

Préliminaires à une étude linguistique de la coopération et du conflit

Françoise GADET

Sciences du langage

On regarde en général la communication comme la transmission d'information entre deux locuteurs qui, tour à tour, occupent la position d'énonciateur et de récepteur. Or, ce modèle n'est pas satisfaisant, entre autres parce qu'il permet mal de saisir la dimension coopérative (et éventuellement conflictuelle) de l'interaction entre participants à une activité de communication ⁴⁵.

1. Les schémas de la communication

Nous partirons du modèle de la communication généralement supposé dans les sciences humaines, pour le critiquer en faisant appel à des réflexions issues de travaux de microsociologie, ethnométhodologie, interactionnisme, sociolinguistique, pragmatique, analyse de discours et analyse de conversation, disciplines qui ont proposé un modèle alternatif au modèle standard de la communication (présentation de ces différentes théories dans CAP 2000).

Dans la conception répandue (au moins depuis SAUSSURE, puis SHANNON et WEAVER, mais aussi dans le sens commun), ce qui sort de la bouche de A atteint l'oreille de B, puis il y a échange de places, avec une supposition de symétrie entre énonciateur et récepteur. Et seuls des accidents externes (bruit, inattention) peuvent empêcher que le message ne soit correctement reçu et interprété par le destinataire : les ratés dans la communication font alors le terreau de conflits, et seraient à ce titre à éliminer, pour aboutir à un « faire ensemble » harmonieux.

Mais un tel modèle ne rend pas compte de ce qui se passe dans la communication courante. En remettant en cause ce schéma, nous récuserons à la fois un modèle du code et un modèle du sens littéral. Pour ceux-ci en effet, la communication passe par les étapes :

- il y a quelque chose à transmettre ;
- ce quelque chose est encodé par le locuteur A ;
- dès qu'il a fini de parler, il cède la parole à B ;
- B décode ce qu'a dit A ;
- B répond à A, en procédant à son tour par codage.

⁴⁵ Cet exposé n'a pas la prétention de constituer une recherche nouvelle, mais une synthèse de réflexions sur ce qu'il faut supposer de la communication pour réfléchir en linguiste sur la coopération et le conflit.

Il est ainsi supposé que ces codages/décodages successifs concernent des propos conçus indépendamment de la présence de l'autre, hors interaction.

Or, le sens apparaît sous-déterminé au niveau linguistique : le sens combiné des mots et des séquences ne suffit en général pas à donner le sens du message⁴⁶. La communication n'a pas un contenu préconçu par le locuteur qui met des pensées en mots, que le récipiendaire n'aurait alors plus qu'à déballer.

Pour étudier les modalités de l'interprétation, il faut chercher le sens linguistique et le contenu communiqué, problématique que nous allons maintenant esquisser avec quelques exemples.

En (1), rien ne permet d'affirmer que ce que A veut dire (par exemple une menace) correspond bien à ce que B croit comprendre (par exemple une mise en garde) : attention !

(1) Tu vas trop vite...

Cependant, il n'y a pas de « bonne interprétation », qui serait par exemple accessible à un analyste impartial, car c'est l'échange même qui construit l'interprétation, et même souvent change le cours de ce qui a été ouvert au fur et à mesure que l'interaction se déroule. Ce sera le cas si B répond « merci », imposant ainsi l'interprétation de mise en garde et obligeant A soit à s'y plier, soit à réitérer une menace moins ambivalente.

(2) A. Pierre n'a pas l'air d'avoir de petite amie en ce moment

B. il va souvent à Marseille

(3) A. Tu sais l'heure qu'il est ?

B. un peu de café me tiendra éveillé.

L'exemple (2) est facile à décrypter par une simple inférence (pour quelle raison va-t-il à Marseille, sinon pour voir quelqu'un ?), mais (3) est plus compliqué : A peut suggérer qu'il est temps de partir, et B refuser ; B peut proposer du café, ou en solliciter, ou détourner l'attention... (3) n'est ainsi pas interprétable sans connaissances d'arrière-plan sur le contexte de l'énonciation, et sur les relations entre les participants. La seule chose certaine, c'est qu'il y a collaboration entre participants pour construire du sens à partir des propos qui s'échangent : dans les deux exemples, A fera avant tout la supposition que la réponse de B obéit à la rationalité et est pertinente. Ce n'est qu'en cas d'accumulation de bizarreries qu'il finirait par penser que quelque chose ne se passe pas comme attendu. En ce sens, même un échange conflictuel est collaboratif.

