

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA



Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

Year - XVII, 2018, no. 38



**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY**

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF
TRAINING DEPARTMENT, YEAR XVII, 2018, NO. 38
EDITORIAL BOARD**

Cecilia CONDEI, Professeur des universités, HDR, Université de Craiova
Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Maître de conférences, HDR, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil
Euphrosyne EFTHIMIADOU, Professeure Associée, l'École de l'Air hellénique, Dekelia, Grèce
Caroline GOSSIEAUX, Responsable de formation, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France
Miron IONESCU, Professor PhD, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania
Aoife LEAHY, PhD, Independent Researcher, Editor ESSE Messenger, Dublin, Ireland
Monique LEBRUN-BROSSARD, Professeure émérite, HDR, Université du Québec à Montréal, Canada
Agnès LEROUX-BÉAL, Maître de conférences, HDR, UFR LCE, Université de Paris Nanterre
Marin MANOLESCU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania
Deborah MEUNIER, Chargée de cours, Université de Liège, Belgique
Ioan NEACŞU, Professor PhD, University of Bucharest, Romania
Armela PANAJOTI, Associate Professor, PhD, "Ismail Qemali" University of Vlora, Albania
Sofia Loredana TUDOR, Associate Professor PhD, University of Pitesti, Romania
Titela VÎLCEANU, Associate Professor PhD, University of Craiova, Romania
Ana VUJOVIĆ, Professeur des universités, Faculté de Formation des maîtres, Université de Belgrade, Serbie

EDITORS

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, Associate Professor, PhD, Vali ILIE, Associate Professor, PhD, Florentin-Remus MOGONEA, Associate Professor, PhD, Mihaela Aurelia ȘTEFAN, Associate Professor, PhD, Aurel PERA, Associate Professor, PhD, Emil LAZĂR, Senior Lecturer PhD, Răzvan Alexandru CĂLIN, Senior Lecturer PhD, Oprea-Valentin BUŞU, Junior Lecturer PhD

EDITORS-IN-CHIEF

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD,
Alexandrina Mihaela POPESCU, Associate Professor, PhD

EDITORIAL SECRETARY

Florentina MOGONEA, Associate Professor, PhD

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE: THE UNIVERSITY OF CRAIOVA,
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Telephone (040)251422567

Web: <https://dppd.ucv.ro/>, E - mail: dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMMARY / TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION / INTRODUCTION	5
--	----------

THEORETICAL APPROACHES – REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

Christelle DE OLIVEIRA

Responsabilité et compétence de communication dans le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique	7
---	---

Euphrosyne EFTHIMIADOU

Communication interactionnelle : remédier les dysfonctionnements et gérer les émotions dans l'espace éducatif.....	23
--	----

Emil LAZĂR

Graphic organizers in the context of classroom communication.....	35
---	----

Aurel PERA, Raluca Monica DOBRE

Communication and language of children with learning difficulties and disabilities.....	49
---	----

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES - NOUVELLES OUVERTURES

Vali ILIE, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU

Communication –the condition of quality assurance of the student-teacher rapport	61
--	----

Yamina ABOURA-NADJI

De la métá-communication autour d'un cours de psycho-sociologie de la communication à la métacognition.....	77
---	----

Abdelkader BEHTANE

Communication et éducation. Exemple d'un enfant autiste	89
---	----

Abdelfattah LAHIALA, Abderrahman EL FATHI

Le modèle AEMBC, un modèle centré sur le processus de médiatisation	101
---	-----

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE

Florentina MOGONEA, Florentin-Remus MOGONEA

The role of questioning in efficient classroom communication	111
--	-----

Mihaela Aurelia ȘTEFAN

Optimisation of classroom communication – an investigative approach	125
---	-----

Oprea Valentin BUŞU, Elena Cristina ANDREI, Violeta STĂNAŞEL

Optimizing didactic communication in the information age	137
--	-----

BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS/LIVRES, IDÉES, INTERVIEWS

Maria MÉNÉGAKI

Compte-rendu de lecture. Euphrosyne Efthimiadou. (2016). *L'évaluation des tests créatifs* 151

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS 153

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE 155

INTRODUCTION / INTRODUCTION

L'impact de la communication sur la notre vie et notre activité est unanimement reconnu, peu importe le milieu, la situation, les interlocuteurs. En contexte didactique, éducationnel, la communication représente une condition essentielle de la réussite de l'acte pédagogique et de celui de l'apprentissage. La compétence de la communication est considérée comme étant de type transversal ; possible d'être formée, exercée, valorisée au-delà de la frontière d'une discipline d'enseignement.

Partant du fait que l'on reconnaît, en général, la valeur de la communication en contexte social et particulièrement en contexte éducationnel, nous proposons pour le numéro 38/2018 de notre revue le thème : ***La communication éducationnelle — configurations psychopédagogiques, sociales et linguistiques***. La portée de ce thème est également déterminée par sa complexité, par les multiples perspectives de recherche, linguistique, psychologique, pédagogique et sociologique. De plus, ces perspectives peuvent être abordées soit séparément, soit d'une manière transversale ou intégrée.

Les contributions de ce volume représentent les efforts des auteurs pour clarifier et développer un certain nombre de questions prioritaires qui visent la communication didactique : la dimension psychologique de la communication éducationnelle ; la communication didactique adaptée à la réalité de l'école (les médias électroniques assurent l'optimisation à l'aide des dispositifs didactiques numériques) ; la dimension socio éducationnelle de la communication, la compétence de communication, les moyens d'optimisation des paramètres communicationnels de l'enseignant et du groupe d'étudiants.

En fonction de l'approche de ces thèmes, les études sont organisées selon les sections déjà consacrées de la revue : **Approches théoriques – réévaluations et ouvertures** (les contributions se présentent comme des recherches théoriques fondamentales qui développent les aspects essentiels de la communication, réalisés en contexte éducationnel et didactique), pendant que la section **Pratiques éducatives - nouvelles ouvertures** esquisse quelques directions d'optimisation de la pratique pédagogique et de la relation de communication de l'enseignant avec son groupe d'étudiants. **Laboratoire de recherche** comprend des approches novatrices développées en vue d'exposer les différentes dimensions de la communication, adaptées aux contextes actuels, basés sur les nouvelles technologies de communication. Pour ce qui est de la section **Livres, idées, interviews**, elle est ouverte à la présentation des dernières apparitions, donnant lieu, en même temps, à la dissémination des modèles de bonnes pratiques dans le domaine éducationnel.

La rigueur scientifique des contenus, la structuration logique et l'exposition soignée des idées, des informations, le style réflexif – interrogatif, la pertinence des résultats des recherches présentées représentent autant de garanties qui soutiennent les démarches entreprises par les auteurs.

Éditeurs en chef,
Florentina MOGONEA, Alexandrina Mihaela POPESCU

THEORETICAL APPROACHES. REVISITED AND NEW PERSPECTIVES / APPROCHES THÉORIQUES – RÉÉVALUATIONS ET OUVERTURES

RESPONSABILITÉ ET COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS LE STATUT DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Christelle DE OLIVEIRA¹

Résumé

Le chef d'établissement exerçant dans l'enseignement catholique n'appartient pas, comme ses collègues du public, à un corps spécifique de fonctionnaires de l'État. Il doit cependant, de la même manière, se conformer à un statut particulier qui régit l'exercice de ses fonctions. Ce statut, s'inscrivant au croisement de trois sources du droit sur lesquelles repose l'Enseignement catholique : le droit canonique, le droit administratif, le droit civil et associatif, servira de corpus à cette étude.

Le chef d'établissement de l'enseignement catholique entretient des relations croisées, définies par ce statut, non seulement avec l'autorité académique qui le nomme, mais également avec l'autorité de tutelle canonique qui l'agrée et l'organisme de gestion qui l'emploie. Cette particularité lui donne la responsabilité de garantir à la fois le respect de la liberté d'enseignement, mais également le caractère propre des établissements catholiques. Cette analyse démontre que celle-ci influence directement ses compétences de communication et sa gestion de la vie de l'établissement et des différents acteurs qui le composent, par l'intermédiaire des différentes responsabilités qu'il est amené à exercer.

D'un point de vue théorique, cette étude est fondée principalement sur la théorie des modalités élaborée par Greimas et Courtès. Ceci, car ce choix théorique permet d'analyser de manière approfondie les différentes facettes de la responsabilité en fonction de leur nature afin d'en dégager les principales compétences de communication. Cette théorie mettra également en évidence les différents rôles communicationnels du chef d'établissement en tant qu'acteur de la responsabilité.

Mots-clés : Compétence de communication ; Responsabilité ; Modalités ; Chef d'établissement ; Enseignement catholique.

¹ Docteure en Sciences du Langage, enseignante vacataire et professeure des écoles, Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS), Université de Limoges, France, Courriel : christelle.de-oliveira@unilim.fr.

