



## Études de communication

langages, information, médiations

1 | 1982  
Bulletin du CERTE n°1

---

# Les difficultés langagières

Bernard Delforce

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3340>

DOI : 10.4000/edc.3340

ISSN : 2101-0366

### Éditeur

Université Lille-3

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1982

Pagination : A29-A69

ISSN : 1270-6841

### Référence électronique

Bernard Delforce, « Les difficultés langagières », *Études de communication* [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 02 juin 2012, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3340> ; DOI : 10.4000/edc.3340

---

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Les difficultés langagières

Bernard Delforce

---

Pour une autre hypothèse explicative : le rôle des représentations

## I – La formation au T.E. : pour une pédagogie centrée sur l'apprenant

- 1 Le point de départ de notre réflexion s'ancre sur le postulat suivant : l'enseignement des T.E. ne peut être fondé que sur une *pédagogie centrée sur l'apprenant*.
- 2 À cela plusieurs raisons :
  - *certaines*, sans doute, sont purement *conjoncturelles*. On peut se contenter de constater une situation de fait : les T.E. sont plus actuellement une pratique dans les lieux de formation différents qu'une discipline ou qu'un savoir constitués. Cette formation peut donc difficilement, pour l'instant, se centrer sur la transmission d'un savoir.
  - *d'autres*, au contraire, sont plus "*structurelles*". Elles tiennent à l'objet même de cet enseignement, ou, pour être plus juste, à une façon de le concevoir et de le définir.
- 3 Expliquons-nous :
- 4 - S'il s'agit bien d'une formation centrée sur le langage, elle ne peut se réduire à être une formation linguistique : le problème posé par les adultes/étudiants avec lesquels nous travaillons n'est pas, en effet, d'abord, celui de la *connaissance* de la langue, mais celui de son *usage* en situation. Bref, c'est la question du langage pour agir. Si la langue est bien l'un des éléments de cette question, ce n'est jamais qu'en référence à une situation et pour des locuteurs (Note<sup>1</sup>) ; à une situation telle qu'elle est perçue/conçue par les locuteurs. De sorte que le problème central de l'enseignement des T.E. est moins celui de l'*apprentissage de la langue* que celui de la *formation du locuteur* (Note<sup>2</sup>).
- 5 - On peut aussi faire appel à la nature quand même particulière de ce travail de formation : il est notoire que les adultes/étudiants avec lesquels nous travaillons ne nous ont pas attendus pour commencer à s'exprimer ; et nous pouvons tout autant affirmer qu'ils continueront à le faire à l'issue de la formation (Note<sup>3</sup>). L'objet et les pratiques sociales visées par la formation ne sont donc jamais tout à fait inconnues des apprenants :

la formation ne peut pas faire comme si ce savoir préalable n'existait pas. Et lorsqu'elle l'"ignore", cela ne change d'ailleurs rien à l'affaire : il reste que les apprenants sont détenteurs d'un certain "savoir",

- même hétéroclite et non organisé -, et que c'est à partir de lui qu'ils entendent/intègrent les éléments de formation proposés (Note<sup>4</sup>). Ici encore, il est nécessaire de se centrer sur l'apprenant.

6 - Enfin, il s'agit aussi, en définitive, pour nous du choix d'une conception de la formation qui soit en cohérence avec certains éléments d'une conception de l'homme et de la société. Nous nous inscrivons - même si c'est parfois de façon critique - dans le courant autogestionnaire. Et, sur le terrain pédagogique, nous accordons un intérêt particulier aux notions d'*autoformation*(Note<sup>5</sup>), et d'*autonomie dans l'apprentissage*(Note<sup>6</sup>). Ces notions nous paraissent d'autant plus cruciales lorsqu'il s'agit de langage : nous touchons, en effet, ici, un terrain qui n'est pas étranger à ce qui constitue l'*identité* individuelle, sociale, intellectuelle et culturelle de l'apprenant. Par ailleurs, ces notions ne sont pas étrangères non plus à la question de l'*efficacité pédagogique*(Note<sup>7</sup>).

7 Ce principe (la centration sur l'apprenant) une fois admis, il reste à en indiquer les conséquences : la logique qui présidera à la conception et à la mise en oeuvre de la formation en T.E. ne sera pas une *logique de la matière* ; elle sera une *logique pédagogique* qui, elle-même, trouvera son fondement dans une *logique de l'action* (i.e. - "la séquence des opérations à accomplir pour résoudre une classe de problèmes", ici l'utilisation du langage en situation) (Note<sup>8</sup>).

Nous proposons alors de définir l'*objet de la formation en T.E.* de la façon suivante : *centrer l'apprentissage et sur ce qui est déjà acquis pour l'apprenant et sur ce qu'il vient chercher : résoudre ses difficultés.*

8 Cette proposition engage une certaine problématique de la formation en T.E. et conduirait à formuler une série de questions méritant examen (Note<sup>9</sup>). Nous nous contenterons ici d'envisager l'une des questions posées par la prise en compte des *difficultés langagières* des apprenants.

En effet, se demander comment aider les apprenants à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent, c'est inévitablement, à un moment ou à un autre, poser la question de l'*origine et de la genèse de ces difficultés* ; c'est, en tout cas, prendre parti - même implicitement - sur cette question.

Nous examinerons de façon critique - et trop rapidement - les positions à nos yeux les plus fréquentes sur cette question ; après quoi nous avancerons une hypothèse alternative.

## II – Origine et genèse des difficultés langagières : critique des cadres de référence les plus courants

9 Les *cadres de référence les plus courants* peuvent, selon nous, se laisser résumer de la façon suivante (Note<sup>10</sup>) :

10 1. on explique généralement les difficultés des locuteurs par toutes sortes de *démanques* que l'on situe :

- soit sur le plan du *savoir* : on parle alors de méconnaissances diverses, au premier rang desquelles on invoque la méconnaissance de la langue et, moins souvent, le savoir encyclopédique sur le monde. Bref, méconnaissance des mots, et accessoirement, des choses.

- soit sur le plan des *capacités* : on parlera alors d'incapacités ou, plus fréquemment, d'insuffisance de développement de certaines capacités ; on réfère celles-ci selon les cas à la sphère cognitive, ou instrumentale, ou encore psycho-affective (Note<sup>11</sup>).
- 11 2. La formation mise en place s'inscrira en cohérence avec cette perception des difficultés : il s'agira d'*apporter ce qui faisait défaut, de développer ce qui ne l'était pas* (Note<sup>12</sup>). Dès lors, la formation sera surtout définie comme apprentissage/réapprentissage : qu'il porte sur le composant linguistique, ou sur le terrain cognitif (Cf. les ateliers de raisonnement logique (Note<sup>13</sup>)), voire sur le terrain de la personne psycho-affective ou psycho-sociale (stages de développement personnel...) (Note<sup>14</sup>).
- 12 3. Par ailleurs, la formation nous semble fonctionner le plus souvent selon un *modèle de l'apprentissage* que nous qualifierons - de façon, c'est vrai, caricaturale - comme suit : je dis (ou je fais découvrir, ou je fais faire) → ils savent → ils vont faire ; conception dans laquelle le *savoir* se présente comme la *condition nécessaire et suffisante du faire*.
- 13 Sans méconnaître que, à des degrés divers, ces hypothèses ne sont pas dépourvues de fondement et qu'elles mériteraient un examen critique plus approfondi, nous nous limiterons pour la question qui nous occupe à *4 remarques critiques* ; dans chacun des cas nous essaierons de mettre à jour les présupposés théoriques quant au langage et au savoir sur lesquels reposent ces conceptions ; et de montrer en quoi elles interdisent - ou permettent d'éviter de poser certaines questions.
- 14 1. Parler en termes de *demanques*, c'est implicitement se situer par rapport à un "standard" auquel il ne manquerait rien ; c'est, si l'on veut, parler en termes d'*écart par rapport à une norme* : celle du *locuteur idéal*. Norme qui n'est jamais explicitement nommée, mais qui semble bien être l'adulte sain et cultivé (pour ne pas le situer socialement, ce qui serait une autre histoire !) qui n'éprouverait jamais ni nulle part la moindre difficulté avec le langage. Cette fiction - si elle peut parfois se justifier sur le terrain scientifique - reste pour l'observation empirique et pour la pratique de formation une fiction. Elle repose sur l'idée fondamentale que l'usage de la parole va de soi, que normalement il ne fait pas problème, sauf exceptions. Elle repose sur l'idée que s'il y a, bien sûr, des gens qui ont des difficultés, il y a aussi des gens qui n'en ont pas. À cet égard nous défendrons une conception plus *problématique du langage et de l'activité langagière* (Note<sup>15</sup>).
- 15 2. Ces conceptions reposent aussi sur un *modèle typé du développement du savoir* : il s'agit d'un modèle "*additif*" pour lequel le savoir s'accroît de façon linéaire (ou logarithmique, peu importe) en intégrant les apports nouveaux. Ce modèle conduit à penser l'articulation entre expérience acquise et difficultés à surmonter, uniquement en termes de *continuité et d'extension*. À cet égard, nous défendrons une conception plus *dialectique* du développement du savoir : certains acquis de l'expérience pouvant précisément constituer l'obstacle premier à des acquisitions nouvelles. Nous serons alors amenés à penser les relations en termes de continuité et rupture, *extension et réorientation*, aide et obstacle, bref en termes de *saut quantitatif ou qualitatif* (Note<sup>16</sup>).
- 16 3. Ces conceptions engagent, en outre, de façon particulière les *relations du "savoir" au "faire"* : tout se passe comme si on postulait que le "savoir" est la condition nécessaire et suffisante du "faire". À ce niveau, il reste à se demander ce qui détermine vraiment l'adoption des conduites pratiques quotidiennes. Le savoir en général et les capacités de tous ordres y interviennent, sans doute ; mais c'est dans le cadre de leur mise en œuvre par un sujet dans une situation sociale : y interviennent aussi des déterminismes et des

choix d'une autre nature (stratégies et tactiques ; valeurs sectorielles et idéologies générales...) En ce sens, les conduites pratiques ne sont pas seulement l'expression de ce que l'on "peut" faire ("il ne peut faire que ça, étant donné les moyens dont il dispose") ; elles sont aussi l'expression de ce qu'on "veut" faire (Note<sup>17</sup>).

