer — tout est moins prévisible. C'est pour cette raison que le maître a souvent tendance à négliger les situations de communication *imprévues*<sup>4</sup> au profit des situations de communication *prévues*<sup>4</sup> et des *exercices* ou autres activités structurées.



L'analyse des exemples proposés plus loin permettra aussi de jeter un regard sur certaines ressemblances et différences entre, d'une part, la situation de communication *prévue* et l'*exercice* et, d'autre part, la situation de communication *imprévue* et la communication *affektive*.

### Les composantes de la grille d'analyse

La grille distingue les trois composantes suivantes :

- I** L'intention de l'enfant de communiquer (recevoir, émettre, échanger)
- M** un message, construit ou reconstruit par lui-même, en tant que
- R/E** Récepteur ET/OU Émetteur dans un contexte qui lui donne l'occasion
- O** d'objectiver cette communication


Pour appliquer la grille, il faut considérer la communication uniquement du point de vue d'un enfant, qu'on s'imagine en train de vivre (ou de subir) une situation de classe.


### I + M


La notion d'intention et de message est au cœur même des nouveaux programmes de français. Celui du primaire distingue les intentions de (s')exprimer (« discours expressif »), de (s')informer (« discours informatif »), de faire agir (« discours incitatif ») et de jouer avec la langue ou d'y trouver un plaisir (« discours poétique/ludique »). Nous parlons évidemment de l'intention qu'aurait l'enfant, non pas celle d'autrui, et du message qui en est un pour lui, dont il ressent le besoin ou le désir de recevoir, d'émettre ou d'échanger, qui a du sens parce que l'enfant lui en donne. Pour qu'il y ait situation de communi-





cation, il faut que l'enfant ait l'intention de communiquer un message. En leur absence, on a affaire à un exercice, ce qui n'est pas péché mortel, soit dit en passant, car l'exercice peut aussi tenir un rôle très bénéfique dans l'apprentissage.

### R/E

Dans les schémas qui suivent,  indique l'enfant (et éventuellement autrui), alors que la flèche indique le sens de la communication.

 → c'est-à-dire l'écoute ou la compréhension, où l'enfant est essentiellement récepteur, il reçoit un message : il regarde la télévision, lit à la bibliothèque ou se fait raconter une histoire.

 → c'est-à-dire l'expression où l'enfant est essentiellement émetteur, il émet un message : il rédige un poème ou une affiche sur l'alimentation, fait un discours, écrit dans son journal, relate à l'aide de photos et de cartes postales deux semaines passées dans sa parenté en Gaspésie.





 ↔  ou  ↔  c'est-à-dire l'échange verbal ou écrit où l'enfant est à tour de rôle émetteur et récepteur, il reçoit et émet des messages : il discute, parle au téléphone, écrit à un ami ou fait paraître une opinion dans le journal de classe (dans ces deux derniers cas, en s'attendant à recevoir une réponse).



J'ai donné une valeur de deux points à l'échange, puisqu'il est la somme des deux autres, la compréhension et l'expression, auxquelles j'ai attribué arbitrairement la valeur d'un seul point.



### O

... désigne l'objectivation, un concept-clé des nouveaux programmes de français. Si on y accorde tellement d'importance, c'est que l'objectivation est au centre de l'apprentissage tout comme l'intention et le message étaient

au centre de la communication. Vous amenez l'élève à objectiver chaque fois que vous le mettez dans une situation où il pourra se poser des questions sur la communication ou les formes qu'elle prend, se demander quel choix de mots ou de gestes a fait passer le message, jouer sur une ambiguïté pour faire une farce, reformuler autrement, comparer plusieurs façons de dire la même chose, structurer des informations, identifier l'essentiel dans un message, se reprendre, s'écouter, se lire, bref, faire un retour sur la communication. Vous faites déjà tout ça intuitivement. Les nouveaux programmes veulent que vous appreniez à identifier de tels moments d'objectivation, ceux dont vous profitez déjà et d'autres que vous pourriez exploiter à l'avenir, pour que vous les multipliez dans votre enseignement, surtout en relation avec une situation de communication. Sans objectivation, il n'y a pas d'apprentissage.