Abstract

The school head practicing in Catholic education does not belong, like his colleagues in the public, to a specific body of State officials. It must, however, in the same way, comply with a special statute governing the exercise of its functions. This status, at the crossroads of three sources of law on which Catholic Education is based: canon law, administrative law, civil and associative law, will serve as a corpus for this study. The head teacher of Catholic education maintains cross-relationships, defined by this status, not only with the academic authority that appoints him, but also with the canonical tutelage authority that approves him and the managing body who uses it. This peculiarity gives him the responsibility of guaranteeing at the same time the respect of the freedom of teaching, but also the peculiar character of the catholic establishments. This analysis shows that it directly influences his communication skills and his management of the life of the institution and the different actors that make it up, through the various responsibilities it is led to exercise. From a theoretical point of view, this study is based primarily on the theory of modalities developed by Greimas and Courtès. This, because this theoretical choice makes it possible to analyze in depth the different facets of responsibility according to their nature in order to identify the main communication skills. This theory will also highlight the different communicational roles of the school head as an actor of responsibility.

Key words: Communication skills; Responsibility; Modalities; Head teacher; Catholic teaching.

Introduction

Cette étude part d'un questionnement concret concernant le pourquoi avoir conservé un statut spécifique pour les chefs d'établissement de l'enseignement catholique. Ceci alors qu'un statut a été créé spécifiquement pour les chefs d'établissement de l'enseignement public et que la majorité des établissements rattachés à l'enseignement catholique sont sous contrat avec l'État. C'est une question d'antériorité certes, mais surtout une question d'un double lien d'une part avec l'éducation nationale, mais également avec l'Église catholique et le secteur privé. L'objectif de ce travail n'est pas de comparer les mérites de l'enseignement public et de l'enseignement privé, mais de comprendre en quoi ces liens influencent la compétence de communication du chef d'établissement de l'enseignement catholique et le type de responsabilités qu'il doit assumer au quotidien. Pour ce faire, nous appuierons notre analyse sur le dernier statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique datant du 23 mars 2017. D'un point de vue théorique, cette étude sera fondée principalement sur la théorie des modalités élaborée par Greimas et Courtès. Ceci, car un chef d'établissement dans l'enseignement catholique est lié par obligations de différentes natures auxquelles il doit faire face dans la gestion quotidienne de son établissement, ce que nous verrons dans un premier temps. Ensuite, ce choix théorique nous permettra d'analyser de manière approfondie les différentes facettes de la responsabilité en fonction de leur nature

puis, pour terminer, nous focaliserons notre attention sur les différents rôles communicationnels du chef d'établissement en tant qu'acteur de la responsabilité.

1. L'élaboration du statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique

Afin d'appréhender pourquoi il a été nécessaire pour l'enseignement catholique d'élaborer un statut particulier pour le chef d'établissement, mais également de définir quels sont les différents rôles qu'il est amené à jouer aujourd'hui en 2019, il nous paraît pertinent, dans un premier temps, d'analyser et de comparer la situation des responsables d'établissements dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé catholique.

1.1. Le chef d'établissement dans l'enseignement public

Dans les établissements publics, seuls ceux du second degré possèdent la personnalité juridique. C'est ainsi qu'un établissement public du second degré peut employer des personnels de droit privé, dans le respect des règles de la comptabilité publique, car il a la charge de la gestion de son budget. Cette situation a conduit à la création d'un corps administratif spécifique de fonctionnaires pour diriger ces établissements, rémunérés par l'État.

En revanche, s'agissant du premier degré, les écoles publiques ne disposent pas de leur propre budget et ne peuvent pas prendre la décision d'embaucher du personnel. Elles sont un service de la commune d'implantation. L'État a donc confié la responsabilité administrative et pédagogique des écoles publiques aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés du premier degré. Ils sont, au regard de l'État, les chefs d'établissement des écoles publiques.

Cependant, pour assurer la gestion quotidienne de l'école et les relations avec les familles, chaque école publique est dirigée par un directeur d'école. Celui-ci assume au quotidien les mêmes fonctions qu'un chef d'établissement, mais n'en a pas le statut : il n'a autorité sur aucun personnel de l'établissement, il ne représente pas son école, il ne peut prendre que très peu de décisions applicables immédiatement sans l'aval, préalable, ou du maire ou de l'inspecteur. Ils ne relèvent donc pas du corps des chefs d'établissement de la fonction publique, ce sont des enseignants, dont la fonction de direction est rémunérée par une indemnité spécifique.

1.2. Quelles spécificités pour les chefs d'établissement de l'enseignement catholique ?

Le chef d'établissement exerçant dans l'enseignement catholique, dans le premier comme dans le second degré, se trouve, au travers de l'exercice de ses fonctions à la croisée de trois sources du droit sur lesquelles repose l'Enseignement catholique : le droit canonique, le droit administratif, le droit civil et associatif.

Il entretient ainsi des relations croisées avec l'autorité de tutelle canonique qui le nomme, l'autorité académique qui l'agrée et l'organisme de gestion (OGEC) qui l'emploie.

Ainsi, un chef d'établissement de l'enseignement catholique est un salarié à part entière de cet organisme de gestion dans lequel il a la qualité de cadre dirigeant. Cependant son statut de salarié est intrinsèquement lié aux modalités canoniques et académiques qui ont conduit à sa nomination. Cette particularité lui donne la responsabilité de garantir à la fois le respect de la liberté d'enseignement, mais également le caractère propre des établissements catholiques dont il est le garant, dans l'établissement, au nom de la tutelle canonique.

« Cette contribution s'inscrit, aujourd'hui et pour l'essentiel, dans le cadre d'une relation contractuelle avec l'État. Pour la formation scolaire initiale, la forme habituelle des écoles catholiques est celle d'établissements privés associés au service public d'éducation. »

Il est donc la personne physique responsable de l'établissement, car l'autorité académique lui donne un agrément pour être chef d'établissement comme dans les établissements publics du second degré. Cependant, il reçoit également une « lettre de mission » de la part de l'autorité canonique dont il doit respecter les prescriptions et sur lesquelles il est régulièrement évalué.

« Après avoir recherché l'accord du président de l'organisme de gestion, l'autorité de tutelle délivre au chef d'établissement une lettre de mission par laquelle elle le nomme.

La lettre de mission précise les orientations de l'action du chef d'établissement et indique les points sur lesquels il devra porter son attention (vie de l'établissement, gestion économique et financière, relation avec la tutelle, participation de l'établissement à la vie de l'Enseignement catholique diocésain, etc.). Elle prévoit aussi les modalités d'accompagnement, de compte rendu et d'évaluation. » (SGEC, 2017).

« Par délibération du conseil d'administration de l'organisme de gestion, le chef d'établissement reçoit les délégations nécessaires à l'exercice de ses responsabilités dont il rend compte régulièrement. » (SGEC, 2017).

Cette double responsabilité particulière et fondamentale a amené l'enseignement catholique à rattacher les chefs d'établissement à un statut particulier. Celui-ci est généré par l'institution et ne renvoie à aucun autre texte collectif, de type paritaire ou non. C'est pourquoi, le chef d'établissement de l'enseignement catholique grâce au « statut de l'enseignement catholique » ainsi qu'au « statut du chef d'établissement » peut faire face à ses multiples responsabilités résultant d'une part, de ses obligations de droit canon (droit de l'Église applicable aux chefs d'établissement à raison de leur nomination par l'autorité de tutelle), d'autre part, de ses obligations de droit public (résultant des contrats d'association dont les chefs d'établissement sont signataires) et enfin de ses obligations de droit privé résultant de la qualité de cadres dirigeants des chefs d'établissement salariés (Poucet, s. d.).

Ainsi en 1980, l'enseignement catholique décide de créer un statut spécifique pour les établissements du second degré, qui connaîtra plusieurs remaniements. En 2006, il adopte un statut pour le premier degré. En 2017, les deux statuts sont fusionnés pour n'en faire qu'un seul et unique. C'est sur cette version que nous allons fonder notre analyse.

Le chef d'établissement doit faire face en permanence à plusieurs expressions de la responsabilité résultant des obligations de différentes natures auxquelles il est lié. Nous procéderons à l'analyse des différentes facettes de la responsabilité selon leur nature puis, dans un second temps, nous focaliserons notre attention sur les différents rôles communicationnels du chef d'établissement en tant qu'acteur de la responsabilité.

2. Responsabilité et théorie des modalités

Dans un établissement d'enseignement, la responsabilité est portée par un ou plusieurs acteurs soit par rapport à ce qu'ils sont (*leur être*), soit par rapport à leurs actions (*leur faire*). Le chef d'établissement est responsable de tous et de tout ce qui peut se passer dans son établissement. Pour pouvoir établir un panorama aussi bien communicationnel que managérial des différents aspects que va revêtir cette notion de responsabilité dans un établissement catholique, nous nous proposons ainsi de l'étudier sous l'angle de la théorie des modalités.

La définition minimale de base de la modalité partagée par la sémiotique, la linguistique et la logique est la suivante : « *est dit modal, un prédicat qui modifie un autre prédicat* » (Greimas, 1976). Les énoncés élémentaires de l'*être* et du *faire* peuvent se combiner ou se modaliser elles-mêmes, mais également être modifiés par des modalités fondamentales : « pouvoir », « vouloir », « croire » ; qui sont des verbes dits d'orientation au même titre que les verbes « savoir » et « devoir » que l'on nomme des verbes modaux (Fontanille, 2016).