- 17 4. Dans ce cadre conceptuel, les seules explications vraiment mobilisables pour analyser l'échec de l'apprentissage sont l'incompréhension et l'oubli qui justifient et alimentent à nouveau des tentatives de réapprentissage.
- on oublie ainsi que, pour qu'un acte soit suivi d'effet (ici, l'acte de formation), il faut qu'il soit, bien sûr, compris (et, corollaire, mémorisé), mais il faut aussi qu'il soit accepté puis accompli (Note<sup>18</sup>) Ce qui ouvre à d'autres problèmes : à quelles conditions une formation est-elle "acceptable" par l'apprenant ? (on pense, notamment, aux relations de compatibilité/incompatibilité entre systèmes culturels de référence...) À quelles conditions aussi une formation comprise et acceptée est-elle susceptible d'être "accomplie" ? (problème, notamment, du transfert d'apprentissage).
  - D'autre part, on ne cherche jamais dans cette perspective qu'à expliquer l'échec pour le réduire, l'éliminer comme dysfonctionnement fâcheux. Or, il paraît, au moins aussi important pour le pédagogue d'expliquer la réussite ; de pouvoir rendre compte, en particulier, des réussites différentielles de publics contrastés.
- 18 Parrapport à cette problématique relative aux difficultés, à leur origine et à leur genèse, nous nous proposerions d'opérer 4 déplacements qui nous paraissent significatifs :
- 19 1. Les difficultés langagières ne sont pas d'abord, celles des locuteurs, difficultés qui seraient les leurs partout et toujours. Elles sont, d'abord, celles des situations dans lesquelles ils les rencontrent.
- 20 2. Les performances langagières des locuteurs ne sont pas, d'abord, le produit des choix du locuteur, choix sur lesquels peseraient un certain nombre de variables situationnelles ; ces variables définissent, au contraire, d'abord, un cadre contraignant, une série de problèmes à résoudre ; ce n'est qu'à l'intérieur de ce cadre, qui trace un champ de possibles et des alternatives de choix, que s'opèrent - par choix explicite ou par habitude - les "décisions" du locuteur.
- 21 3. La cause principale des difficultés des locuteurs n'est pas à rechercher, d'abord, dans toutes sortes de méconnaissances ou d'incompétences, qui supposent apprentissages ou réapprentissages. Cette cause est à rechercher d'abord dans l'expérience préalable de l'apprenant (savoir acquis ou "déjà-su") en ce qu'elle détermine :
- d'une part, sa perception des situations et, partant, les stratégies et conduites pratiques qu'il y met en oeuvre.
  - d'autre part, un diagnostic "décalé" des difficultés qu'il rencontre ; diagnostic qui le conduit de façon exclusive à privilégier dans l'apprentissage des solutions de "faible rendement" et qui l'empêche de surmonter ses difficultés.
- 22 4. Pour ce qui est de la "méconnaissance", problème réel même s'il ne nous apparaît plus comme le problème prioritaire - il s'agirait alors plutôt d'essayer de comprendre :
- en quoi des connaissances qui ont donné lieu à un apprentissage n'ont pu être définitivement acquises
  - en quoi des connaissances pourtant disponibles, et dont on peut observer la présence dans certaines situations, ne sont pas actualisées dans d'autres.
  - en quoi des capacités "spontanément" acquises par certains (i.e. acquises hors situation d'apprentissage institutionnel) ne le sont pas pour d'autres.

- en quoi le transfert d'apprentissage d'une situation connue et "maîtrisée" à une situation nouvelle s'effectue ou ne s'effectue pas.

### III – Pour une hypothèse alternative : représentations et difficultés langagières

23 Dans *ladouble perspective*ici définie, à savoir :

- la pédagogie des T.E. doit être une pédagogie centrée sur l'apprenant. Elle devra donc, notamment, clarifier la question de l'origine et de la genèse des difficultés langagières.
- l'insuffisance sur cette question des cadres de référence les plus courants qui mettent en avant le manque comme hypothèse explicative et l'apprentissage/réapprentissage comme principe pédagogique,

24 Nous formulerons l'*hypothèse suivante* :

Les représentations dont sont porteurs des locuteurs agissent sur les comportements langagiers et sont susceptibles d'être *une* des causes des difficultés ou blocages qu'ils rencontrent.

25 De ce fait, nous mettrons l'accent pour comprendre les difficultés, non plus sur le manque, mais sur ce qui est déjà présent.

Cette hypothèse, si elle n'aborde qu'un des aspects de la problématique définie sous 2, nous paraît cependant susceptible de l'éclairer dans sa globalité.

26 On ne prétend pas ici valider expérimentalement cette hypothèse. On se bornera à essayer de mettre en lumière le "*rendement*" de cette hypothèse en montrant son *pouvoir explicatif* des difficultés langagières.

27 On s'efforcera *dans un premier temps* de montrer qu'il existe sans doute un lien entre représentations, d'une part, et comportements langagiers et difficultés, d'autre part.

28 On formulera *alors*, à partir de l'hypothèse centrale, *quatre hypothèses plus précises*, qu'on examinera successivement de façon plus détaillée.

29 On aura recours aussi bien aux données qui se sont progressivement constituées au cours de notre propre expérience pédagogique, qu'à celles issues d'ouvrages théoriques ou pédagogiques (manuels, comptes-rendus d'expériences...).

30 Précisons seulement que ce sont souvent les observations pédagogiques qui ont été à l'origine des lectures théoriques.

#### 1 – Représentations, comportements langagiers et difficultés

31 Il s'agira ici d'examiner rapidement la question du *lien entre représentation et pratiques langagières*. On se demandera, en particulier, en quoi les représentations agissent sur les comportements langagiers et surtout en quoi elles sont susceptibles d'expliquer les difficultés langagières des apprenants.

32 Il n'est sans doute pas inutile de préciser qu'on ne prétend pas voir dans les représentations *la* cause de toutes les difficultés. Cette précision est conforme à la conclusion des chercheurs du CREDIF au terme d'une étude portant sur les représentations des travailleurs :

"ces représentations ne sont certes pas la cause de leurs difficultés"

"Cet ensemble de représentations (...) ne peut prétendre tout expliquer - loin de là".  
(F. LAPEYRE, D. BOURGAIN, A. PELFRENE - 1977a - p. 13 ; p.18)

33 Mais ils ajoutent :

"ces représentations ne sont pas innocentes et les sentiments qui les accompagnent font partie eux-mêmes des difficultés de communication des travailleurs" (F. LAPEYRE, D. BOURGAIN, A. PELFRENE - 1977a - p.16).

34 Cependant, si les représentations ne sont pas la cause des difficultés, elles peuvent néanmoins être retenues comme des causes de ces difficultés, ou comme la cause de certaines d'entre elles. Citons, à nouveau, l'étude du CREDIF relative aux représentations des travailleurs :

"elles sont susceptibles d'agir sur la conformation particulière des comportements langagiers individuels : une relation dévalorisante de l'individu à sa propre pratique langagière l'incite à la restreindre et provoque des blocages qui se manifestent dans des régressions de la forme même des performances" (F. LAPEYRE, D. BOURGAIN, A. PELFRENE - 1977 a - p.13)

"elles rendent (...), pour partie, intelligibles certains aspects de leur activité langagière (mutisme, refuge dans les stéréotypes, blocages importants devant la feuille blanche, dégradation des performances dans certaines situations)" (F. LAPEYRE, D. BOURGAIN, A. PELFRENE - 1977 a - p.18)

"les représentations des difficultés de l'écriture apparaissent (...) comme un facteur d'inhibition importante et on peut préjuger qu'elles ne font qu'accentuer ces difficultés (D. BOURGAIN, 1977 b - p.73).

35 Ces remarques rejoignent celles de P. BOURDIEU :

"l'ambition souvent insoutenable de se conformer aux normes du discours légitime (ou, plus précisément, à l'idée que l'on s'en fait(1) lorsque la connaissance n'est pas à la mesure de la reconnaissance, engendrant l'effet d'allodoxia, porte à censurer les notions "vulgaires" ou imaginées telles ("quand même" devenant "tout de même" ou "comme ça" "ainsi") à introduire, sans fonction visible, des locutions perçues comme(1) "nobles" (e.g. "néanmoins", "si toutefois") (...). Cette rhétorique du désespoir(...) confère au langage que produisent les plus démunis culturellement dans les situations officielles, ses caractéristiques les plus fondamentales, comme la verbosité, l'imprécision et la confusion qui peuvent aller jusqu'à l'amphigouri". (P. BOURDIEU - 1975 - p.9-10).