 → C'est ainsi que j'ai schématisé l'objectivation :  pour l'enfant, pour son questionnement,  pour le sens de son questionnement et  pour la communication, objet de son questionnement. On pourrait être encore plus précis :

 →  L'enfant fait un retour sur l'écoute ou la compréhension.

 →  L'enfant fait un retour sur l'expression.

 ↔  ou  ↔  L'enfant fait un retour sur l'échange.

Il y aurait encore beaucoup de choses à dire sur l'objectivation. Considérant son importance, Québec français entend y consacrer une bonne grappe d'articles dans son numéro de mars 1980. J'espère que cette trop courte discussion vous permettra tout de même de voir clair dans l'application de la grille d'analyse.



### GRILLE D'ANALYSE

**I**ntention

OUI  NON

**M**essage

OUI  NON

Si on répond non à « Intention » ou à « Message », il ne s'agit pas d'une véritable situation de communication.

**R**écepteur



**E**metteur

→  (1 point)

OU →  (1 point)

OU ↔ OU  (2 points)

**O**bjectivation

?  (1 point)

Score de la situation (R/E + O)

1/3 = peu dynamique

2/3 = dynamique

3/3 = très dynamique

### Exemples

Pour voir si nous nous comprenons, je vous propose d'appliquer la grille aux exemples qui suivent. Je les ferai suivre d'une analyse et de quelques commentaires. *Ma* réponse n'est pas nécessairement « la bonne réponse », puisque la grille est évidemment approximative et les nuances et détails dont elle ne tient pas compte peuvent vous conduire à une analyse autre que la mienne.

- A C'est à grand regret qu'Aline vient d'apprendre qu'elle va déménager, quittant ainsi ses amis, son école, son professeur, sa maison, son quartier. Elle a besoin d'en parler. Elle se confie à sa meilleure amie.
- B Bis. Elle se confie au maître.
- C Bis. L'événement provoque une discussion de classe où les enfants échantent leurs points de vue sur le problème.
- D Le maître profite de l'occasion pour proposer aux élèves une courte rédaction individuelle sur le problème vécu par Aline. Le maître remettra à chaque enfant son texte corrigé où ne seront indiquées que les erreurs majeures d'orthographe et de phraséologie. Il portera une attention particulière aux éléments qui ont été étudiés en classe pendant le mois précédent.
- E Comme D, sauf que le maître demandera à chaque élève de formuler un conseil à offrir à Aline ou de dire ce qu'il ferait s'il était à sa place. Avant de remettre leur travail, les élèves sont invités à relire leur texte avec un coéquipier pour essayer d'éviter les erreurs les plus voyantes. Le maître précise qu'il entend, lui, (comme en D) s'occuper de la correction des textes et qu'il a demandé à Aline de les lire aussi. Elle est chargée de présenter à la classe les textes qui décrivent le mieux son problème et qui l'aident le plus à le résoudre. On se réserve un moment pour qu'Aline fasse son rapport et qu'on en discute.
- F À la suite de C), Pierre et Christophe, qui ont vécu la même expérience, proposent de faire chacun, sous forme de bandes dessinées et avec l'aide d'Aline, le récit de leur propre expérience. Ils présenteront leur travail plus tard à toute la classe pour discussion et feront ressortir les différences et les ressemblances entre leurs histoires personnelles.
- G Le maître propose d'écrire une lettre d'ami à un enfant imaginaire (qui pourrait s'appeler Aline), qui doit déménager bien malgré elle, en vue de la consoler et de lui offrir des conseils pour faire face à sa situation actuelle. Il corrigera chaque copie comme en D.



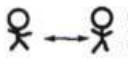

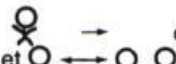
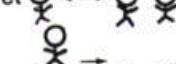
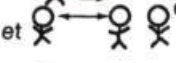
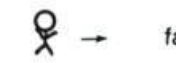