Dans le cas du statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique, les énoncés modaux dans lesquels l'*être* est modifié par un autre prédicat nous parlent du responsable en tant qu'acteur de la responsabilité. L'*être* représente ce qu'est la personne en elle-même alors que le *faire* correspond à la manière dont cette personne agit. Nous pouvons en déduire que la responsabilité en tant que telle correspond aux énoncés modaux dans lesquels le *faire* est modifié par un autre prédicat.

Ainsi, nous avons choisi d'étudier la responsabilité en adoptant le point de vue de la théorie des modalités (Greimas, 1976), car elle permet d'étudier son exercice concret dans une optique de complémentarité modale. Nous pourrons ainsi placer ces modalités sur un carré sémiotique² afin de mettre en évidence les différentes postures communicationnelles que peut adopter le chef d'établissement par le jeu des complémentarités, des contraires et des contradictoires.

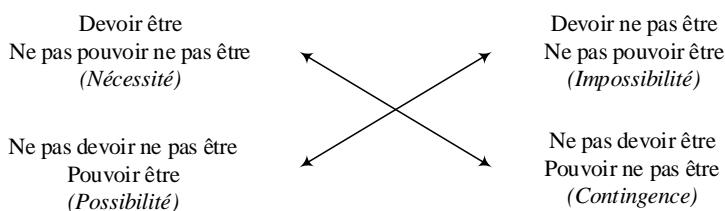
² Il fait partie d'une des théories les plus célèbres élaborée par le groupe de chercheurs de l'école de Paris. Il a été développé par Greimas et Rastier et se veut le résultat de l'articulation logique d'une opposition donnée.

Le carré sémiotique sert à affiner les analyses par opposition, car il fait passer de deux à quatre le nombre de classes analytiques découlant d'une opposition donnée.

Nous nous apercevons ainsi, que ce qui définit celui-ci en tant qu'acteur de la responsabilité c'est le « bagage » modal dont il dispose et les articulations de ces modalités. Ainsi, à n'importe quel moment, la composition de ce bagage peut être décrite. Dans ces conditions, il devient possible de mettre au point une stratégie de la modalisation qui permet d'établir une typologie des sujets et des objets modalisés (Greimas & Courtés, 1993). Ceci nous permet de mieux appréhender les différentes facettes que revêt la responsabilité pour un chef d'établissement de l'enseignement catholique, aussi bien du point de vue communicationnel que managérial, conformément au statut qu'il se doit de respecter.

3. Responsabilité et complémentarité modale du *devoir-être* et du *pouvoir-être* dans le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique

Nous choisissons de traiter dans le même temps les modalités du *devoir-être* et du *pouvoir-être* dans une relation complémentaire, car les deux termes se presupposent mutuellement. Nous obtenons ainsi quatre postures différentes : la nécessité, l'impossibilité, la possibilité et la contingence (Greimas & Courtés, 1993).



Nous voyons que la nécessité combine un *devoir-être* et un *ne pas pouvoir ne pas être*. Nous retrouvons ces deux modalités complémentaires à l'intérieur d'un extrait du statut du chef d'établissement.

« *L'accompagnement et l'évaluation des chefs d'établissement par les autorités de tutelle sont d'abord occasion de reconnaissance et de soutien. Le cas peut néanmoins se présenter où il est nécessaire d'interpeller sur des manquements ou des dysfonctionnements, de rappeler des exigences et de préciser les modalités de mise en œuvre d'une orientation.* » (SGEC, 2017).

Ces deux modalités entraînent obligatoirement celles qui combinent le *devoir ne pas être* et le *ne pas pouvoir être*. Ici nous ne sommes pas dans une définition de la responsabilité en tant que telle, mais plutôt dans ce qui définit le responsable en tant que personne. Ceci aura un impact direct sur la manière dont il va communiquer tout au long de son exercice.

Effectivement lorsqu'un chef d'établissement accepte une responsabilité, il s'engage à être le garant de ce pour quoi il a été mandaté. Il ne peut pas être différent et prendre une orientation managériale différente de celle prévue dans la mission qui lui a été confiée et doit ne pas l'être. Sinon, aux yeux de l'autorité de tutelle, il a failli à ce pour quoi il a été missionné même si dans les faits ce n'est pas le cas.

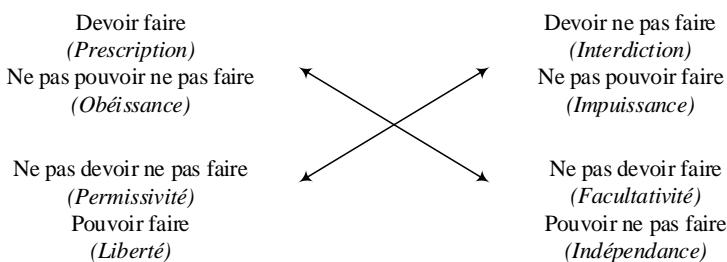
« Pour assurer la proposition de la foi chrétienne, dont il est le garant devant l'autorité de tutelle, le chef d'établissement promeut une animation pastorale, adaptée aux besoins de la communauté éducative, en cohérence avec les orientations de la tutelle et la vie de l'Église diocésaine et de ses paroisses. À cette fin, il constitue une équipe d'animation pastorale qui peut comporter des professionnels et des bénévoles. Le chef d'établissement favorise l'ouverture à la dimension spirituelle des membres de la communauté éducative. » (SGEC, 2017).

Il s'agit ici de la responsabilité du chef d'établissement par rapport à la religion catholique et à ses valeurs dont il est le garant au travers de l'enseignement catholique. Il est donc ici dans un *devoir être* et dans un *ne pas pouvoir ne pas être* par rapport à ces valeurs.

Au travers de ses responsabilités au sein de l'enseignement catholique, nous voyons qu'il est non seulement le garant des valeurs de l'Église catholique, mais il en est aussi le référent et responsable de leur diffusion. Il est en charge de « la formation religieuse » et de « l'ouverture à la dimension spirituelle des membres de la communauté éducative ». Il est donc dans une obligation et dans une modalité de *devoir faire* par rapport à ses valeurs qu'il a la prescription de transmettre et d'appliquer à tout ce qui concerne la vie de l'établissement.

4. Responsabilité et complémentarité modale du *devoir-faire* et du *pouvoir-faire* dans le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique

De la même manière que précédemment, nous allons traiter conjointement les termes relevant des deux catégories du *devoir-faire* et du *pouvoir-faire*, car elles apparaissent comme complémentaires, comme si une valeur modale présupposait l'autre valeur modale. Nous observons ainsi quatre autres postures, transposables à la responsabilité du chef d'établissement. Elles se fondent sur un tandem de deux valeurs modales : prescription-obéissance, interdiction-impuissance, permissivité-liberté, facultativité-indépendance (Greimas & Courtés, 1993).



La prescription est aussi dénommée obligation. C'est un terme associé à la modalité *devoir-faire* et qui fonctionne en complémentarité avec le terme d'obéissance qui reprend la modalité *ne pas pouvoir ne pas faire*.

Ce carré va permettre de faire émerger de manière évidente ce qu'est la responsabilité du chef d'établissement de l'enseignement catholique par rapport à

son statut. Cela, car, à chaque position correspond une facette de la responsabilité. Ces modalités ne concernent pas le responsable en tant que personne, mais décrivent plutôt ses fonctions de responsabilité et ce dont il est garant d'un point de vue communicationnel par rapport à l'enseignement catholique.

4.1. Prescription/Obéissance

a première position regroupe sur le même emplacement les notions de prescription et d'obéissance. La notion de prescription repose sur la modalité du *devoir-faire*, alors que l'obéissance repose sur celle du *ne pas pouvoir ne pas faire*. Lorsque l'on prend la responsabilité de quelque chose c'est toujours par rapport une autre personne ou à un groupe de personnes.

Effectivement, le chef d'établissement s'engage à faire quelque chose pour quelqu'un ou pour une collectivité dans un objectif bien précis. Il est chargé de guider un groupe dans une voie précise définie d'une part par le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique et, d'autre part, par sa lettre de mission. Il doit agir et faire agir en conformité avec ce à quoi il s'est engagé et il ne peut pas ne pas le faire afin de respecter la responsabilité qu'il a été amené à prendre.

« Il s'engage à respecter les orientations et les décisions prises par les instances territoriales et nationales de l'Enseignement catholique. » (SGEC, 2017).

« Le chef d'établissement a la responsabilité du projet éducatif de l'établissement, des projets pédagogiques, de leur cohérence et de leur mise en œuvre. Dans le respect des textes en vigueur, avec la responsabilité pastorale que lui confère la lettre de mission donnée par l'autorité de tutelle, il a, en permanence, la charge éducative, pédagogique administrative et matérielle de l'établissement » (SGEC, 2017).