(1) c'est nous qui soulignons

36 On retiendra de cet ensemble que les représentations (et donc pour le pédagogue, la connaissance de celles des apprenants) sont susceptibles d'agir sur les comportements langagiers et de rendre intelligibles des difficultés diverses rencontrées par les apprenants, que ces difficultés tiennent à l'inexistence du comportement langagier (blocage, mutisme), à sa "qualité" (dégradation des performances, verbosité, imprécision, confusion...), voire à son contenu (refuge dans les stéréotypes...).

37 On retiendra, d'autre part, la possibilité pour le pédagogue de distinguer plusieurs types de relation entre représentations et difficultés :

- Certaines difficultés pourraient n'être que le produit des représentations des apprenants, au point que ces représentations se modifiant, on les verrait disparaître.
- Certaines difficultés, dont l'origine serait à rechercher ailleurs, seraient cependant accentuées par les représentations existantes. Il y aurait alors pour le pédagogue possibilité, en modifiant les représentations, d'atténuer ces difficultés, voire de les traiter sur leur vrai terrain
- Ajoutons, pour mémoire, que certaines difficultés peuvent fort bien n'entretenir aucun lien avec les représentations des apprenants.

- 38 Après avoir mis en lumière qu'il est probable qu'existe un lien entre les représentations des apprenants, d'une part, et leurs comportements langagiers ainsi que leurs difficultés, d'autre part, il reste à se demander en quoi consiste cette interaction et comment elle opère.
- 39 Nous examinerons ces questions à partir de quatre "sous-hypothèses" définies en relation avec l'hypothèse générale que nous avons formulée :

HYPOTHÈSE A1 : les représentations de l'objet langagier à produire ou les représentations en ce qu'elles déterminent la nature et la qualité de l'objet langagier à produire - sont susceptibles d'expliquer les pratiques langagières du locuteur et ses difficultés -

HYPOTHÈSE A2 : c'est sur la base des représentations dont il est le support que le locuteur va évaluer ses propres pratiques langagières. Cette évaluation déterminera pour le locuteur, la qualité de sa relation au langage et à l'allocutaire.

HYPOTHÈSE A3 : les représentations que le locuteur a des situations en ce qu'elles modèlent la perception que le locuteur a des situations d'interlocution - vont déterminer la "place" d'où il se croit tenu de parler, et corrélativement, celle de ses interlocuteurs.

HYPOTHÈSE A4 : les représentations ont pour effet de valoriser certaines façons d'utiliser le langage, et, à l'inverse, déterminent des refus face à d'autres façons de l'utiliser.

- 40 Nous essayerons de montrer en quoi ces quatre hypothèses sont susceptibles d'apporter un éclairage sur les comportements langagiers des apprenants et les difficultés dont elles sont le lieu.

## 2 – HYPOTHÈSE A1 : Représentations et objet langagier à produire : modèles de langue et modèles de discours.

- 41 Le locuteur va essayer de calquer sa performance langagière sur des modèles, constitués à partir des représentations dont-il est le support. En effet, les représentations de l'objet langagier à produire, ou les représentations en ce qu'elles déterminent la perception de cet objet, vont constituer pour le locuteur des sortes de modèles auxquels il lui faut atteindre. Ces modèles, eu égard aux moyens langagiers du locuteur (ou aux moyens langagiers dont il se sent détenteur) et au caractère souvent exagéré, excessif de ces modèles, vont instaurer un degré de "faisabilité" de la situation ; et des stratégies d'expression vont se développer en conséquence.
- 42 Ces modèles peuvent intervenir à, au moins, deux niveaux, qui, d'ailleurs, renforcent mutuellement leurs effets : celui du modèle de langue et celui du modèle de discours.
- 43 Les représentations souvent excessives, que le locuteur se fait de ce qu'est le "bon" français (note<sup>19</sup>) vont, par exemple, le conduire à censurer "spontanément", dans les situations les plus formelles pour lui (note<sup>20</sup>) les formulations qui lui viennent, pour les remplacer de façon assez systématique par d'autres, qui lui sont moins familières mais qu'il pense plus conformes.

C'est à ce type de situation que P. BOURDIEU faisait référence, nous semble-t-il, dans le passage que nous avons cité (cf p. ) (P. BOURDIEU - 1975 -p.9-10).

De même, pour ce qui est des modèles de discours, ce sont les représentations que le locuteur se fait de ce que doit être une "bonne" lettre ou un "bon tract", ajoutées aux



représentations de l'écrit (i.e. pour la lettre, quelque chose de recherché, de compliqué, avec des formules de politesse adéquates..., pour le tract, quelque chose de court surtout... ) qui vont orienter les stratégies expressives,

Ainsi, on est souvent étonné, à la suite de tels exercices en situation pédagogique de lire des lettres ou des tracts difficiles à comprendre (phrases à rallonges, problèmes de cohésion/cohérence...); mais d'entendre, au contraire, à la question : "Au fond, que voulais-tu dire ?", une réponse formulée de façon parfaitement claire.

C'est qu'alors, dans cette situation d'échange oral, les modèles de langue et de discours ne jouent plus de la même façon.

On trouverait de multiples exemples de productions langagières de cette nature dans les "ouvrages de recettes" à l'intention du grand public (Note<sup>21</sup>).

À un autre niveau, il nous a souvent semblé que les difficultés qu'éprouvent des étudiants d'I.U.T. à élaborer et à rédiger leur mémoire de fin d'études tiennent au moins autant, sinon plus, aux représentations afférentes à ce genre de discours, qu'à des méconnaissances ou à des incapacités à penser et à rédiger.

Bref, le locuteur a de l'objet fini des représentations souvent décalées vers le haut par rapport aux exigences de la situation, d'une part, et par rapport à ses moyens langagiers (tels du moins qu'il s'en reconnaît détenteur), d'autre part,

Ces représentations déterminent un degré de faisabilité de l'objet qui oriente les stratégies expressives et peut expliquer les productions et les difficultés dont elles sont le lieu.

- 44 Cette conclusion est cohérente avec celles qu'ABRIC tire d'une étude expérimentale des effets de la représentation sociale de la tâche sur la performance des sujets (cité dans S. MOSCOVICI et G. PAICHELER - 1973 - p.33-42).

Il définit la représentation de la tâche comme "le système des hypothèses que les sujets élaborent en ce qui concerne la nature de la tâche, son objectif, les moyens à employer pour la mener à bien et le comportement à adopter pour plus d'efficacité" (p.34).

L'expérience consistait en ceci : on proposait à deux groupes la même tâche mais en induisant deux types de représentation différents : pour les uns, la tâche était présentée comme une tâche "résolution de problème", pour les autres comme une tâche "créativité".

Cette expérience a permis de mettre en évidence que : "deux représentations différentes de la même tâche produisent des performances différentes, car l'efficacité du groupe est plus grande quand représentation et structure de la tâche coïncident" - (p.35)

Ce qui permet à MOSCOVICI et PAICHELER de conclure, plus loin :

"ainsi la représentation prime sur la structure sociale : l'image que le sujet se fait de la tâche (...) peut avoir plus d'importance et plus d'influence sur son comportement que les conditions objectives de la situation où il se trouve placé" (p.39)

"la manière dont les groupes accueillent une tâche est déterminée par la représentation qu'ils ont du produit final de cette tâche. Ainsi, la représentation "créativité" induit l'idée d'originalité, alors que la représentation "résolution de problème" induit l'idée de précision (p.36)

### 3 – HYPOTHÈSE A2 : Représentation, image de soi comme locuteur et rapport au langage

- 45 C'est sur la base des représentations dont il est le support (celles qui ont trait à la langue, en particulier) mais aussi celles qui ont trait à la tâche par exemple (Note<sup>22</sup>) que le

locuteur va évaluer sa propre pratique langagière ; avec les conséquences que cette évaluation aura sur l'évaluation que ce locuteur se fera de lui-même comme locuteur et, dès lors, sur l'évaluation de son rapport à l'allocataire.

46 Ainsi, certains seront conduits à dévaloriser fortement leur propre pratique langagière (note<sup>23</sup>) tandis que d'autres seront enclins à la valoriser.

47 Or :

1 - "C'est de cette évaluation que dépend pour partie la réussite de la communication" (F. LAPEYRE, D. BOURGAIN, A. PELFRENE, 1977a p.13).

2 - "une relation dévalorisante de l'individu à sa propre pratique langagière l'incite à la restreindre et provoque des blocages qui se manifestent dans des régressions de la forme même des performances (ibidem p.13)

48 Nous sommes proches ici encore ; nous semble-t-il, d'éléments développés par P. BOURDIEU, (P. BOURDIEU - 1977 -)

Parlant du "sens de la valeur de ses produits linguistiques" pour le locuteur, P. BOURDIEU indique, en effet, qu'il s'agit là, sans doute, d'une des médiations à travers lesquelles se détermine la représentation pratique de la personne sociale, self - image qui commande les conduites de sociabilité ("timidité", "aisance", "assurance", etc.) et, plus généralement, toute la manière de se tenir dans le monde social".