La communication peut donc être représentée comme un processus de reconnaissance inférentielle des intentions de communication de l'autre locuteur, posant des « intentions communicatives socialement reconnues⁴⁷ ».

En résumé, on peut opposer un modèle standard à un modèle alternatif :

| Modèle standard | Modèle alternatif |
|---|------------------------------------|
| Modèle du code | Modèle de l'inférence |
| Modèle de la transmission de l'information | Modèle de l'interprétation |
| Modèle de l'alternance symétrique locuteur/auditeur | Modèle de l'alternance asymétrique |
| Modèle du sens littéral | Modèle du sens sous-déterminé |

De fait, l'interprétation dans la plupart des cas fait appel à la fois à une combinaison des deux modalités de transmission du sens, le sens littéral et l'inférence.

⁴⁶ Voir entre autres, GRICE, 1975 ; SPERBER et WILSON, 1986.

⁴⁷ GUMPERZ, 1989.

2. Communication et conversation

À partir des années soixante, des études de conversations enregistrées et transcrites (de différentes sortes, « conversation » étant ici pris comme un générique de l'échange dialogique interactif) fournissent des données plus précises sur la communication, qui vont montrer empiriquement le caractère irréaliste des modèles du code. Nous allons maintenant évoquer la contribution du contexte pour interpréter les énoncés, qui montrent la dimension collaborative de la construction du sens.

2.1. Les indices de contextualisation

Une conversation met en jeu des limites physiques : tout le monde ne peut pas parler, et tout le monde ne peut parler en même temps. L'analyse de conversation a donc élaboré un modèle étudiant les effets de l'alternance des tours de parole. On parle chacun à son tour, en minimisant les recouvrements et les silences ; les transitions entre les tours se font en général de façon harmonieuse, soit que le locuteur en cours désigne son successeur, par exemple en lui adressant une question, soit que celui-ci s'auto-sélectionne ; quand il y a dysfonctionnement, des mécanismes de réparation interviennent.

L'analyse de conversation prend en compte non seulement ce que l'on dit, mais également la façon dont on le dit, qui peut se manifester par le choix de langue en contexte bilingue, ou par le choix stylistique comme en (4), où la même chose est dite de deux façons (écrit/oral). Des éléments syntaxiques peuvent être signifiants (comme *mais* en (5), de même que l'ensemble de l'attitude de celui qui parle, l'intonation, les gestes, les expressions faciales, la tenue de corps, les rires, le rythme – ralentissement ou accélération –, les hésitations, les signaux de régulation (*mm, ok, c'est vrai, ouais...*, qui sont une façon de faire savoir à l'interlocuteur qu'on l'écoute)... Ainsi, en (6), une intonation ânonnée peut modifier radicalement le sens, jusqu'à l'inverse (il est stupide) :

(4) A. Qu'est-ce que ça veut dire / la forte minéralisation du paysage parisien ?

B. Ça veut dire qu'à Paris/ y a plus d'arbres

(5) Il est intelligent / mais...

(6) Qu'est-ce qu'il est intelligent !

Ces différents indices montrent qu'il est à peu près impossible d'interpréter un énoncé sans le considérer dans le contexte où il a été produit : aussi GUMPERZ (1982) définit-il la contextualisation comme une opération à laquelle se livrent les participants, à travers laquelle certains phénomènes linguistiques ou langagiers du contexte deviennent pertinents pour l'interprétation : ce sont les « indices de contextualisation ».

2.2. La construction du sens dans le cadre de participation

La signification n'est pas établie d'avance, elle se construit dans l'interaction, selon un processus dynamique mis en jeu à chaque tour de parole. Il n'y a pas de sens stable, le même pour tous, voulu par le producteur et reçu tel que produit par le récipiendaire : le sens est en partie négocié dans la conversation (en partie seulement, car tout ne peut pas vouloir tout dire).