Il s'engage à suivre des orientations décidées aussi bien par les instances académiques que par l'enseignement catholique. Le chef d'établissement a donc une quadruple mission : dans les domaines éducatifs et pédagogiques, mais aussi dans les domaines administratif et matériel. Il est tenu non seulement de respecter les directives venant de l'éducation nationale, mais également les directives de l'enseignement catholique qui lui sont précisées dans sa lettre de mission de chef d'établissement. Il doit communiquer et agir en ce sens s'il veut être en conformité avec la responsabilité qu'il a acceptée.

« Par délibération du conseil d'administration de l'organisme de gestion, le chef d'établissement reçoit les délégations nécessaires à l'exercice de ses responsabilités dont il rend compte régulièrement.

Dans ce cadre, le chef d'établissement :

- participe à l'élaboration de l'ordre du jour de toutes les réunions de l'organisme de gestion ;*
- participe à toutes les réunions de l'organisme de gestion. Il peut être invité à se retirer le temps d'une délibération relative à son contrat de travail ;*

- propose, ordonne et exécute le budget ;
- reçoit délégation de signature pour les opérations postales et bancaires sur tous les comptes ouverts dans l'établissement selon les modalités fixées par le conseil d'administration ;
- recrute dans la limite des postes définis au budget, toute personne salariée de l'établissement ;
- cosigne, dès qualités, avec le président de l'organisme de gestion, les contrats de travail ;
- procède en accord avec le président de l'organisme de gestion, aux licenciements ;
- veille à l'application du Code du travail et des accords collectifs ;
- gère les relations avec les représentants des personnels, préside les instances représentatives du personnel par délégation spéciale du président de l'organisme de gestion, engage et mène les négociations obligatoires. » (SGEC, 2017).

Dans cet extrait, nous comprenons que le chef d'établissement exerce également une responsabilité administrative envers l'organisme de gestion de l'établissement qu'il dirige. Il exerce ainsi plusieurs rôles qui sont régis par un *ne pas pouvoir ne pas faire* d'obéissance par rapport à ce conseil de gestion. Même s'il a un pouvoir de décision équivalent à celui du président de l'organisme de gestion, il doit tout de même lui rendre des comptes et prendre ses décisions en concertation avec lui. Néanmoins, lorsqu'il propose un budget et recrute des personnes salariées il est en même temps dans un *devoir faire* d'obligation, mais aussi dans un *pouvoir faire* de liberté et un *pouvoir ne pas faire* d'indépendance, car c'est lui qui prend les décisions en se fiant à son libre arbitre pour le bien de son établissement.

4.2. Facultativité/Indépendance

La position contradictoire à la précédente sur ce carré regroupe sur la même place les positions de facultativité et d'indépendance. La notion de facultativité repose sur la modalité du *ne pas devoir faire*, alors que l'indépendance repose sur celle du *pouvoir ne pas faire*. Le responsable manage son équipe comme il l'entend. Il est, certes, tenu de respecter un cadre, mais, à l'intérieur de ce cadre, n'est pas tenu de suivre des ordres ni d'obéir à un protocole. En tant que responsable c'est lui qui communique sur la manière de procéder.

« Cadre dirigeant, il est investi des pouvoirs et prérogatives inhérents à sa fonction et il dispose des moyens nécessaires à l'exercice de ses responsabilités dans le respect des textes législatifs et réglementaires, des accords paritaires et professionnels et des règles internes de l'Enseignement catholique, et en particulier du Statut de l'Enseignement catholique en France. Son action s'exerce au service des élèves, sur l'ensemble de ses collaborateurs et auprès des familles. Elle s'étend à toute personne physique ou morale liée à la vie de l'établissement. » (SGEC, 2017).

Pour arriver à un résultat, il peut ne pas faire comme ce qui a déjà été fait et faire preuve d'innovation, car ce sur quoi il est jugé c'est le résultat de ce qu'il a entrepris et non sur les moyens mis en œuvre pour y arriver.

« Il organise la vie de l'établissement et prévoit les structures à mettre en place en vue de la réalisation de la mission commune. Il effectue les arbitrages nécessaires et prend les décisions ultimes qui relèvent de sa fonction » (SGEC, 2017).

Une autre facette de la responsabilité du chef d'établissement de l'enseignement catholique est ainsi mise au jour révélant une liberté dans manière de mettre en œuvre le projet d'établissement, ce qui nous amène à la position suivante.

4.3. Permissivité/liberté

La position suivante regroupe sur la même place les notions de permissivité et de liberté. La notion de permissivité repose sur la modalité du *ne pas devoir ne pas faire*, alors que l'indépendance repose sur celle du *pouvoir faire*.

Le chef d'établissement est tenu de suivre une voie prédéfinie, il ne peut pas ne pas y arriver sinon il aura failli à sa responsabilité. Néanmoins la façon d'y parvenir est laissée à son libre arbitre vu que c'est lui qui devra en supporter les conséquences.

« Il est le premier responsable du lien de l'établissement qu'il dirige avec les autres établissements des divers réseaux auxquels celui-ci appartient. Il anime la communauté éducative en l'ouvrant et en la rendant participante d'une mission éducative qui dépasse les limites de l'établissement. Il a le souci constant de construire et de développer les liens avec les acteurs de proximité : autorités de l'État, collectivités territoriales, entreprises, associations, etc. À cet effet, il peut faire adhérer l'établissement à toute association, notamment reconnue par l'Enseignement catholique, permettant de favoriser la mise en œuvre du projet de l'établissement. » (SGEC, 2017).

D'un point de vue communicationnel et managérial, nous voyons ainsi que le chef d'établissement est libre d'organiser la vie de l'établissement avec pour objectif d'accomplir la mission éducative qui lui a été confiée. Il apparaît ainsi à la fois comme responsable, mais également comme garant d'une mission et des valeurs qui lui sont intrinsèquement liées.

« Dans le respect des textes législatifs et réglementaires, des conventions et des règlements intérieurs, le chef d'établissement :

- exerce l'autorité de l'employeur par délégation écrite du conseil d'administration de l'organisme de gestion sur les personnels de droit privé.

Il est chargé de promouvoir leur formation permanente ;

- constitue les équipes de la communauté professionnelle de l'établissement ;

- exerce, comme cosignataire du contrat de l'établissement, l'autorité hiérarchique sur les personnels enseignants sous le contrôle de l'autorité académique. » (SGEC, 2017).

Cette facette de la responsabilité du chef d'établissement peut se lire sur différentes positions du carré. Tout d'abord au travers du terme « exerce l'autorité » qui se répète par deux fois ainsi que du terme « constitue » nous sommes ici dans le *pouvoir-faire*, car, comme nous l'avons vu, exercer une autorité c'est prendre des décisions afin de mettre en œuvre une action dans une finalité bien précise.

Nous sommes également dans un *ne pas devoir ne pas faire* et dans un *ne pas devoir faire*, car celui qui exerce l'autorité peut l'exercer de la manière dont il le souhaite et faire preuve d'innovation dans ses méthodes, il peut appliquer une procédure déjà connue, mais cela est facultatif. Il dispose de la notion d'indépendance et du *pouvoir ne pas faire* comme les autres. Il bénéficie donc d'une permissivité sur les moyens de mettre en œuvre l'action.

Cependant la phrase d'introduction : « Dans le respect des textes législatifs, des accords nationaux, des conventions et des règlements intérieurs » nous indique également que chef d'établissement bénéficie d'une liberté d'action tant qu'il reste à l'intérieur d'un cadre bien précis. Il est donc malgré tout dans un *devoir faire* d'obligation et dans un *ne pas pouvoir ne pas faire* d'obéissance.

« Conformément à la réglementation en vigueur, le chef d'établissement :

- donne aux autorités académiques son appréciation sur la pratique professionnelle des maîtres ;*
- veille à ce que les maîtres respectent le caractère propre de l'établissement ;*
- saisit l'autorité académique en cas d'insuffisance professionnelle caractérisée ou de comportement incompatible avec l'exercice de leur fonction dans l'établissement ;*
- organise et arrête les services d'enseignement des professeurs qu'il transmet aux autorités académiques ;*
- inscrit les élèves dans les classes ou sections et fixe leur emploi du temps ;*
- organise le contrôle des aptitudes et des connaissances. »*

Comme dans l'extrait précédent, nous remarquons que la responsabilité du chef d'établissement par rapport à son personnel enseignant et aux élèves de l'établissement se trouve sur plusieurs positions du carré.

En premier lieu, nous observons que nous sommes ici dans le *pouvoir-faire*, car le chef d'établissement à le pouvoir d'évaluer ainsi que de rendre compte des capacités pédagogiques de son personnel enseignant aux autorités académiques : « donne aux autorités académiques son appréciation sur la pratique professionnelle des maîtres ». Il peut également prendre des décisions afin de mettre en œuvre une action dans le cadre de l'exercice des fonctions des enseignants : « organise le contrôle des aptitudes et des connaissances. »

Nous sommes également dans un *ne pas devoir ne pas faire* et dans un *ne pas devoir faire*, car le chef d'établissement qui exerce sa responsabilité sur son personnel enseignant est libre manager son établissement comme il l'entend, il est indépendant dans ses prises de décision. Indépendant, mais pas libre, car la phrase : « Dans le respect de à la réglementation en vigueur» nous qu'il doit rester à l'intérieur d'un cadre législatif bien précis. Il est donc malgré tout dans un *devoir faire* d'obéissance et dans un *ne pas pouvoir ne pas faire* d'obéissance.