49 Il indique que ce qui commande la perception et l'appréciation de la situation ("l'état du marché linguistique") - et par là, les stratégies d'expression - c'est "l'espérance pratique (...) de recevoir un prix élevé ou bas pour son discours, espérance qui peut aller jusqu'à la certitude, donc à la certitude qui ou la "démission", jusqu'à l'assurance qui fonde "l'assurance" ou l'"indécision" et la "timidité".

Il conclut alors ainsi : "C'est donc par la médiation des dispositions de l'habitus que la configuration conjoncturelle du rapport de production linguistique modifie la pratique". (ibidem. p. )

50 Si nous admettons - au moins provisoirement - que le concept d'habitus (Note<sup>24</sup>) n'est pas, pour notre propos, fondamentalement étranger à la notion de représentation, nous pouvons résumer la position de P. BOURDIEU de la façon suivante :

L'évaluation par le locuteur de ses propres produits langagiers va déterminer l'image qu'il se fait de lui-même ("self-image" ou "représentation pratique de la personne sociale").

C'est cette image qui, s'actualisant en situation sous la forme de "l'espérance pratique" (certitude ou démission ; assurance ou timidité), va commander pour le locuteur la perception des situations et l'évaluation de ses "chances" et par là peser de façon favorable ou défavorable sur son comportement langagier.

Ainsi, ce qui peut rendre compte des pratiques langagières de tel locuteur - et donc de ses difficultés - c'est moins ses chances objectives propres, que ses chances évaluées par lui sur la base des représentations dont il est le support.

#### 4 – HYPOTHÈSE A3 : Représentations, situation d'interlocution et "places".

51 Les représentations que le locuteur a des (ou de cette) situation d'interlocution, ou les représentations en ce qu'elles modèlent la perception que le locuteur a de la situation d'interlocution dans laquelle il intervient, déterminent pour lui la place d'où il se croit tenu de parler et, corrélativement, celle de ses interlocuteurs.

Nous examinerons, à partir d'exemples, deux cas de figure que nous avons rencontré : les cas

où ces représentations conduisent à des rapports de place "imaginaires" qui rendent difficile toute prise de parole ; ceux où les représentations interdisent toute mise en place et donc toute parole.

- 52 - Nous nous aiderons d'abord d'un exemple proposé et analysé par F. FLAHAULT (F. FLAHAULT - 1978 - p. 67.69), qui recoupe tout à fait des observations que nous avons pu faire à maintes reprises dans des groupes d'ouvriers qualifiés en situation de promotion professionnelle à la S.N.C.F.

"(Au cours d'un séminaire de formation d'adultes, chacun des participants est invité par l'animateur à présenter aux autres en quelques minutes un sujet de son choix. Alexandre annonce qu'il va parler de la chasse au sanglier. Pourquoi ce thème, à quel titre Alexandre va-t-il en parler ? Personne ne le sait. Ses premières paroles ne lèvent d'ailleurs pas l'incertitude : il parle comme un livre, comme une encyclopédie à l'article sanglier, sous-section chasse au sanglier. Il est tendu, mal à l'aise ; ses auditeurs aussi. Puis, amené à présenter au tableau la disposition topographique favorable à l'organisation d'une chasse ainsi que le poste de chacun de ses chasseurs, Alexandre annonce : "Moi, j'étais là". La mention du poste qu'il a effectivement occupé au cours de telle chasse au sanglier lui permet en fait de formuler indirectement, pour lui et pour ceux qui l'écoutent, la place d'où il peut effectivement parler et être écouté : "À vous, membres de ce groupe, qui n'avez sans doute jamais eu l'occasion de participer à une chasse au sanglier, moi qui en ai l'expérience, je puis vous raconter comment ça se passe".

Du coup, il parle plus librement et ses explications suscitent un intérêt qu'elles n'avaient pas réussi à éveiller jusqu'alors. Des précisions lui sont même demandées, qu'il avait fournies au début de son exposé, mais, qui, la mise en place s'étant amorcée à faux, n'avaient pu être entendues".

- 53 Il est intéressant de noter ici comment la modification qui s'opère dans la mise en place atténue les difficultés du locuteur et renforce l'écoute dont il bénéficie. On voit aussi comment la représentation de la situation pour le locuteur détermine sa stratégie expressive - C'est sur ce point que poursuit F. FLAHAULT :

"Alexandre a entrepris de parler à la place de celui qui détient un savoir en bonne et due forme, parce que lui, cadre moyen d'origine ouvrière, ne se sentait pas habilité à prendre la parole, en ces circonstances où elle lui était institutionnellement donnée, autrement qu'au titre du Savoir dont se prévalent ordinairement les parleurs patentés, ceux dont la parole est cautionnée par les livres. Mais en l'occurrence cette place dont il pensait qu'elle s'imposerait aux autres avant tout parce qu'elle lui en imposait, neutralisait ses possibilités de production d'un discours. S'il a repris, c'est sur le terrain où, comme on dit, il s'y retrouvait" F. FLAHAULT - 1978 - p.69)

- 54 Le terme de représentation n'est pas utilisé ici ; néanmoins, on voit comment c'est la représentation qu'Alexandre se fait de la situation qui entraîne pour lui le choix (ou l'assujettissement à) d'une place où il sent habilité à parler mais, qui neutralise ses possibilités de production.
- 55 Au-delà de la description d'une situation de parole et de l'interprétation qui en est proposée, il nous reste à définir la notion de place, à voir quelles relations elle entretient avec celle de représentation et à expliquer comment ces éléments pèsent sur la pratique langagière des locuteurs et sur les difficultés qu'ils rencontrent.
- 56 Sous l'angle qui nous intéresse ici, F. FLAHAULT distingue pour le locuteur deux types de places possibles :
- 57 1) Une place - en quelque sorte "idéale" - celle qui permettrait en fait de parler "spontanément, naturellement" (p.68), celle qui "s'inscrit de façon cohérente dans les

déterminations que la situation considérée impose comme rapports susceptibles d'y fonctionner" (p.67)

58 2) Et par rapport à cette place "idéale", une place qui, compte tenu de ces mêmes déterminations porte à faux (p.67) et qui est "plus ou moins décalée par rapport à celle qui (...) permettrait effectivement de parler et d'être entendu" (p.67). Ce décalage intervenant et pour le locuteur et pour les destinataires comme l'expose encore F. FLAHAULT :

- "décalée" en ce sens qu'elle n'est pas compatible avec l'émission d'un discours appelé et pour ainsi dire préparé par l'expérience antérieure du locuteur"

- "décalée encore en ce sens qu'elle assigne corrélativement aux destinataires une place qu'il leur est difficile, voire impossible d'occuper".

Or, cherchant à expliquer sur quelle base s'opère cette mise en place "décalée", F. FLAHAULT indique que c'est "l'assujettissement (du locuteur) à un critère de reconnaissance donné (qui) a pour effet de définir pour lui(1) la situation où il se trouve et la place de laquelle il se sent habilité(1) à parler et à être entendu." (Note<sup>25</sup>).

(1) c'est nous qui soulignons

59 Au-delà de la notion de "critère de reconnaissance" (Note<sup>26</sup>) - notion centrale dans l'exposé théorique de F. FLAHAULT - on voit comment il s'agit, ici encore, de représentations : ce qui intervient, c'est moins la situation telle qu'elle est que la situation telle que se la représente le locuteur ; c'est cette représentation qui va définir la place à laquelle il se sent convoqué ; place qui peut être décalée - i.e., ni tout à fait superposée, ni tout à fait étrangère - aussi bien par rapport à la place qu'il occupe effectivement que par rapport à celle qui lui permettrait le plus facilement de parler.

60 Revenant, plus loin, sur la notion de place, F. FLAHAULT précise d'ailleurs :

"Le concept de "place" renvoie toujours à la fois à une réalité matérielle et à une représentation qui vaut comme réalité." (F. FLAHAULT - 1978 -p.147).

61 - Nous voudrions maintenant développer d'autres exemples qui mettent en jeu encore la représentation de la situation et la notion de place, mais qui présentent d'autres caractéristiques.

62 Nous avons souvent eu l'occasion de remarquer que parmi les situations perçues comme les plus difficiles figuraient celles qui les mettaient en présence d'un interlocuteur hiérarchiquement supérieur ; que ces difficultés s'aggravaient quand, dans cette situation, il fallait demander à obtenir quelque chose et argumenter cette demande - Nous avons donc pensé essayer de simuler en stage des situations qui répondraient à ces caractéristiques et qui soient proches de celles auxquelles avaient pu - ou pourraient être confrontés les apprenants.

63 Pour un public d'A.S.C (A.S.C. : animateurs socio-culturels - abréviation fréquente dans cette profession) nous avons retenu la lettre de demande de subvention à un maire ou un Conseil Municipal.

64 Pour un public d'ouvriers de la S.N.C.F. la lettre de demande de modification d'un élément du travail (horaires, congés, organisation de la formation...) auprès de l'ingénieur.

65 Nous nous sommes alors aperçus que les apprenants tous, pour ainsi dire, mais à des degrés différents - se représentaient cette situation comme extrêmement difficile - et entraînant parfois jusqu'au blocage - à partir des données - suivantes :

- ou bien ils disaient chercher à être avant tout efficaces et les termes qui revenaient dans leurs propos étaient : "édulcorer", "mettre les formes", "mettre des gants", "hypocrisie", "brosser la manche", ce qui les laissait profondément insatisfaits d'eux-mêmes.