Un cas particulier de co-construction de discours est étudié par JEANNERET (1999) sous le nom de « coénonciation » (ou collaboration de deux locuteurs pour produire un énoncé unique, par exemple quand un locuteur tend à l'autre un mot qui lui manque). En voici successivement un exemple collaboratif et un exemple conflictuel (ou du moins polémique, B cassant la direction du propos de A) :

(7) A. On est venu voir ma mère

B. Qui va très bien d'ailleurs

(8) A. J'adore les maths, c'est net, c'est pur

B. C'est chiant.

Cette dimension collaborative se voit souvent dans des conversations où un natif aide un non-natif⁴⁸. Mais il n'y a pas que les deux protagonistes principaux (locuteur et destinataire) qui entrent en ligne de compte pour comprendre ce qui se joue dans un échange langagier. Le cadre de participation⁴⁹ tient compte :

- de la diversification de chacune des places (ainsi, le locuteur peut être énonciateur, porte-parole, auteur, apparaissant ainsi responsable de l'énoncé à différents degrés) ;
- du rôle de l'audience : en plus de l'émetteur et du récepteur, un rôle est joué par l'audience, qui se voit par exemple en (9), où, le bébé ne pouvant pas être un participant à part entière, c'est forcément à son mari que Mme Clark adresse une injonction indirecte :

(9) [Clark, sa femme, leur bébé qu'elle est en train de changer]

La mère : Demain, c'est ton papa qui va te changer.

Ce rôle de l'audience se voit aussi dans la pression du public lors d'un échange de vanes entre jeunes de culture de rues⁵⁰.

2.3. Dire de façon indirecte

Il y a plusieurs façons de dire sans avoir l'air de dire. Nous évoquerons ici les actes de langage indirects (SEARLE) et les maximes conversationnelles (GRICE).

(10) [la pluie tombe à torrent]

La mère : Où sont tes bottes ?

L'enfant : Dans mon placard

La mère : Tu vas aller me les chercher et plus vite que ça

(11) A. Brrrr / il fait pas chaud dans cette pièce

[B ferme la porte sans rien dire]

(12) [Un étudiant demande à son professeur une recommandation pour un poste d'enseignant de philosophie]

Il est ponctuel et il a une belle écriture.

En (10), on pourrait dire que la réplique de la mère est brutale. Mais cette brutalité est sans doute liée à une interprétation de la réplique du fils comme insolente, car la question ne portait pas sur la localisation des bottes, mais sous-entendait qu'il aurait dû les mettre. Avec (11), on voit la variété des formulations possibles pour obtenir un même acte, dont voici quelques-unes :

(13a) Est-ce que tu veux bien fermer la porte, s'il te plait ?

(13b) Pourrais-tu fermer la porte ?

(13c) Ferme la porte !

(13d) La porte bon sang de bonsoir !

En (12), ce ne sont pas des propos que l'on attend pour une recommandation. D'où l'on peut inférer qu'il est charitable de ne rien dire d'autre, ce qui signifie que l'étudiant n'est pas recommandable (et le destinataire le comprendra aussi bien que l'auteur).

Ces façons indirectes de s'exprimer présentent des avantages sociaux, pour le locuteur et pour l'auditeur : le locuteur peut prétendre qu'il n'a pas dit, et l'auditeur qu'il n'a pas su inférer. Il oblige ainsi l'autre soit à dire explicitement, soit à renoncer à ce qu'il veut obtenir, mais sans refus direct, socialement et linguistiquement plus coûteux que l'accord. Ainsi, en (13b), on pourrait imaginer une réponse insolente « Oui, je pourrais le faire si je voulais », de la part de quelqu'un qui ne bougerait pas.

⁴⁸ Voir article d'Isabelle MOUCLIER, ici même.

⁴⁹ GOFFMAN, 1981.

⁵⁰ Voir par exemple LEPOUTRE, 1997.

D'où d'ailleurs une source de malentendus, quand les participants à un échange ne tirent pas d'un même acte de parole la même chaîne d'inférence.

3. Malentendus et difficultés de communication

Il y a de nombreuses causes possibles à la rupture de la communication.