Au travers de ces deux extraits, nous voyons donc bien que la position du chef d'établissement sur le carré sémiotique des modalités déontiques peut varier en fonction des situations concrètes qui se présentent à lui, que ce soit vis-à-vis de l'éducation nationale en elle-même, des élèves ou des enseignants. Il dispose ainsi d'une liberté d'action sur les moyens et les méthodes qu'il met en œuvre pour manager son établissement, mais à la stricte condition de rester dans le cadrage qu'impose l'éducation nationale. Il bénéficie d'un *pouvoir faire*, mais uniquement à l'intérieur d'un *devoir faire*.

4.4. Interdiction/Impuissance

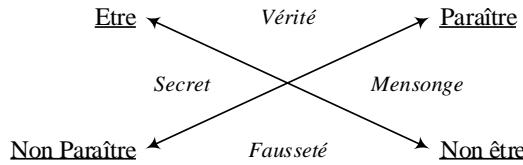
La dernière position regroupe les notions d'interdiction et d'impuissance. La notion d'interdiction repose sur la modalité du *devoir ne pas faire*, alors que l'impuissance repose sur celle du *ne pas pouvoir faire*.

« *Si le chef d'établissement ne remplit pas, de manière avérée et habituelle, la mission qui lui a été confiée ou si le ou les rappels à la mission sont restés sans effet, l'autorité de tutelle, après avis du conseil de tutelle compétent, ayant entendu au préalable le chef d'établissement, et de l'instance compétente de l'organisme de gestion qui l'emploie, prononce et motive la fin de la mission du chef d'établissement.* » (SGEC, 2017).

Le fonctionnement du système éducatif dans sa globalité, public et privé confondu, est régi par des lois sociales, morales et juridiques auxquelles tous les acteurs du système doivent se conformer. Dans le cadre de l'enseignement catholique, il doit, en plus, se conformer aux instructions de sa lettre de mission. Ainsi, comme il a la charge morale de l'exercice de la responsabilité ne doit pas contrevénir à ces lois. Il est à la fois garant et référent des valeurs de l'éducation nationale et de l'enseignement catholique par l'intermédiaire de la liberté d'action qui lui est donnée d'agir au nom d'une communauté éducative dans son ensemble. Il se doit de les respecter et de les faire respecter et en porte l'entièvre responsabilité.

5 Communication, responsabilité et modalités de l'être (modalités véridictoires) dans le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique.

Les modalités de l'*être* définissent le responsable en tant qu'acteur de la responsabilité. Elles s'articulent sur le carré (Greimas, 2012) de la véridiction.



Ici, les modalités véridictoires caractérisent le chef d'établissement comme acteur de la responsabilité, mais elles servent également à définir le contexte dans lequel va s'exercer cette responsabilité.

Ainsi, les valeurs défendues par le chef d'établissement devront être des valeurs universelles ou au minimum reconnues par toutes les personnes sur qui il exerce sa responsabilité au sein de sa communauté éducative. Par conséquent, les modalités véridictoires acquièrent une valeur morale et affective pour ceux sur qui la responsabilité est exercée.

« Garant de l'unité de la communauté éducative, le chef d'établissement s'efforce de fédérer toutes les énergies autour d'un projet commun qu'il anime, en veillant à la cohérence des engagements et des activités de tous. » (SGEC, 2017).

« Il revient en propre au chef d'établissement, dans le respect du principe de subsidiarité, de rappeler le projet éducatif, d'impulser, d'animer, d'accompagner et de coordonner les équipes, en déléguant et en faisant confiance. » (SGEC, 2017).

Nous avons dans ces deux extraits une affectivité fortement marquée au travers des termes « unité », « fédérer », « cohérence des engagements », « déléguant », « faisant confiance ». Elle induit une notion de réciprocité et d'adonnement entre l'enseignement catholique et ses différents acteurs. Nous retrouvons ici le modèle du don/contre-don élaboré par Marcel Mauss (Mauss, 2007). Selon Mauss, il y a trois éléments essentiels qui régissent ce système social d'échange : donner, recevoir, rendre.

Cette étude sur le don a été reprise, discutée, complétée et transposée à nos organisations sociales contemporaines par de nombreux sociologues (Caillé, 2007). Ils postulent que le don n'aurait pas de sens s'il ne faisait pas écho à un besoin ou à une demande, *« et, symétriquement, que le cycle du donner-recevoir et rendre ne pourrait pas se déclencher s'il n'était impulsé par une demande, qu'elle ait été explicitement ou implicitement formulée par le récipiendaire ou simplement anticipée ou devinée par le donneur »* (Caillé & Grésy, 2014).

Le don se présente comme un cycle à quatre temps, en rajoutant la « demande », comme étape préalable aux trois déterminées par Mauss. Ces étapes fondent la naissance, permettent la pérennité et décident de la fin d'une relation. Ce qui va entretenir cette relation de confiance et imprimer la dynamique des échanges entre les deux se situe dans la logique du don maussien de ce cycle du « demander, donner, recevoir et rendre ». Ces quatre étapes sont interdépendantes et sont en perpétuelle interaction les unes avec les autres. Les deux extraits précédents posent également la question des motivations des individus qui composent la communauté

éducative. D'une part, nous allons rencontrer ce qui est fait par obligation sociale et morale (éthique et valeurs), et d'autre part ce qui est fait par intérêt pour autrui (solidarité et confiance) et ce qui est fait librement (autonomie et créativité).

Tout l'enjeu, pour le chef d'établissement, va être d'amener l'ensemble des personnes sur qui il exerce sa responsabilité à entremêler ces différentes motivations au service de son établissement scolaire afin de faire rayonner son image, le *paraître* qu'il renvoie à l'extérieur. Il doit favoriser un *être ensemble* et un *faire ensemble* pour toutes les personnes jouant un rôle au sein de cet établissement en particulier et de l'enseignement catholique en général.

Ici nous sommes également face à un *devoir faire*, mais c'est une obligation qui revêt différents aspects. Le chef d'établissement a une obligation envers trois instances : il doit faire en fonction des lois qui régissent l'éducation nationale, en fonction des lois qui régissent l'enseignement catholique, mais il doit également promulguer au travers de différents projets de son établissement, les valeurs qui régissent la vie spirituelle chrétienne. Cependant pour ce troisième point, le chef d'établissement est confronté au pouvoir faire de la conscience de chaque personne constituant sa communauté éducative et à le devoir de respecter cette liberté et d'organiser son action en fonction.

Pour cela, dans l'exercice de ses fonctions, le chef d'établissement doit faire passer à l'arrière-plan une morale et une idéologie personnelle pour se mettre au service d'une éthique et d'une idéologie commune dont il devra défendre les valeurs dans le cadre institutionnel de l'enseignement catholique et de ses spécificités. Le positionnement du responsable sur le carré de la vérification dépendra de l'écart qu'il y aura entre sa morale personnelle et l'éthique des valeurs dont il devra être garant.

Ceci nous amène à la problématique de l'image que doit renvoyer le responsable vis-à-vis des personnes sur lesquelles il exerce une responsabilité, voire vis-à-vis du monde extérieur. Le *paraître* du responsable doit être en accord avec l'image de la responsabilité qu'il exerce, image validée dans un imaginaire collectif, même si cette image doit être en désaccord avec son *être* profond. Par conséquent, toutes les caractéristiques qui lui seront imputées au travers de l'image qu'il renverra seront, par transfert, imputées à l'établissement. Pour le bon fonctionnement de l'établissement, une dissonance cognitive ne doit pas se produire entre le *paraître* du chef d'établissement et son action.

Si tel était le cas, même si le chef d'établissement est compétent pour le poste qu'il occupe, il ne serait jamais reconnu comme tel par ses détracteurs. Il doit obligatoirement reconnu comme légitime pour être considéré comme compétent et que son autorité soit respectée. De ce point de vue-là, ce ne sont donc plus ses compétences réelles de chef d'établissement qui sont jugées, mais sa manière d'*être*, son *paraître*, en tant que responsable ainsi que les affects que cette posture engendre chez ses pairs et ses subordonnés.