- ou bien, ils cherchaient à rester avant tout eux-mêmes, à dire les choses comme ils les pensaient ; ils ne répugnaient pas à s'affronter au supérieur hiérarchique, mais ils avaient alors l'impression de s'être fait plaisir et d'être tout à fait inefficaces.

66 Dans tous les cas je voyais s'installer des attitudes de démission ou de résignation. C'est qu'ils vivaient dans une situation profondément contradictoire, où désirant être à la fois satisfaits d'eux-mêmes et efficaces, ils ne voyaient possible que d'être l'un sans l'autre, l'un au détriment de l'autre. Situation proche des situations de "double-bind" décrites par WATZLAWICK, (P. WATZLAWICK, J. H. BEAVIN, D.D. JACKSON - 1972 - (Note<sup>27</sup>))

Que se passait-il ?

Pour pouvoir écrire, il leur aurait fallu - et c'était beaucoup plus net encore pour les A.S.C. :

1 - accepter de parler de la place qui était objectivement la leur - et abandonner ducoup toutes les "illusions" ou représentations qu'ils pouvaient avoir sur cette place.

2 - et reconnaître la place occupée par leur interlocuteur - Demander quelque chose à l'autre c'est en effet au moins implicitement - reconnaître : 1 - qu'il détient ce qui me manque 2 - qu'il a le pouvoir de l'accorder ou non -

C'est irrémédiablement pour le locuteur mettre à mal quelques illusions sur le pouvoir de sa propre place.

67 Ce qui est engagé ici pour les apprenants c'est la difficulté à dissocier "reconnaître" et "admettre". Nous avons souvent eu l'occasion d'apercevoir que ces deux termes étaient utilisés comme quasi-synonymes - (Difficulté due, sans doute, au double sens de "reconnaître") - La distinction ne se fait pas entre *reconnaître un état de fait* et *admettre sa légitimité et/ou ses conséquences*.

Dès lors, il me semble observer trois stratégies possibles chez les apprenants qui - dans une situation - luttent pour une autre définition/délimitation des "places" :

- soit "faire comme si..." cette nouvelle mise en place était déjà acquise ; mais alors : coup de force ou leurre ?
- soit "jouer le jeu..." ; mais avoir alors le sentiment d'être "hypocrite" parce qu'on perçoit plus nettement encore le décalage entre ce qu'on voudrait enfin pouvoir dire et ce qu'on a effectivement dit.
- soit faire de cette mise en place un enjeu supplémentaire de la lettre ; mais avec la situation paradoxale qui s'en suit : demander à quelqu'un d'être celui qui peut donner (= répondre à la demande) en même temps qu'on lui demande de ne pas être celui-là.

68 À un autre niveau, ce qui est ici engagé, c'est la définition des "critères" sur lesquels se fondent les relations et "places" entre locuteur et allocutaire - Il nous semble - au moins provisoirement - qu'on doive y distinguer trois terrains possibles :

69 1 - les relations interpersonnelles (qui rendraient compte des aspects de sympathie/antipathie ; coopération/lutte... entre personnes)

70 2 - les rapports sociaux (origine, situation et position de classe respectives..., leurs effets sur la mise en place et la relation qui s'instaure ou se trouve instaurée)

71 3 - la mise en place institutionnelle (qui définit des statuts, des positions et des rôles...).

72 Ces trois terrains étant, en outre, le lieu de représentation différentes/divergentes.

Ajoutons que ces trois éléments nous semblent pouvoir se combiner différemment selon les situations ; les trois y intervenant toujours peu ou prou. Il nous semble, par ailleurs, que l'un ou l'autre de ces trois éléments ait toujours une incidence dominante, les deux autres jouant alors le rôle de déterminations complémentaires.

Dans cette perspective on peut alors se demander si les difficultés de la mise en "places" ne proviennent pas de la représentation du "type" de situation :

(i.e. 1 - quel est l'élément dominant dans cette situation pour le locuteur : mise en place institutionnelle, relation interpersonnelle ou rapports sociaux ?)

2 - de quelles représentations le locuteur est-il le support en ce qui concerne chacun de ces trois éléments.

Cette représentation pouvant :

- 73 1 - s'effectuer en décalage avec celle de l'allocutaire
- 74 2 - manifester un écart - inévitable - mais trop grand avec les "données objectives" de la situation
- 75 3 - exiger la mise en oeuvre de moyens langagiers (euphémisations...) peu disponibles ou peu mobilisables pour le locuteur.
- 76 Mais ces quelques indications données ici à titre de première approximation mériteraient un examen plus approfondi.
- 77 Les représentations modèlent la perception que le locuteur a des situations d'interlocution, et partant, de la "place" qu'il doit y occuper ou de la "place" qui doit être celle de son interlocuteur.  
Elles peuvent, de ce fait, rendre compte de certaines stratégies langagières et des difficultés des locuteurs ; voire même de celles des interlocuteurs, en ce que, notamment, elles ont des "effets en retour" sur les locuteurs.

## 5 – HYPOTHÈSE A4 : Représentations et "styles" d'utilisation du langage

- 78 Les représentations ont pour effet de valoriser certaines façons d'utiliser le langage et, à l'inverse, déterminent des refus face à d'autres façons de l'utiliser - Valorisations et refus, tendent à être constants quelles que soient les situations, de sorte que les attitudes adoptées à l'égard du langage sont alors moins une adaptation à la situation présente qu'un effet des représentations.  
Nous exposerons cette idée à partir de deux exemples :
- 79 Il est courant de dire : que les adultes de public ouvrier ne savent pas "euphémiser" les discours qu'ils tiennent ; et qu'ils ne savent pas non plus "développer" une idée. Nous voudrions montrer que ces difficultés, si elles sont bien réelles, ne dépendent pas uniquement d'une méconnaissance ou d'un manque d'entraînement mais, que les représentations y concourent.
- 80 Dans le cadre d'un travail sur la lettre de demande, nous proposons comme exercice d'entrée à des étudiants A.S.C. de travailler le cas suivant : la M.A.I.F. écrit à ceux de ses adhérents qui n'ont pas encore accepté le prélèvement automatique de leurs cotisations pour les inciter à le faire - Un étudiant propose alors la lettre suivante (texte sous Note<sup>28</sup>) jugée trop "brutale", trop "catégorique" par le groupe.
- 81 Au cours de la discussion qui s'instaure entre le groupe et l'étudiant - non bachelier, ancien ouvrier et fils d'un couple d'ouvriers - ce qui m'apparaît ce n'est pas tant l'impossibilité d'euphémiser que le refus catégorique qu'il y oppose - Toute euphémisation est perçue par lui comme une façon de "noyer le poisson", comme

risquant de produire des ambiguïtés, comme allant à l'encontre d'une nécessaire clarté du message. Et puis pourquoi ne pas dire "franchement" et "carrément" ce qu'on a à dire ?

82 Ce qui est alors en jeu, c'est d'apercevoir - et de faire apercevoir - qu'il est avant tout question ici d'une représentation des rapports entre les individus et de la représentation correspondante face aux "styles" de langage,

83 Dans cet exemple - proche de celui cité précédemment - ce n'était pas tellement la mise en place qui ne s'opérait pas ou qui s'opérait mal - Ce n'était ici, à notre avis, qu'un élément secondaire - L'élément déterminant était le choix, la valorisation même, par l'apprenant d'un "style" de langage sur la base de sa représentation des rapports entre individus et du "style" langagier à adopter dans ces rapports.

84 - Dans le cadre d'un travail sur l'écriture, la dissertation, l'apprentissage de l'argumentation, avec un groupe d'ouvriers qualifiés de la S.N.C.F., nous avons pu constater rapidement que toute idée était simplement énoncée sans développement, ni explications - ou peu s'en fallait - Les exercices que nous mettons en place dans la perspective d'aider au dépassement de cette difficulté font alors apparaître dans les réactions des apprenants le mot "baratin" : c'est que l'idée même de développement, conjuguée sans doute avec la difficulté qu'il y a à le faire - est associée par eux à la "verbosité", au "baratin" au "délayage" ..., tous styles qu'ils repèrent comme ceux d'autres gens ou d'autres groupes sociaux et qu'ils répugnent à adopter.

L'interrogation de cette représentation, sa problématisation (Note<sup>29</sup>) sont alors, en quelque sorte, des préalables, ou, en tout cas, des accompagnements nécessaires à tout travail d'apprentissage.

85 De ces deux exemples on peut proposer une lecture différente : il s'agirait pour les apprenants de "faire de nécessité, vertu ou, en l'occurrence, ici, d'impossibilité, vertu comme le dit P. BOURDIEU (P. BOURDIEU - 1976 - p.20) :

"Par une sorte d'adhésion de second ordre à la nécessité, les différentes classes se donnent pour idéal éthique les choix implicites de l'éthos que cette nécessité leur impose, refusant du même coup les "vertus" appelées par d'autres nécessités".

86 On interpréterait alors ces "incidents" comme le signe du refus d'acquiescer des éléments dont on ne voit pas l'urgente nécessité ; bref, comme une résistance à l'apprentissage.

Nous n'excluons pas cette hypothèse.