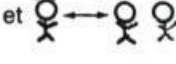



H Le maître anime une discussion sur les événements qui peuvent venir troubler la vie des élèves. Pour les uns, c'est le déménagement d'une ville à l'autre, pour les autres, les disputes en famille ou la mort de leur hamster. Vers la fin de la discussion, il demande que chacun pense à l'événement qu'il considère le plus marquant et pourquoi. Il demande aux enfants de faire un travail qui exprimera les sentiments qu'on peut ressentir face à tel ou tel événement

troublant. Le choix du médium est libre (sketch, dessin, texte en prose, poème, etc.). (Le maître aura déjà prévu un autre travail pour ceux qui ne s'en proposent pas.) Lors de la présentation des travaux, on essaiera de dégager les éléments (mots, couleurs, intonations, etc.) qui évoquent les sentiments appropriés à la situation. Le maître invitera les enfants à signaler les présentations qui les auraient touchés le plus et à dire pourquoi.

texte écrit alors que, quand il les laisse libres de choisir le médium de leur expression (comme E, F ou H), certains enfants choisissent systématiquement d'autres médias (dessin, présentation orale, etc.) pour rendre leur message. L'école est là pour, entre autres choses, les initier à l'écrit et ce ne serait pas brimer outre mesure leur liberté que d'y insister à l'occasion, comme le maître peut, par ailleurs, encourager d'autres enfants, qui ne s'y intéressent pas au départ, à s'initier au dessin, au travail en équipes, aux activités sportives, au travail manuel.

### Analyse

Situation	I	M	R/E	Score
A	oui	oui	 → 0	1 + 0 = 1/3
B	oui	oui	 → 0	1 + 0 = 1/3
C	oui	oui	 → 0	2 + 0 = 2/3
D	?	?	 → partielle	1 + 1 ? = 2/3
E	oui ?	oui ?	 et  → oui	2 + 1 = 3
F	oui	oui	 et  → oui	2 + 1 = 3
G	non	non	 → faible	1 + 0 = 1
H	oui	oui	 et  → oui	2 + 1 = 3

E Le maître n'est plus le seul destinataire des textes des enfants. Aline les lira et peut-être d'autres aussi. Il y a de plus fortes raisons de croire que l'enfant moyen qu'on imagine participer à la communication ressent une intention véritable et d'espérer recevoir d'elle une réponse (orale) en retour. L'objectivation y est également plus forte qu'en D où c'était le maître qui faisait le gros du travail d'objectivation en corrigeant les copies des enfants. Ceux-ci ne faisaient que recevoir les résultats de son travail. La meilleure correction, en termes d'objectivation, est toujours celle que l'enfant fait lui-même. (Le maître s'en trouve en même temps partiellement soulagé). L'objectivation y est plus forte qu'en D grâce aussi à la discussion sur le fond des textes que provoquera la présentation qu'en fera Aline. Indépendamment de la correction formelle (orthographe, etc.) des textes, ils seront évalués selon ce qu'ils réussissent à communiquer à Aline. Sa réponse à chacun des textes dépendra de leur efficacité, de la clarté et la précision des mots choisis, de l'organisation et la pertinence (pour Aline) des idées exprimées.

F Pour Pierre, Christophe et Aline, il s'agit d'une situation de communication imprévue qui sert en même temps de cadre à des apprentissages significatifs sur les plans personnel et langagier. Pour l'enfant qui ne participe pas activement à la présentation faite par les trois auteurs, la situation risque d'être moins dynamique.

G Un exercice peu motivant, à moins que le maître soit très bon vendeur, et qui arrive en classe comme un cheveu sur la soupe.

H Une situation de communication prévue par le maître pour fournir un cadre aux apprentissages voulus. C'est ce genre de situation de communication dynamique, qui

### Commentaires

A et B Il s'agit de situations de communication, bien sûr, mais ici le maître ne les exploite pas pour en faire des situations d'apprentissage. Il doit éviter, d'ailleurs, de récupérer toute communication affective (fête, dispute, expression d'amitié ou de peine, « bataille » dans la cour, etc.) dans le sens du travail scolaire. S'il fait de toute expression spontanée, imprévue des enfants, un prétexte à les faire lire, écrire et débattre, Aline et ses amis auront vite compris qu'ils n'ont pas d'intérêt à parler en classe de leur vie affective. Par ailleurs, qu'Aline se console auprès de son amie ou du maître ne change pas l'analyse de la situation.

C La situation décrite en C est plus une situation d'apprentissage puisque l'objectivation en serait fort limitée.