Conclusion

Au travers de cette étude, nous voyons que le chef d'établissement de l'enseignement catholique, comme son collègue du public, exerce plusieurs types de

responsabilités envers l'éducation nationale, envers le personnel de droit privé, et envers son équipe enseignante. Celles-ci conditionnent ses compétences de communication dans la gestion quotidienne de son établissement. Cependant, lui doit également cordonner ses actions en fonction des obligations contenues dans sa lettre de mission qui le lie à l'enseignement catholique. Dans cette analyse, nous avons étudié uniquement les modalités de la responsabilité qui influent sur les compétences de communication du chef d'établissement de l'enseignement catholique. Pour cela, nous avons rendu compte de la liberté d'action qu'il peut avoir pour gérer son établissement tout en devant respecter les contraintes des différentes institutions. Il serait intéressant de prolonger cette étude en prenant appui sur les modalités véricitaire de l'*être* et du *paraître*, tout en utilisant le pont théorique des interactions. Cela pour s'intéresser à la réception de ceux sur qui le chef d'établissement exerce sa compétence de communication, étudier les concordances, les dissonances et examiner comment ces modalités coexistent et se combinent au fur et à mesure du temps dans le vivre ensemble au sein de l'établissement d'enseignement catholique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don : le tiers paradigme*. Paris : Découverte.
2. Caillé, A., & Grésy, J.-É. (2014). *La révolution du don : le management repensé à la lumière de l'anthropologie*. Paris : Éd. du Seuil.
3. Éducation & Management - *Pour des chefs d'établissement pédagogues*. [en ligne]. Consulté 29 novembre 2018.
4. Fontanille, J. (2016). *Sémiose du discours*. Limoges : PULIM.
5. Greimas, A. J. (1976). Pour une théorie des modalités. *Langages*, 10 (43), 90-107.
6. Greimas, A. J. (2012). *Du sens II : essais sémiotiques*. Paris : Éd. du Seuil.
7. Greimas, A. J., & Courtés, J. (1993). *Sémiose : dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (Nouv. éd). Paris : Hachette Supérieur.
8. Lenoir, Y. (2010). *Chapitre 1. Conception de l'éducation scolaire en France et aux États-Unis : une perspective sociohistorique comparative*. De Boeck Supérieur.
9. Mauss, M. (2007). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses universitaires de France.
10. Poucet, B. (2004). *La responsabilité dans l'enseignement privé sous contrat : comment dépasser l'ambiguïté ?*
11. SGEC. (2013). *Statut de l'enseignement catholique*.
12. SGEC. (2017). *Statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique*.

COMMUNICATION INTERACTIONNELLE : REMÉDIER LES DYSFONCTIONNEMENTS ET GÉRER LES ÉMOTIONS DANS L'ESPACE ÉDUCATIF

Euphrosyne EFTHIMIADOU¹

Résumé

Dans l'espace éducatif, la communication interactionnelle devient un enjeu pour remédier aux dysfonctionnements éventuels et gérer les émotions des personnes en formation. Sous cet aspect, les approches systémiques favorisant la négociation avec tous les actants ouvrent le dialogue et assurent un sentiment de confiance pour créer des échanges fructueux par l'esprit de solidarité et de collaboration. À l'époque antique, Aristote se réfère à l'art oratoire, tandis qu'au XXe siècle, les travaux des chercheurs américains s'orientent vers les voies de la communication interactionnelle stratégique. Dans les interactions interpersonnelles, la complexité des comportements corporels et/ou psychologiques détermine le degré de compréhension par les participants. En ce qui concerne le médiateur du groupe, il transmet des valeurs affectives et comportementales pour cultiver les compétences transversales de chaque participant. L'entraînement progressif des apprenants à des tâches qu'ils peuvent maîtriser leur permet de combler les lacunes, afin d'adopter une tactique de la réussite. Ainsi, le recours à des stratégies socioaffectives rend les personnes en formation conscientes de leurs ressources renouvelables pour faire face aux impasses dans les relations interpersonnelles. Enfin, la mise en œuvre des synergies efficaces initie les membres du groupe-cible à la compétence stratégique pour adopter une attitude comportementale créative. En fin de compte, l'engagement des actants dans des projets collaboratifs devient un facteur catalysant pour créer des nœuds avec son passé et le futur et aboutir à la métacommunication constructive, afin d'aller à la quête de leurs potentialités cachées et inexploitées.

Mots-clés : Communication interactionnelle ; Approche systémique stratégique ; Ressources cognitives ; Affectives et comportementales ; Métacommunication constructive.

Abstract

In the educational space, interactional communication becomes an issue to address potential dysfunctions and manage the emotions of people in training. Under this aspect, through the decision-analytic approach to negotiations, systemic approaches open up dialogue and provide a sense of confidence to create fruitful exchanges through a spirit of solidarity and collaboration. In ancient times, Aristotle refers to oratorical art, while in the 20th century, American researchers are oriented towards the paths of strategic interactional communication. In interpersonal

¹ Associate Professor PhD, Department of Aeronautical Sciences, Hellenic Air Force Academy, Dekelia, Greece, email address: efrosin13@yahoo.com.

interactions, the complexity of physical and/or psychological behavior determines the level of understanding. In regards to the Ombudsman of the group, he conveys emotional and behavioral values and cultivates the transversal skills of each participant. The progressive training of learners with tasks that they can manage allows them to fill the gaps, in order to adopt a tactic of success. Thus, the use of socio-emotional strategies makes learners aware of their renewable resources to deal with deadlocks in interpersonal relationships. Finally, the implementation of effective synergies introduces the members of the target group to strategic competence with regard to develop a creative attitude. Ultimately, the commitment of the actants in collaborative projects becomes a catalytic factor to create nodes with his past and future and lead to constructive metacommunication, in order to go to the quest for their hidden and unexploited potentialities.

Key words: *Interactional communication; A strategic/systemic approach; Cognitive, affective and behavioral resources; Constructive metacommunication.*

1. Introduction

La communication interactionnelle se considère comme une tactique stratégique pour cultiver l'intériorité de la personne humaine dans le processus éducatif tout en respectant l'altérité. En ce sens, cette médiation praxéologique devient un enjeu pour le médiateur, qui s'intéresse à cultiver les interprétations plurielles des apprenants tout en transmettant des valeurs affectives et comportementales. « *Pour établir la communication, il est nécessaire de recourir aux stratégies transactionnelles y intégrant les canaux sensoriels dans la réception de l'information, la réflexion par l'analyse, l'analogie et l'affectif dans le traitement du message émis et l'expression verbale, mais aussi l'action et l'émotion dans l'émission des données recueillies.* » (Efthimiadou, 2018, 101-102). D'une part, on va s'intéresser aux théories et modèles de communication orale depuis l'époque aristotélicienne jusqu'à nos jours où l'approche systémique stratégique de l'École de Palo Alto continue à se pérenniser en Europe francophone en prolongeant ses études sur le comportement humain et sur ses effets selon le contexte établi pour s'y adapter tout en tenant compte des stratégies efficaces pour éviter les blocages et les tensions. D'autre part, il serait important de focaliser l'intérêt sur l'ancrage de discussion constructive liée aux canaux verbaux et kinésiques dans la gestion des émotions. De plus, il est nécessaire de tenir compte du contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante où prédomine la didactique de l'oral, car le recours aux stratégies socioaffectives permet de favoriser l'esprit collaboratif et de développer les échanges mutuels parmi les acteurs agissant dans l'élaboration d'un projet collaboratif. Enfin, on va s'interroger dans quelle mesure les interactions réalisées entre l'animateur et son groupe se forgent par la mobilisation des ressources cognitives, socioaffectives, et métacognitives. Dans le contexte de l'apprentissage ou même de formation à distance, les facteurs affectifs liés à l'émotion, l'envie d'apprendre, mais aussi la curiosité d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi les facteurs conatifs comme la motivation, la volonté de changement et la confiance en soi se considèrent comme de variables primordiales pour soutenir le passage en

action. D'ailleurs, il ne faut pas négliger que l'adoption des synergies efficaces dans une perspective créative permet aux membres du groupe de se conduire vers la tactique de changement et de s'orienter vers la quête de valeurs comportementales.

2. Théories et modèles de communication orale : de l'art oratoire à l'approche systémique stratégique

2.1. L'art oratoire aristotélicien

Si l'on s'intéresse à découvrir les théories et modèles de communication orale, on doit remonter au modèle de communication inventé par le philosophe grec, Aristote (350 av. J.-C.), qui se réfère à l'art oratoire fondé sur trois composantes : a. l'éthos, signifiant la volonté d'établir un contact par la force de persuasion, afin d'attirer l'attention de l'auditoire, b. le logos, voire la prise de parole pour justifier son raisonnement et argumenter en faisant appel à la rhétorique et c. le pathos, visant à la sensibilité de l'auditoire, ce qui met en évidence la dimension émotionnelle de l'acte de communiquer par la volonté du récepteur d'accepter le message diffusé. Comme le soulignent Adary, Mas & Westphalen M (2018),

En 350 avant Jésus-Christ, Aristote est le premier à établir un modèle de communication orale, fondé sur un ensemble théorique, avec une visée morale : la « rhétorique » ou « art oratoire ». Le philosophe grec construit ce modèle autour de trois éléments : l'ethos (le style pris par l'orateur pour capter l'attention et la confiance de l'auditoire), le logos (la logique, le raisonnement, l'argumentation) et le pathos (la sensibilité de l'auditoire) (Adary, Mas, Westphalen, 2018, 8).

2.2. L'approche interactionnelle systémique de l'École de Palo Alto

C'est au XXe siècle que les travaux des chercheurs américains de disciplines différentes s'orientent vers les voies de la communication interactionnelle. Depuis 1950, Gregory Bateson s'intéresse à la communication interindividuelle et devient le créateur de l'École de Palo Alto en Californie dans les années 60 et 70 en collaborant étroitement avec des chercheurs d'autres disciplines comme les mathématiciens, fondateurs de la cybernétique, Wierner et Von Neuman, Erickson psychiatre, père de thérapie brève en hypnose et Watzlawick, P. développant une approche systémique dans les relations humaines ayant pour but d'accompagner des actions de résilience dans un contexte socioprofessionnel.