Mais :

- quelle que soit l'origine de cette prise de position par les apprenants, c'est encore une représentation qu'elle donne à lire.
- C'est cette représentation qui explique que les apprentissages correspondants n'aient pas été perçus comme utiles et, donc, n'aient pas été spontanément acquis.
- C'est, si se modifie cette représentation, que l'apprentissage de ce qui était jusqu'à là "impossible" ou "refusé" peut s'instaurer et avoir quelque chance d'être opérant.

87 On retrouve dans les deux exemples développés des indications déjà mises en évidence par P. BOURDIEU (P. BOURDIEU - 1977 - p.31-33).

Parlant du rapport au langage, il indique : "L'appartenance de classe commande le rapport au langage (...) dans la pratique et dans les représentations" (p.31)

Ainsi, dit-il, par exemple ; parlant du style articulaire des classes populaires qu'il est caractérisé par "le refus des "manières" et des "chichis" et la valorisation de la virilité" (p.31)

88 Ou encore parlant de l'identité sociale, il la caractérise par "le souci d'affirmer la virilité dans la prononciation et le vocabulaire (...), dans la représentation de soi et la

représentation des rapports à autrui (combativité, goût de la bagarre, etc.)" (p.32).  
Le rapport au langage et le "style" d'utilisation qui en est fait (ou qui en est valorisé) varierait donc avec la classe sociale - Ce que P. BOURDIEU exprime de la façon suivante :

"L'opposition entre le rapport populaire et le rapport bourgeois au langage se résume dans l'opposition entre *labouche*, féminine, recherchée, distinguée et la gueule, typiquement masculine (...). D'un côté les dispositions bourgeoises ou, dans leur forme caricaturale, petites bourgeoises, hauteur et dédain (...) distinction et prétention (...); de l'autre, les dispositions viriles, telles que les conçoit la représentation populaire, (1) disposition à la violence verbale (...) ou à la violence physique (...)" (p.31, 32) -

- 89 On peut rendre compte des variations sociales de la langue comme un phénomène de "connaissance" différentielle de la langue selon les classes sociales ou encore comme un phénomène d'adaptation du locuteur aux situations sociales d'interlocution. Mais on peut y voir aussi à l'œuvre les représentations, en ce qu'elles déterminent un certain type de rapport social au langage, qui conduit le locuteur à se situer (valoriser/refuser) face à certains "styles" d'utilisation de la langue; ces "styles" restant relativement indépendants de la variation des situations de parole.

## IV – CONCLUSION : Résumé et prolongements

### 1 - Résumé

- 90 Les représentations conduisent à la mise en œuvre de stratégies expressives (i.e. les stratégies expressives s'établissent en cohérence avec les représentations); Elles peuvent rendre compte, au moins en partie, et des pratiques langagières (nature des comportements et qualité des productions) et de certaines difficultés qu'elles suscitent chez le locuteur.
- 91 Ce phénomène s'explique mieux si on songe que les représentations pèsent - notamment - :
- sur l'objet langagier à produire, par l'intermédiaire des modèles de langue et des modèles de discours.
  - sur l'évaluation par le locuteur de ses propres pratiques, évaluation qui rend compte à son tour de l'image de soi comme locuteur, de la qualité du rapport au langage et à l'allocutaire ?
  - sur la perception des situations d'interlocution et sur la mise en "place" qui en découle.
  - sur les "styles" d'utilisation du langage.
- 92 Si on peut considérer que toute pratique langagière est le résultat d'une mise en relation entre :
- une situation de parole, qui impose des contraintes, et qui ouvre des possibles
  - une "compétence", qui suppose des moyens linguistiques et langagiers, et qui ouvre des possibles et des choix entre ces possibles, et des façons de prendre en compte les contraintes,
  - des buts, qui font de l'interaction langagière un moyen pour atteindre d'autres fins.
- 93 Ce n'est que par la médiation d'un sujet : le locuteur.
- 94 Autrement dit, la perception de l'un ou l'autre de ces éléments et leur accommodation réciproque, passe aussi par la médiation de l'activité du locuteur : c'est à ce niveau qu'interviendraient les représentations.  
De ce fait, les représentations pourraient rendre compte des pratiques et des difficultés



qui s'y révèlent, au moins autant - sinon plus - que les deux éléments le plus souvent invités à le faire :

- les connaissances et méconnaissances linguistiques - ou langagières
- les déterminations objectives de la situation de parole.

## 2 - Prolongements

95 Nous voyons à ce travail 3 types de prolongements possibles :

96 - ce premier travail nous inviterait, d'abord, à briser le lien mécanique qu'on est souvent tenté d'établir :

- d'une part, entre pratiques observées et capacités acquises : des capacités, pourtant acquises, peuvent fort bien ne pas être actualisées dans certaines pratiques qui, aux yeux du chercheur ou du pédagogue, devraient mettre en évidence ces capacités.
- d'autre part, entre capacités et apprentissage : certaines capacités acquises font obstacle à l'acquisition d'autres capacités ; certaines représentations font obstacle à l'apprentissage.

97 - Il nous inviterait, ensuite, à percevoir comment l'apprenant

- sur la base des représentations dont il est le support - focalise son intérêt, sa recherche d'un mieux-faire sur certains facteurs de l'activité langagière qui ne sont pas nécessairement les plus pertinents pour l'amélioration de celle-ci. Autrement dit, il s'agit de reformuler cette "hypothèse des représentations" et d'en poursuivre l'examen sur son versant pédagogique (Note<sup>30</sup>). En quoi, comment et sous quelles formes les représentations interviennent-elles dans l'apprentissage en situation naturelle et dans l'enseignement/apprentissage, notamment celui organisé en T.E ? Quelles représentations interviennent ici ? Aide et/ou obstacle à l'apprentissage ? ...

Nous avons conscience d'être proches, sur ce point, de deux voies d'investigation récente en didactique :

- le courant de "l'analyse des erreurs" en didactique des langues
- le courant de "l'apprentissage des objets techniques" en psychologie de l'apprentissage (et, antérieurement, en psychologie du travail). (Note<sup>31</sup>).

98 Ici comme là, on s'intéresse aux erreurs ou aux difficultés, non pas prioritairement comme indices de méconnaissance ou de dysfonctionnement, mais d'abord comme signes de l'existence chez l'apprenant d'un système qui a sa cohérence et avec lequel il faut travailler (Note<sup>32</sup>).

99 - Il nous faudrait, enfin, approfondir les liens de causalité que nous avons introduits :

- d'une part, comment les différents éléments d'hypothèses, présentés ici de façon autonome : interagissent-ils ? (Note<sup>33</sup>)
- d'autre part, si l'explication des difficultés langagières ne se laisse pas réduire à une cause unique et si les représentations ou le savoir préalable sont susceptibles d'être une des causes de ces difficultés, il nous reste à situer cette hypothèse à l'égard d'autres hypothèses possibles ; c'est-à-dire, en définitive, à tenter d'introduire une hiérarchie entre ces causes différentes. (Note<sup>34</sup>- Note<sup>35</sup>).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Beauvois, J. L et Ghiglione, R.**, (1981), *"L'homme et son langage"*, Attitudes et enjeux sociaux, Paris, P.U.F.
- Bourdieu, P.**, (1975), "Le fétichisme de la langue", p. 2-32, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°4.
- Bourdieu, P.**, (1976), "Anatomie du goût", n° spécial de *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°5.
- Bourdieu, P.**, (1977), "L'économie des échanges linguistiques", p.17-34, *Langue Française*, n 34.
- Bourgain, D.**, (1976), "Apprendre le français à des adultes francophones ?", p. 106-128, *Études de linguistique appliquée*, n°23, n° spécial : "Approches d'un français fonctionnel".
- Bourgain, D.**, (1977), "Fonctions et représentations de l'écrit", p.57-77, *Études de linguistique appliquée*, n°28.
- Boutet, J.**, (1982), *Modèles linguistiques*, IV, 1.
- Charlot, B.**, (1976), *la mystification pédagogique*, Paris, Payot.
- Chosson, J.F.**, (1975), *L'entraînement mental*, Paris, Seuil, Coll. "Peuple et culture".
- Darre, J.P.**, (1977a), "La culture des légumes et la façon d'en parler !", *Éducation Permanente*, n°37.
- Darre, J.P.**, (1977b), "Le grand Magic savoir", *Éducation Permanente*, n°39-40.
- Darre, J.P.**, (1978a), "Vous avez la parole, changez- la !", *POUR*, n°61.
- Darre, J.P.**, (1978b), *Liberté et efficacité des groupes de travail*, Paris, Éditions ouvrières, Coll. "Points d'appui-Éducation", 232 p.
- Delforce, B.**, (1980), "La notion de difficulté", Mémoire pour le D.E.A., Université de Lille 3, 112 p.
- Delforce, B.**, (1982), "À quoi ça peut bien me servir de travailler sur des textes puisque je suis venu pour apprendre à mieux m'exprimer !", *Expressions, Bulletin pédagogique I.U.T* (à paraître).
- Dumazedier, J.**, (1980), "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation", *les Amis de Sèvres*, Janvier 1980, n°1, p.5-24.
- Dumazedier, J.**, (1978), Guide d'autoformation à la lecture documentaire, ADRAC, n°27, Peuple et Culture et UER Sc. Educ. Paris V.
- Flahault, F.**, (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil, 240 p.
- Hedoux, J.**, (1982a), "Offre éducative et obstacle à l'accès à la formation d'adultes", FUNOC (Formation pour l'université ouverte de Charleroi), Coll. "Éducation des adultes", document n°10, 44 pages.
- Hedoux, J.**, (1982b), "Des publics et des non-publics de la formation d'adultes - L'accès à l'Action Collective de Formation de Sallaumines - Noyelles sous Lens", *Revue Française de Sociologie*, XXIII, p. 253-274.
- Lapeyre, F.**, (1977), "... et Dire", Paris, Didier/CREDIF, Livre du formateur, 158 p.
- Lapeyre, F.**, (1977), voir à Bourgain, D., 1976.