3.1. *Quelques types de malentendus*

GUMPERZ a beaucoup étudié les malentendus, en particulier ceux qui surgissent de causes interculturelles. Parmi ceux-ci, l'essentiel (sans parler d'une connaissance partielle de la langue) provient soit d'indices de contextualisation divergents (en particulier de la prosodie, comme en 14), soit de la différence dans les attentes culturelles (ex. 15) :

(14) Exact change please (Gumperz)

(15) Et regarde-moi dans les yeux quand je te parle.

L'exemple (14) est l'énoncé qu'a pu entendre dans les autobus Gumperz, appelé en expert par la ville de Londres pour établir pourquoi les usagers se plaignaient souvent de l'impolitesse des chauffeurs pakistanais. Or ces derniers prononcent exactement la même phrase que les autochtones, mais leur intonation tombante sur la syllabe finale apparaît grossière aux Londoniens qui la modulent différemment (et ils entendent chez les Pakistanais une injonction plus qu'une prière). (15) est une phrase fréquemment adressée par un éducateur à un enfant qu'il est en train de tancer : en France, regarder dans les yeux est considéré comme signe de franchise, mais dans beaucoup de sociétés, baisser les yeux est signe de respect. L'éducateur peut donc soupçonner de l'insolence de la part d'un enfant élevé avec d'autres attendus culturels. Le malentendu peut ici être source de ressentiment pour chacun des protagonistes s'il ignore les attentes de l'autre.

Les différences culturelles dans la gestion de la conversation se voient par exemple dans les réactions à des actes de langage comme les compliments : dans certains pays on remercie ; ailleurs, comme en France, on diminue l'objet complimenté, comme en (16). Il en va de même du silence : contrairement au propos du Chat de GELLUCK (« ne rien dire, c'est la même chose dans toutes les langues »), il y a plusieurs façons de se taire, et la distribution de la parole est différemment codifiée selon les lieux. Dans certaines sociétés, les enfants se taisent en présence d'adultes, dans d'autres on admire tout propos qui tombe de la bouche des têtes blondes.

(16) A. Magnifique, ton foulard

B. Oh ! ce vieux truc ! Il a déjà au moins dix ans.

Si l'on est loin de pouvoir construire une typologie des malentendus, il est utile de se donner une telle tâche comme horizon, dans un monde en pleine globalisation où les confrontations interculturelles seront de plus en plus nombreuses.

3.2. *La politesse*

La politesse se présente comme un rituel apaisant d'éventuels conflits avant qu'ils ne surgissent⁵¹. Aussi toute rupture dans la politesse attendue apparaît-elle significative, comme dans ce courriel d'une étudiante à l'enseignant d'un cours à distance :

(17) Madame,

Que se passe t'il ? Je n'ai reçu que le document distribué au premier cours, je n'ai aucune idée de ce que je dois faire pour valider ce cours. J'attends de vos nouvelles. Cordialement.

⁵¹ BROWN & LEVINSON, 1987.

Ce message peut paraître brutal. En effet, en l'absence, pour des raisons évidentes, d'indices paralinguistiques (en particulier visuels, comme un sourire ou un geste), qui en face-à-face aurait permis un ajustement mutuel, l'étudiante aurait dû commencer par des salutations, des excuses pour le dérangement, le rappel du fond partagé des échanges antérieurs...

La politesse est aussi engagée dans les modalités de refus, comme en (18) où il s'agit de composer le menu du dîner. Comme il y a une préférence sociale pour l'acceptation, il faut justifier un refus et c'est toujours plus long linguistiquement :

(18) A. Et si on faisait du poisson ?

B. Très bonne idée

C. En fait / euh / je mange plus de poisson / parce que euh / il y a tellement de problèmes écologiques de pillage des océans.

3.3. Le dialogue avec des positions socialement dissymétriques

Certaines situations de parole sont fondamentalement dissymétriques, dans lesquelles les droits et les obligations des participants à l'échange langagier ne sont pas semblables. Tel est le cas pour des actes de parole où l'un est expert et l'autre pas, comme dans les interviews ou les sondages, les entretiens d'embauche, les entretiens médicaux, les interrogatoires de police et de justice, les examens dans l'enseignement, ou encore différents cas de négociations formelles, en particulier en situations de travail... Dans tous ces cas, la distribution du pouvoir discursif est inégale. On en voit des exemples avec des interrogatoires montrés dans plusieurs films de Raymond Depardon (*Délits flagrants* ou *Treizième chambre*). Mais de façon moins spectaculaire (et sans doute socialement moins décisive), c'est aussi le cas d'entretiens de sciences sociales, où l'on a vu le sociologue en difficulté aller jusqu'à dire (19) à un interviewé qui lui pose des questions sur son enquête :

(19) C'est moi qui pose les questions et pas l'inverse.