L'approche systémique de l'École de Palo Alto se fonde sur quatre principes. D'abord, la transmission d'un message se traduit par deux niveaux de sens : le contenu sur ce qui est dit et la relation interpersonnelle. Puis il existe deux modes bien distincts dans la communication d'un message : a. digital contenant le langage et le code pour communiquer et b. analogique se référant aux éléments extralinguistiques comme les mimiques et les gestes ou la posture du corps. De plus, la ponctuation des échanges permet d'identifier une suite de segments agissant sur le comportement de l'autre. Enfin, l'effet du feed-back, voire la métacommunication

se focalise sur les échanges interpersonnels réalisés selon les deux niveaux de sens, voire du contenu ou de la relation.

La grande nouveauté apportée par l'École de Palo Alto est d'avoir mis la communication interpersonnelle au centre de sa vision et d'en avoir proposé une formalisation rigoureuse élaborée autour de quelques grands principes : le primat de la relation sur l'individualité ; le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que tous les phénomènes humains peuvent être perçus comme un vaste système de communications qui s'impliquent mutuellement ; l'hypothèse que les troubles de la personnalité ou du psychisme peuvent être ramenés à des perturbations de la communication entre individu, son entourage et le contexte dans lequel il évolue. (Picard, Marc, 2015, 3).

Avec la création du Mental Research Institute de Palo Alto, les recherches se focalisent sur le modèle de résolution de problèmes pour observer les relations de l'individu avec autrui tout en tenant compte d'autres paramètres comme l'extralinguistique, voire le langage corporel dénoté par les mimiques et les gestes et le paralinguistique ou le non verbal lié à l'entourage. Partant du postulat de départ « Il est impossible de ne pas communiquer », même l'absence de communication indique le comportement humain, qui passe à l'inaction ou au silence. Tout comportement est communication. Ainsi, il est question de la pragmatique de la communication dont les effets portent sur le comportement. Communication et comportement sont considérés comme quasi-synonymes.

Les données de la pragmatique ne sont pas simplement les mots, leurs configurations et leurs sens, données qui sont celles de la syntaxe et de la sémantique, mais aussi leurs concomitants non verbaux et le langage du corps. (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1972, 16).

L'approche interactionnelle systémique vise à résoudre les situations en difficulté et de gérer les conflits éventuels tout en proposant un suivi de la personne en l'accompagnant dans son parcours par étapes successives et adaptables à la situation établie. Ainsi, on arrive à comprendre le processus de changement en passant par la régulation de la situation au choix de bonnes stratégies pour entrer en communication en évitant les blocages et les tensions pour aboutir au feed-back, qui permet de réalimenter la situation pour consolider le changement mis en œuvre.

2.3. Les techniques de communication de l'analyse transactionnelle

Pendant les décennies 1970 et 1980, Paul Ware, psychiatre, s'intéresse aux techniques de communication de l'analyse transactionnelle. Dans cette optique, il s'appuie sur les modes d'adaptation spécifique selon le Process Communication

management de Kahler (1971) pour instaurer des contacts avec ses patients souffrant d'inadaptation de personnalité. Comme l'indique Lefevre (2017),

Paul Ware fait d'abord l'hypothèse que pour communiquer ou recréer le contact avec ces patients présentant un « désordre » du comportement, il existe trois zones de contact qu'il appelle des « portes » : – la porte d'entrée, le point de contact privilégié ; – la porte visée, point en développement ; – la porte piégée, à éviter à tout prix au risque d'un blocage de l'échange (Lefevre, 2017, 13).

Chaque personne priviliege les portes d'entrée pour communiquer selon le type de personnalité tout en restant en même temps influencé par l'environnement. De cette manière, il est possible de favoriser d'une part, la porte d'entrée ou porte d'accueil où domine la pensée, afin de réfléchir sur les potentialités qui s'ouvrent pour exprimer son point de vue ; d'autre part, la porte visée ou porte secrète permet de refléter les émotions, sentiments et sensations pour pouvoir s'adapter à la situation établie et, enfin, la porte piégée ou porte d'accès pour passer en action dans une relation de confiance, qui s'établit parmi les membres qui interagissent dans un projet d'investissement personnel.

2.4. L'approche systémique stratégique de l'Institut Gregory Bateson

Actuellement, l'Institut Gregory Bateson fondé en 1987 pour l'Europe francophone prolonge les recherches innovantes de l'approche systémique stratégique dans le but d'étudier le comportement humain dans ses relations tenant compte d'expériences nouvelles en matière de communication comme les neurosciences, le constructivisme social, la thérapie brève systémique. En ce sens, les dysfonctionnements humains sont abordés selon une approche systémique et constructiviste, afin d'étudier les interactions possibles des personnes à l'intérieur du système et en relation avec son contexte quotidien en respectant leur vision du monde.

Fondées sur les nouvelles recherches en communication, les thérapies « brèves » cherchent à soulager la souffrance psychologique le plus rapidement possible en amenant les patients à faire des expériences nouvelles qui leur permettent d'affronter le présent et l'avenir de façon plus sereine.
(<http://www.igb-mri.com/presentation.php?categorie=3>)

C'est pourquoi l'approche systémique se focalise sur le comportement humain et les relations qui se créent avec l'entourage en tenant aussi compte du contexte pour s'y adapter tout en remédiant aux impasses ou aux imprévus éventuels par le choix de stratégies efficaces.

3. Gérer les émotions et adopter des stratégies d'enseignement/apprentissage dans le processus pédagogique

3.1. Les canaux verbaux et kinésiques dans la gestion des émotions

Dans l'espace éducatif, la mise en œuvre des procédés de communication stratégique permet d'éviter les conflits éventuels et de faciliter l'ancrage de discussion constructive pour se conduire vers le développement de soi. En particulier, l'enseignement/apprentissage des langues vivantes devient un champ enrichissant pour amplifier les canaux de communication par les interactions réalisées parmi les actants dedans et en dehors de la classe.

Toute communication engendre des inférences portant non seulement sur la compréhension et la restitution d'un message diffusé dans un contexte donné, mais encore reflète les pensées, les émotions ou les substrats culturels des interlocuteurs. Lors des interactions orales, les processus inférentiels peuvent d'une part, être dénotés d'émotion et, d'autre part, faire un syllogisme de cause à effet en allant jusqu'à l'explication de la situation établie. D'après une recherche réalisée sur le développement des habiletés inférentielles d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée,

En effet, les enfants de quatre ans sont déjà aptes à identifier et à nommer une réponse émotionnelle des personnages, mais ils sont incapables de trouver une solution au problème que vit un personnage. L'adulte qui lit avec l'enfant pourrait se servir de ce type d'information pour favoriser le passage de l'identification de la réponse émotionnelle à l'identification d'une solution possible (Desmarais, Archambault, Filiault-Veilleux, et Tarte, 2012, no 3, 570).

D'autre part, les comportements verbaux alternent avec les traits non verbaux comme les signes et les gestes, vu que la kinésique, mais aussi la proxémique occupent une place primordiale dans le cadre interactionnel où agissent les personnages dans un contexte précis. De cette manière, la communication émotionnelle résulte des réactions psychomotrices spontanées, tandis que la communication émotive demeure liée aux affects réels, potentiels ou même fictifs. Comme l'indique Cosnier (1992),

La « communication affective » elle-même comprendrait (Arndt et Janney, 1991) deux aspects : émotionnel et émotif. La communication émotionnelle correspond aux manifestations spontanées des états internes, c'est-à-dire aux symptômes psychomoteurs et végétatifs « bruts » et non contrôlés (tremblements, pâleur, sueurs, pleurs, rires, etc.). La communication émotive correspond au résultat d'une élaboration secondaire, d'un « travail affectif » (« Emotion work » de

Hochschild, 1979) qui permet la mise en scène contrôlée des affects réels ou même celle d'affects potentiels ou non réellement vécus (Cosnier, Printemps 1992, Vol.20, no 2 , 36).

De plus, il s'avère important de prendre en considération l'implicite dans les échanges interpersonnels, qui pourraient manifester des malentendus culturels ou même devenir une source de blocage, ce qui dénote les difficultés psychologiques liées aux malentendus lors du processus pédagogique. Selon Collès (2013),

D'autres implicites, au contraire, les tropes, proviennent de la transgression de certaines normes conversationnelles. Cette transgression peut avoir des raisons linguistiques ou psychologiques. (...) Selon moi, bon nombre de malentendus verbaux proviennent d'une mauvaise interprétation des implicites contenus dans le message (Collès, 2013, 82).

Dans les interactions interpersonnelles, la compréhension mutuelle dérive des traits verbaux, mais aussi émotionnels, car l'implicite devient une composante essentielle dans l'élaboration et l'intériorisation d'un message par les participants, étant donné la complexité des comportements corporels et/ou psychologiques agissant dans l'espace éducatif.