- Migne, J.**, (1969), "Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts", p. 41-63, *Éducation Permanente*, n°2.
- Migne, J.**, (1970), "Pédagogie et représentations", p. 67-87, *Éducation Permanente*, n°8.
- Morf, A.**, (1974), "Les stratégies d'intervention cognitive. Éléments d'une théorie générale", *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XII, n°32, p. 137-150.
- Moscovici, S.**, (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1ère Édition 1961, Coll. "Bibliothèque de psychanalyse", 510 p.
- Moscovici, S.**, (1973), "Travail, individu et groupe", p.9-43, *Introduction à la psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris, Larousse, Tome 2, Chapitre 1.
- Paicheler, G.**, (1973), voir Moscovici, S., 1973.
- Perillat, J.**, (1973), *Images d'une langue : le français*, Document polycopié, CREDIF/ENS Saint Cloud.
- Sainderichin, S.**, (1969), *Écrire en bon français... pourquoi pas ?*, Édit. Hommes et techniques, Paris, 5ème Éd., 106 p.
- Vanoye, F.**, (1976), "Écrit/oral : l'enjeu de leur enseignement.", *PRATIQUES*, n°9, p.65-72.
- Vermersch, P.**, (1978), "observation et problèmes pédagogiques", École Pratique des Hautes Études-Laboratoire de Psychologie du Travail, 11 p.
- Vermersch, P.**, (1979), "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif", *Bulletin de Psychologie*, XXXIII, n°343, p.179-187.
- Watzlawick, P.**, (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 286 p.
- Watzlawick, P.**, (1975), *Changements. Paradoxes et Psychothérapie*, Paris, Seuil.
- Welke, D.**, (1980), "Séquentialité et succès des Actes de langage", *DRLAV*, Paris VIII, n°22.23, "Des ordres en linguistique".

## NOTES

1. Dans la perspective que nous nous efforçons de tracer ici, le locuteur n'est pas d'abord locuteur : il est d'abord sujet (i.e., acteur et en même temps assujéti) pris dans une situation sociale où il vise des objectifs, formule des projets... (qui ne sont pas nécessairement conscients et maîtrisés). Ce n'est que sur cette base qu'il devient à un moment donné acteur-locuteur.

De sorte que, la situation dont on parle ne peut pas se réduire à être une "situation de communication" : elle est d'abord une situation sociale "d'action" avant d'être une situation d'interlocution.

Ces remarques nous conduisent à penser qu'il y aurait beaucoup à gagner sur le terrain théorique à une meilleure articulation entre sciences du langage et sciences de l'action, et sur le terrain pédagogique, à une articulation entre T.E. et Entraînement mental. (sur cette méthode de formation, élaborée par Peuple et Culture et en constante évolution, on peut consulter J.F CHOSSON - 1975 - et J. DUMAZEDIER - 1978 - et dans une perspective voisine, mais non liée à Peuple et Culture, J.P. DARRE - 1978 b -

2. Cette proposition n'exclut pas l'apprentissage de la langue du champ des T.E. Elle refuse par contre d'en faire son principe organisateur. Cette position "oecuménique" laisse, pour l'instant, entière la question de fond : quelle place laisser à l'apprentissage de la langue ? Comment concevoir cet apprentissage ? Il y a fort à parier que le principe organisateur s'étant déplacé, l'apprentissage de la langue s'en trouvera affecté et devra être repensé

3. Pourvu bien sûr que nous n'ayons pas réussi à leur en faire passer complètement l'envie ! Mais "à l'impossible nul n'est tenu !"

4. Sur ce point, Cf. MOSCOVICI -1976 - ; et sur un terrain plus pédagogique J. MIGNE - 1969 e t 1970 -

5. L'apport le plus éclairant sur cette question de l'autoformation nous semble toujours être celui de J. DUMAZEDIER (J. DUMAZEDIER - 1980 -)

6. Sur la question de l'autonomie dans l'apprentissage, on trouvera des indications stimulantes dans J.P DARRE - 1978 b -

7. On est sans doute proche ici de ce que J. HEDOUX a proposé d'appeler "effet de proximité culturelle". Cherchant à rendre compte des phénomènes d'accès et de non-accès à la formation d'adultes, J. HEDOUX élabore, sur la base de questionnaires et d'entretiens, un modèle théorique articulé autour de 4 concepts : "effet d'offre", "effet de changement", "conditions matérielles d'existence" et "effet de proximité culturelle".

Il définit " l'effet de proximité culturelle" comme l'ensemble des "facteurs susceptibles de réduire les distances sociales et culturelles entre soi et (les) offres de formation où se joue un rapport social collectif au savoir" (J. HEDOUX - 1982 a. p. 35.)

Ces facteurs sont pour lui au nombre de trois : les participations sociales, le facteur scolaire (diplôme mais aussi relation subjective à l'expérience scolaire), les pratiques culturelles quotidiennes "savantes ou cultivées".

Nous avons bien conscience de déplacer ce concept du terrain où il a été produit (l'accès à la formation) pour l'appliquer à la question du vécu de la formation et à ses effets. Mais nous pensons que ce déplacement peut être fécond pour une réflexion sur l'efficacité pédagogique des formations.

Nous avons bien aussi l'impression de retrouver ici l'insistance avec laquelle J.P. DARRE souligne la nécessité de ne pas priver les adultes en formation de ce qui peut faire la singularité - sociale, culturelle... - de leur "point de vue" (Cf. J.P. DARRE - 1977 (a et b) - 1978 (a e t b) e t J. BOUTET - 1982 - )

8. 1. sur ces distinctions cf. P. VERMERSCH 1978 et 1979

2. C'est à dire que nous nous condamnons à ne pas pouvoir séparer radicalement les questions pédagogiques des questions théoriques

9. Certaines d'entre elles ont commencé à être formulées dans B. DELFORCE - 1980 -

10. 2 précisions s'imposent :

- ce cadre de référence reste le plus souvent implicite - la formulation que nous proposons n'est donc qu'une reconstruction de notre part : nous avons cherché à donner à lire quelques-uns des présupposés sous-jacents aux actions de formation que nous pouvions observer.

- nous attribuons ici ce cadre de référence aux formateurs : celui des apprenants lui ressemble souvent à s'y méprendre !

11. On sera sans doute surpris de voir ranger dans une même catégorie des conceptions, qui, par ailleurs, reposent sur des hypothèses fortes sensiblement différentes, voire franchement opposées.

Qu'on ne s'y trompe pas : ces différences ne nous semblent pas, à nous non plus, de peu d'importance. Nous avons seulement voulu manifester qu'elles reposaient, au-delà de différences immédiatement perceptibles, sur un postulat commun : "si ça ne va pas, c'est, et c'est uniquement, parce qu'il manque quelque chose".

Notons aussi que ce terme engage une certaine perception des publics auxquels on s'adresse.

La définition du public auquel on s'adresse (enfant, malade mental, adulte ouvrier) semble, en effet produire des modulations à partir d'un même modèle théorique et engage à des choix différents dans le domaine de la praxis.

Par exemple :

*enfant* : immature = à éduquer = apprentissage

*malade* : à rééduquer

quant à l'*adulte ouvrier* oscillerait entre l'imaturité (le manque de développement) ou la maladie (psycho-sociale, cette fois) ce qui conduirait soit à un travail d'apprentissage/réapprentissage soit à un travail de "rééducation".

(Cf. sur ce point quelques indications convergentes dans J.L. BEAUVOIS et R. GHIGLIONE - 1981 - p. 11 à 56).

Dans cet esprit, on peut se demander, par exemple, si le débat handicap/différence ne joue pas un rôle tout particulier dans le discours des formateurs affrontés à la contradiction que nous signalions : le handicap socio-culturel y jouerait le rôle d'excuse (i.e. : "les performances observées sont négatives, soit, ; mais ils ont des "circonstances atténuantes"); quant à la différence, elle serait une conduite de survalorisation qui, dans un contexte polémique, répondrait à l'attitude de dévalorisation.

On ne s'étonnera pas alors que pour nombre de formateurs d'adultes en T.E. il y ait contradiction entre, d'une part, sur le terrain social une valorisation des publics, notamment ouvriers, avec lesquels ils travaillent, et d'autre part, sur le terrain plus proprement pédagogique une dévalorisation, ou, à tout le moins, une perception négative des mêmes publics. On gagnerait sans doute à explorer cette voie pour rendre compte de certaines des difficultés rencontrées par les formateurs d'adultes.

En ce sens, nous nous retrouvons tout à fait dans l'interrogation de certains chercheurs du CREDIF lorsqu'ils constatent que la formation d'adultes en T.E. repose, quand même bien, sur une proposition pour le moins paradoxale : "apprendre le français à des adultes francophones " (D. BOURGAIN - 1976 - )

12. On peut se demander - hypothèse inverse de celle mise en œuvre ici - si ce n'est pas d'abord la formation conçue comme apport de savoir, de connaissances, comme don qui entraîne la perception des difficultés comme manques : l'une justifiant l'autre.