D Le maître profite d'une situation de communication affective pour leur donner ce qui ressemble plus à un exercice qu'à une situation de communication. L'enfant imaginaire que nous supposons au centre de la situation, d'une part, ne ressent pas nécessairement le désir d'écrire sur ce sujet et, d'autre part, n'a pas de destinataire à qui envoyer son message, s'il en avait un à envoyer. Je ne condamne pas ce genre d'exercice, au contraire, mais ne le glorifions pas du titre de situation de communication. Le maître peut avoir mille et une raisons valables d'avoir recours à de tels exercices. Ce serait une façon, par exemple, de savoir si les élèves ont appris les notions d'orthographe et de phraséologie sur lesquelles il a insisté ailleurs dans son enseignement. Ce serait aussi une façon pour le maître d'obliger tous les enfants à s'exercer sur un

touche d'ailleurs à la fois à l'oral, à l'écrit et éventuellement à la lecture aussi, que l'on devrait multiplier dans les classes.

### Désormais : loisirs sains à la salle des profs !

Que faire de tout ça? Eh bien, je vous le dirai! Je vous propose d'en faire un jeu auto-instructif et on ne peut plus social pour la salle des profs où il peut remplacer avantageusement les conversations qui tournent et retournent autour du nouveau mobilier de salon de l'un et de l'autre ou de ce qu'un tel a dit qu'une telle a dit d'un tel autre. Invitez vos amis et collègues à y jouer avec vous. Commencez par la liste des *situations à analyser*. Ajoutez-en d'autres de votre propre cru. Faites-en l'analyse. Distinguez entre les situations de communication (qu'elles soient prévues ou imprévues), et les exercices et la communication affective. Identifiez les situations peu dynamiques et éliminez-les ou redynamisez-les ou encore justifiez-les comme exercices ou autrement. Créez de longues listes de situations de communication dynamiques à exploiter en classe. Un jeu passionnant pour toute la commission scolaire! Et à la portée de toutes les bourses!

### Situations à analyser

**Lecture à haute voix:** Les enfants lisent tous le même texte. Le maître leur demande de lire à tour de rôle une partie du texte et fait des commentaires qui les aideront à mieux lire à haute voix.

**Organisation de la classe:** Le maître invite les enfants à participer à l'organisation de la classe. Après discussion, on décide de former une série de comités chargés de faire des propositions reproduites sur stencil et distribuées à tous. Les thèmes isolés sont «répartition des tâches», «le plan de la classe», «l'horaire», «organisation d'activités libres», «conseil de classe et discipline», etc. En se réservant une période par jour pour lire, écrire et discuter, on se fixe comme objectif d'avoir organisé la classe dans deux semaines.

**Échange de bandes:** Après que les élèves ont produit une bande sonore, le maître les invite à la ré-écouter, avant de l'expédier à l'autre classe, en vue de choisir deux ou trois aspects que la classe s'efforcera d'améliorer pour la prochaine bande.

**Discours-surprise:** Sur un bout de papier, les élèves écrivent leur nom et, sur un autre, un sujet qu'ils jugent intéressant. On met tous les noms dans

une petite boîte et tous les sujets dans une autre. On brasse. Le maître pige un nom dans la boîte aux noms et l'enfant ainsi nommé vient piger son sujet sur lequel il doit parler spontanément pendant deux minutes. À la fin, il reprend un autre nom et la chaîne se poursuit jusqu'à ce que les boîtes se vident.

**Compréhension orale:** Le maître fait écouter le livre-disque *L'Île aux trésors*. À la suite de cette écoute, il pose une série de questions qui lui permettra de savoir si les élèves ont bien compris l'histoire. Chaque élève remet au maître sa feuille de réponse que ce dernier corrigera et remettra à l'élève.

... LISTE À COMPLÉTER!

### En dernière analyse

Que l'enfant réussisse ou non à communiquer dépend de facteurs dont la grille d'analyse ne tient pas compte; cette réussite dépend de l'enfant lui-même, de l'effort qu'il fournit, de ses attitudes, de ses connaissances du réel et de la langue, etc.

Le maître ne peut pas faire l'apprentissage pour l'enfant, à la place de l'enfant; son rôle est de mettre l'enfant dans des situations de communication dynamiques et variées et de lui apporter tout son soutien; la grille d'analyse peut aider le maître à identifier de telles situations.