De nombreux cas de ce genre méritent d'être étudiés, mais nous n'en prendrons qu'un exemple avec le monde scolaire.

3.4. Application à la compréhension de la violence verbale en contexte scolaire

Claudine MOÏSE analyse la naissance des conflits dans les classes à travers la perception de la violence verbale : injures, insultes, incivilités, impolitesses, ou tout acte menaçant, pour l'enseignant comme pour les élèves. Son objectif est la compréhension de la violence, interpersonnelle, institutionnelle ou familiale, et la façon dont elle alimente conflits, tensions (et montées en tension), ou incompréhensions mutuelles. Ainsi, elle analyse une tentative de négociation de la part de l'enseignante lors d'un affrontement en classe pour une affaire de carnet oublié (20). L'élève n'ayant pas accepté la proposition (pour ne pas perdre la face devant ses camarades ?), le conflit ira jusqu'à l'expulsion de l'élève :

(20) On se tait / c'est tout ce que je vous demande.

Catherine LE CUNFF part elle aussi du constat que la violence provient souvent de l'absence de maîtrise de la parole. Elle a mené une expérience en contexte scolaire dans la banlieue parisienne⁵², qui exploite en classe l'habileté des élèves dans certaines pratiques langagières, de façon à réguler la violence verbale. Elle s'appuie sur l'habileté reconnue des enfants des cités à la joute verbale, sur le modèle très réglé du match d'improvisation. Le but est de travailler le rapport au langage en situation et la production de discours oraux diversifiés, dans la mise en place de règles de gestion de la parole (demande de parole, respect du tour de l'autre, écoute) et de civilité. De cette expérience est attendue une régulation pragmatique de la parole, par l'expérimentation de la mise à distance du vécu langagier, à partir de l'exploitation de pratiques extrascolaires valorisées par les enfants.

⁵² LE CUNFF C. et CABIRON F., 1997.

Conclusion

Une étude linguistique des mécanismes de la communication montre que la coopération est inhérente à la relation de communication : la conversation est fondamentalement une activité collaborative. Le conflit peut avoir comme source des attentes culturelles divergentes, ou une asymétrie de positions constitutivement inconciliables. De ce dernier point de vue, les conflits ne sont pas forcément à réduire, dans la mesure où ils expriment des dynamiques sociales sur lesquelles on peut construire et négocier, à condition de les reconnaître comme telles.

Bibliographie

- BROWN P. & LEVINSON S., (1987), *Politeness : Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CAMERON D., (2000), *Working with Spoken Discourse*, London, Sage Publications.
- CLARK H., (1992), *Arenas of Language Use*, Chicago University Press.
- GOFFMAN E., (1981), « Footing », in *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 124-59.
- GRICE P., (1975), « Logic and conversation », in P. Cole & J. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*, New York, Academic Press, 41-58 ; tr. fr. 1979, « Logique et conversation », *Communications* 30, 57-72.
- GUMPERZ J., (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ J., (1989), *Engager la conversation*, Paris, éditions de Minuit.
- JEANNERET T., (1999), *La Coénoncation en français*, Berne, Peter Lang.
- LE CUNFF C. & CABIRON F., (1997), « De la violence à la joute verbale. Élèves en banlieue », *Repères* 15, 59-77.
- LEPOUTRE D., (1997), *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- MOÏSE C. (2002), « Pour quelle sociolinguistique urbaine ? », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, 75-86.
- SEARLE J. (1982), *Sens et expression*, Paris, éditions de Minuit, (1979 pour le texte originel, *Expression and Meaning*).
- SPERBER D. & WILSON D., (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell ; tr. fr. *La Pertinence*, 1989, Paris, éditions de Minuit.