13. Sur cette question Cf. Ed. Permanente n°

14. Ici aussi il faudrait faire intervenir une différenciation selon les publics : si ces formations ont quelque chose de commun elles s'adressent peut-être quand même de façon différentielle à certains publics (ouvriers/cadres par ex.) On trouvera des indications dans ce sens dans :

J.P. DARRE - 1977 b - 1978 b - ; F. VANOYE - 1976 - ; D. BOURGAIN - 1976 - ; et ici même note 11

15. Cf. B. DELFORCE - 1982 - note 9

Dans tous les cas, il s'agit bien d'*untravail* à partir des données de la langue et des données d'une situation.

16. 1 - Sur cette question, la référence première reste, bien sûr, BACHELARD. L'autre référence se situe en psychologie sociale, avec, les travaux de MOSCOVICI (MOSCOVICI - 1976 - )

Cette question a déjà donné lieu à d'utiles réflexions sur le terrain pédagogique, notamment dans le domaine de l'enseignement des sciences (Cf. J. MIGNE - 1969 et 1970 et, sur les questions nouvelles qu'ouvre cette perspective : n° spécial de *Éducation permanente* : "le savoir et les pédagogues" n°39-40 octobre 1977)

2 - Ce modèle "additif" du développement du savoir engage aussi une conception particulière du changement : nous y reconnaissons ce que WATZLAWICK appelle le changement 1 (= "toujours plus de la même chose"). Il y oppose un modèle, qu'il appelle changement 2, qui met l'accent sur la rupture et le "recadrage" (Cf. WATZLAWICK 1975).

Nous avons abordé rapidement l'application de ces notions sur le terrain pédagogique dans B. DELFORCE - 1982 -

17. Comment expliquer cette relation particulière du pédagogue au "faire social" ?

- Faut-il y voir une représentation du rôle de l'école : elle doit intervenir au seul niveau des connaissances et s'abstenir/s'interdire toute intervention au niveau des conduites pratiques (refus de l'inculcation). Mais alors, comment expliquer que la formation en T.E. soit souvent conduite sur un mode prescriptif (dîtes/ne dites pas ; faites/ne faites pas...) ?

- Faut-il y voir comme B. CHARLOT (B.CHARLOT) l'intervention de valeurs morales et politiques sous-jacentes mais inexprimées (i.e., tenues hors de la conscience claire et des enseignants et de leurs élèves).

**18.** Nous empruntons ici à DieterWELKE les 3 termes qu'il utilise à propos de la question "succès/ réussite des actes de langage" (D. WELKE - 1980 -). Cette analogie que nous introduisons entre acte de formation et acte de langage, ne doit pas laisser penser que nous réduisons l'acte de formation à ce seul aspect.

Ces indications nous conduisent cependant à ne pas faire de l'acte de formation une activité de pure et simple transmission d'informations. La formation est aussi pour nous à lire comme une procédure d'argumentation et de changement. Sur ce point on peut consulter MORF (A. MORF - 1974 - )

**19.** Cf. J. PERILLAT - 1973 - ; B. DELFORCE - 1980 -p.40-48.

**20.** Si nous ajoutons "pour lui", c'est que les situations ne nous semblent pas pouvoir être distinguées en formelles/nons-formelles en elles-mêmes ; elles doivent être évaluées en degré de formalisme pour tel locuteur : ainsi, la lettre à l'instituteur n'a pas le même degré de formalisme pour l'ouvrier et pour le professeur du secondaire. Mais pour ce dernier seront sans doute "formelles" les lettres au Recteur ou au Directeur de thèse...

**21.** On pourra se reporter, entre autres, à SAINDERICHIN - 1969 - p.71-72, p. 66...

**22.** CODOL souligne que "la représentation que les individus se font de la tâche influe sur la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres". (cité dans MOSCOVICI et PAICHELER 1973. p.36) On comprendra sans peine qu'une tâche que le locuteur juge inaccessible puisse l'inciter à se percevoir comme incompetent.

**23.** Cf. J. PERILLAT - 1973 - ; B. DELFORCE - 1980 -p.40-48.

**24.** Nous proposerions, provisoirement, de considérer la représentation sociale comme un produit de l'habitus. L'habitus étant considéré comme schème organisateur de la perception du réel et des conduites pratiques. La représentation sociale était proche alors de la notion d'espérance pratique.

**25.** Sur cette question Cf. aussi P. BOURDIEU - 1977 -p.25

**26.** Proposons-en, pour l'instant, une définition minimale : le critère de reconnaissance, c'est l'élément à partir duquel on attend que l'autre reconnaisse quelque chose de soi.

**27.** Sur la notion de "double-contrainte" on se reportera à WATZLAWICK et al. - 1972 - p.205, p.212sq ; p.235.

**28.** MAIF Niort le,...

Niort

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous faites partie de ceux qui n'ont pas encore compris leur véritable intérêt.

En effet, vous n'êtes pas parmi les 600.000 sociétaires qui nous ont autorisés à prélever le montant de leur cotisation sur leur C.C.P. ou Compte Bancaire.

La MAIF n'est pas une société à but lucratif. Si nous réduisons nos frais de gestion, vous serez les premiers et les seuls à en bénéficier.

De plus, ce prélèvement facilitera vos comptes, vous n'aurez plus à vous préoccuper de vos paiements.

Soyez donc de votre temps et rejoignez la majorité des sociétaires.

Si vous n'êtes pas encore convaincus de cette nécessité, retournez-nous la carte ci-jointe avec vos explications et, éventuellement, vos questions.

Veillez.....

La MAIF

**29.** On ne ressent pas la nécessité de développer, à l'oral, avec un interlocuteur coopérant. Il n'en va pas de même, à l'écrit, avec un interlocuteur non-coopérant. C'est d'abord cela qu'il importe qu'ils découvrent.

30. Nous avons opéré une première tentative en ce sens dans B. DELFORCE - 1980p.64-78.

31. Cf. Notamment les travaux de P. VERMERSCH

32. Il resterait à voir si les rapprochements que nous introduisons ici peuvent être prolongés et s'ils peuvent être féconds.

33. On a vu, par exemple, comment les représentations de la langue ou de la tâche pesaient sur la représentation que le locuteur se fait de lui-même et de son interlocuteur. F. FLAHAULT montre aussi comment les représentations de la "place" pèsent sur les représentations des modèles de discours : "l'instance tierce est également à considérer comme la situation qui met en présence les interlocuteurs, ou plus précisément ce qu'"on" dit qu'est cette situation : chacun des deux interlocuteurs étant assujéti à ce discours d'un "on" universel (qui se confond pour lui avec la réalité de la situation). La place à laquelle chacun se sent convoqué, (partant, la place qu'il attribue à l'autre) lui est alors assignée par le "on" ; mais il pense qu'elle lui est commandée par la simple considération de ce qu'est la réalité objective. De même, les paroles que chacun prononce, il s'efforce de les inscrire pertinemment dans l'ordre du discours qui convient à la place qu'il se voit occuper. Inutile d'ajouter que cette instance tierce, à laquelle chacun se réfère comme devant s'imposer à l'autre autant qu'à lui-même, ne se définit pas toujours de la même manière pour chacun des interlocuteurs." (F. FLAHAULT - 1978 - p.66-67)

34. L'hypothèse que nous proposons nous semble pouvoir être privilégiée en ce qu'elle Permet de rendre compte d'une instance médiatrice dans l'activité langagière.

La situation d'interlocution (i.e. la situation sociale d'action et la situation de communication. Cf. ici même Note 1) la nature des interlocuteurs, le contenu de l'interaction, les capacités langagières du locuteur (linguistiques, discursives, pragmatiques...) sont autant d'éléments qui pèsent sur l'activité langagière du locuteur.

Mais ils interviennent en tant qu'éléments reconstruits par le locuteur, à partir, bien sûr, des "conditions objectives", mais aussi à partir des représentations du locuteur.

35. Le lecteur aura peut-être été interloqué, voire agacé, par le nombre de questions et de problèmes posés - et laissés sans réponse !- que contient ce papier. Qu'il soit clair que son auteur ne s'engage à les résoudre ni tous, ni tout seul. Mais, comme dit l'autre : " il n'est pas nécessaire de.....pour entreprendre !".

## RÉSUMÉS

La formation en T.E. n'a pas pour but d'apprendre à parler mais, plus précisément, d'apprendre à parler en situation. De ce fait les apprenants arrivent en formation avec des acquis, avec des représentations culturelles, sociales et professionnelles dont le formateur ne peut faire abstraction. C'est pourquoi la pédagogie qui est mise en place est centrée sur l'apprenant. Cette pédagogie implique, surtout, de prendre en compte les difficultés langagières des individus. Il s'agit, ici, d'une part de critiquer la notion de manques qui définit souvent ces difficultés, d'autre part de redéfinir les représentations de celles-ci pour servir de base à la pédagogie des T.E.

## INDEX

**Mots-clés** : techniques d'expression (T.E.), pédagogie, didactique, apprentissage, difficultés langagières, situation de communication

**Keywords** : expression techniques, pedagogy, didactics, learning, linguistic difficulties, communication situation