Le score d'une situation doit s'interpréter avec quelques réserves: les situations à dominante lecture ou écriture sont par définition moins dynamiques — et obtiennent un score plus bas — que les situations à dominante langue orale, puisque l'échange, où l'enfant est à la fois récepteur et émetteur, est plus immédiat, plus facile à assurer en communication orale. On peut en conclure que les situations de lecture ou d'écriture à 2/3 ou même 1/3 ne sont pas nécessairement à bannir. On peut aussi conclure qu'il serait plus dynamique de les intégrer à des situations plus globales, plus complètes, qui engagent à la fois lecture, langue écrite et langue orale.

La grille d'analyse ne tient pas compte du régime pédagogique du maître. Selon qu'il place ses élèves en rangs d'oignons ou qu'il encourage le travail (et par conséquent la communication) en équipes, la communication s'en trouve largement modifiée.

L'auteur du présent texte, c'est-à-dire moi, prie le lecteur ci-présent, c'est-à-dire vous en personne, de lui faire part de l'usage qu'il fait ou qu'il n'a pas pu faire de la grille, ceci en vue de son éventuelle amélioration. (Comme on ne réagit jamais à ce genre d'invitation publique, je serais surpris — et content — que vous y répondiez.)

<sup>1</sup> Au niveau universitaire, l'intérêt marqué pour «l'actualisation du texte littéraire» témoigne d'un même souci (v. les travaux issus de la table ronde organisée et dirigée par Ralph Heyndels au congrès de 1978 de la Fédération internationale des professeurs de français, tenu à Bruxelles et Louvain-la-Neuve). En langue seconde, il en va de même pour la «contextualisation» qui fut d'ailleurs le thème du dernier congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, tenu à Church Point, Nouvelle-Écosse, en mai de cette année. Toutes ces tendances mettent l'accent, d'une façon ou d'une autre, sur la communication au sens large et en même temps placent l'apprenant au centre de l'activité pédagogique.

<sup>2</sup> C'est là résumer peut-être un peu brutalement la thèse avancée par Madeleine Aubin (1977) dans *Processus de marginalisation à la maternelle*, une recherche menée à l'Université du Québec à Rimouski en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation. Cette étude sortira bientôt sous le titre de *Auto-critique d'une enseignante*.

<sup>3</sup> À travers ces exemples, le lecteur assidu aura sans doute décelé les prénoms des membres de l'équipe de rédaction de *Québec français*... Et vous?

<sup>4</sup> J'ai tourné et retourné dans mon esprit d'autres termes tels que «réel», «naturel», «spontané», «provoqué», «susité», «simulé», «authentique», «planifié», «dirigé», etc. — tous des termes couramment employés pour désigner les situations de communication à exploiter en classe — avant de fixer mon choix sur «prévu» et «imprévu». Il me semblait que les autres termes dénotaient moins bien la réalité. À prime abord, «réel», «naturel», «authentique», font penser à «irréel», «artificiel», «faux»; «simulé» s'oppose dans l'esprit à «vrai». Cette nomenclature implique une condamnation, subtile et inconsciente, de la situation de communication prévue et une recommandation tacite de la situation de communication *imprévue*. Sur le plan pédagogique, cependant, rien ne laisse conclure à un tel jugement de valeur puisque les deux sont également rentables en classe.

«Prévu» et «imprévu» rappellent mieux que d'autres vocables le fait que nous observons un continuum entre deux pôles complémentaires plutôt que deux termes mutuellement exclusifs d'une contradiction fondamentale. Sauf dans le cas d'exercices, des situations totalement *prévues*, où le maître veille à tout (crée l'événement qui déclenche la communication, fait partager aux élèves son intention de communiquer ce qui est à l'origine son message, suggère ou impose le médium qu'il préfère, lui), sont inexistantes. Sauf dans le cas d'une communication affective (qui prend presque toujours le médium oral), des situations totalement *imprévues*, où les enfants organisent tout, sont tout aussi rares. En réalité, les situations de communication en classe sont *toutes* plus ou moins *prévues-imprévues* à des degrés différents.

Christophe HOPPER