3.2. L'adoption des stratégies efficaces dans la situation d'enseignement/apprentissage.

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante où prédomine la didactique de l'oral, les interactions réalisées entre l'animateur et son groupe se forgent par la mobilisation des ressources cognitives, socioaffectives et métacognitives. D'une part, dans l'étape de pré écoute, l'apprenant active ses connaissances antérieures par la formulation des hypothèses. Dans ce cas, on fait appel aux stratégies métacognitives pour s'initier au contexte préétabli. D'autre part, pendant l'écoute, le sujet est sollicité à traiter l'information diffusée par l'écoute globale, détaillée, sélective ou même fine, afin d'identifier, de sélectionner ou de synthétiser des éléments et aboutir à la vérification des hypothèses émises. Enfin, dans une étape de post-écoute, la réalisation d'un scénario-action ou d'une simulation globale fait cultiver chez les participants des stratégies socioaffectives par le jeu des interactions.

Dans cette perspective, Cortillon (2014) vise à l'acquisition de bonnes stratégies d'apprentissage par le fonctionnement du système limbique, qui contribue au développement de la mémoire procédurale tout en signalant que

« A la base de chaque énoncé produit intentionnellement, on trouve donc la participation du système limbique qui focalise l'attention sur le message grâce à sa composante émotive et facilite le développement de la mémoire procédurale. »
(Cortillon, 2014, 126).

Selon Oxford R. (2011), les stratégies socioculturelles-interactives deviennent des tactiques destinées à gérer les blocages et/ou les conflits éventuels par l'activation des stratégies affectives. D'après Christoforou & Kakoyianni,

(...) Oxford propose des solutions aux blocages également par l'intermédiaire des stratégies affectives : 1) « l'activation d'émotions, croyances et attitudes de soutien » et 2) « l'engendrement et le maintien de la motivation » (64)
(Christoforou & Kakoyianni, 2014, 916).

Dans une perspective actionnelle, le recours aux stratégies socioaffectives permet de favoriser l'esprit collaboratif et de développer les échanges mutuels parmi les acteurs agissant dans l'élaboration d'un projet constructif où l'on tient compte de la gestion du temps et de l'espace, mais aussi de la gestion des ressources liées à l'environnement tout en manageant le potentiel humain.

D'autre part, les membres du groupe parviennent à faire face aux difficultés et à agir avec efficacité par la tactique de résolution de problèmes, ce qui les rend conscients du parcours de leur propre apprentissage, qui se divise en étapes progressives. Comme le signale Bandura A., (2004), le formateur ou l'enseignant doit proposer à l'apprenant « des tâches dont il contrôle la difficulté : trop difficiles, elles confrontent à l'échec et diminuent le sentiment d'efficacité personnelle ; trop faciles, elles n'exercent pas à la résolution de problèmes » (Bandura, 2004, 45). En conséquence, il advient que toute situation phobique ou stressante peut être inversée pour atteindre l'épanouissement de soi et l'accomplissement de ses rêves.

Selon l'approche systémique de Palo Alto, il est nécessaire d'identifier les processus de blocage. Pour cette raison, la démarche à adopter pour se conduire à la recherche de solutions en divise en trois phases : a. la phase d'évitement où l'on écarte toute difficulté qui se présente, b. la phase de contrôle pendant laquelle on tente de conserver le contrôle de la situation établie et c. la phase des croyances, qui vise à concevoir et à contextualiser le type de problème pour se conduire vers le changement par la confiance en soi (Arminot, F. novembre 2018). En définitive, la contribution de l'enseignant-médiateur s'avère primordiale pour aider chaque membre du groupe à garantir la confiance en soi, en vue d'entreprendre des initiatives par la tactique de résilience, cette force intérieure qui se forge des expériences acquises pour résister aux chocs éventuels et faire face aux défis. Loin de toute situation traumatique, chaque membre du groupe prend conscience de ses ressources renouvelables pour aller à la quête de nouveaux nœuds avec l'univers scolaire et socioprofessionnel.

4. Adopter un comportement flexible et créer des synergies efficaces pour faire preuve d'innovation et de créativité

Dans le contexte de l'apprentissage ou même de formation à distance, les facteurs affectifs liés à l'émotion, l'envie d'apprendre, mais aussi la curiosité d'acquérir de nouvelles compétences, mais encore les facteurs conatifs comme la

motivation, la volonté de changement et la confiance en soi se considèrent comme de variables primordiales pour servir de tremplin et aider les participants à passer en action, afin de se conduire au partage des expériences et à des situations d'apprentissage collaboratif « *d'aider les apprenants non seulement à partager leurs émotions pendant l'activité collaborative, mais également à comprendre l'impact de leurs émotions sur leur façon de travailler ensemble et sur la réussite de leur groupe* » (Molinari, Avry & Chanel, 2017, 187).

À coup sûr, l'enseignant-stratège intervient par l'adoption des stratégies d'intervention visant au changement et aide les participants à mettre leurs forces à contribution pour accomplir des tâches plus ou moins complexes dans la réalisation d'un scénario-action. Ainsi, les sujets se sentent bien orientés pour mettre en œuvre des règles praxéologiques telles que la création des partenariats et l'esprit de responsabilisation et de négociation. Une fois instaurée la tactique de changement, les sujets peuvent dépasser leurs inhibitions pour se guider vers la quête des valeurs comportementales. « *D'ailleurs, l'état affectif avec le déclenchement des émotions met en évidence les modifications physiologiques, mentales, mais aussi comportementales, qui se réalisent chez des personnes en mouvement continu.* » (Efthimiadou, 2018, 125).

D'autre part, la réalisation des projets pédagogiques sensibilise les actants, car la discussion interactionnelle conduit à des réflexes élaborés pour amener les sujets à l'adoption d'un comportement flexible, ce qui fait acquérir de nouveaux savoir-faire en faisant cultiver des compétences transversales. En ce sens, les membres du groupe se sentent engagés dans un projet d'action, qui leur permet de réfléchir sur la manière d'agir, de prendre conscience de leurs lacunes, mais aussi de leurs points forts pour s'améliorer. En effet, la régulation métacognitive présuppose la gestion active des processus cognitifs et en même temps la gestion de soi fait réguler la manière d'agir dans le but de prendre conscience des étapes difficiles à trancher. Pour cette raison, il s'avère essentiel d'activer des stratégies et même des métastratégies dans un processus d'innovation et de créativité pour tirer bénéfice de la transformation et de la reconstruction des données stockées en mémoire. Comme l'indique Efthimiadou. (2018),

La métacommunication constructive, qui invite les sujets à réutiliser les acquis tout en combinant des éléments puisés de leur imagination, aide les sujets à agir avec flexibilité, ce qui fait acquérir de nouveaux savoir-faire et fait évoluer le degré de compétence stratégique dans les échanges discursifs du groupe-classe. Car il est de prime intérêt de porter attention non seulement aux caractéristiques du public, mais encore aux valeurs affectives et comportementales transmises au groupe-classe. C'est pourquoi l'animateur devra mettre en œuvre des stratégies, qui assureront un feed-back élaboré de la mise en situation établie pour amener le groupe à faire preuve de métaconduite. (Efthimiadou, 2018, 126).

En définitive, la mise en place des synergies efficaces aboutit au contrôle des comportements et à la maîtrise de ses émotions et de ses actions. Les aptitudes relationnelles enrichissent l'échange des expériences en permettant à chacun de se nouer avec l'esprit de réalliance et de reconstruire sa vie.

5. Conclusion

En fin de compte, la communication interactionnelle favorise la médiation de l'enseignant-stratège avec tous les membres du groupe pour le conduire à la responsabilisation et à l'autonomie. D'un côté, les approches systémiques de communication orale, qui promeuvent la maïeutique allant de la discussion spontanée au dialogue élaboré, encouragent les participants à entreprendre des initiatives efficaces liées à leurs ressources cognitives, socioaffectionnées et comportementales. De l'autre, la gestion des émotions détermine l'acquisition des stratégies socioculturelles interactives dans le but d'éviter les blocages ou les conflits éventuels. Enfin, la mise en place des projets collaboratifs fait confronter les participants avec des situations plus ou moins complexes où ils sont invités à porter réflexion sur leurs pratiques de résilience, afin de se conduire vers la recherche des solutions divergentes. Finalement, la communication interactionnelle donne lieu à la mobilisation des ressources cognitives, socioaffectionnées et psychologiques des participants pour les rendre actifs et conscients du processus pédagogique, ce qui détermine le choix des voies alternatives pour repenser l'instauration des contacts authentiques et aller à la quête de leurs potentialités inexploitées et d'atteindre un niveau élevé de conscience par l'épanouissement de leur personnalité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Adary, A. Mas, C. Westphalen, M.H. (2018). *Communicator, toute la communication à l'ère digitale*. Paris : Dunod, 8^e édition.
2. Arminot, F. (novembre 2018). *Approche systémique de Palo Alto : Conduire le changement*. Repéré à <https://fredericarminot.com/anxiete/approche-systemique-de-palo-alto/>, dernière consultation : le 30 déc. 2018.
3. Arndt, H. et Janney, R. W. (1991). Verbal, Prosodic, and Kinesic Emotive Contrasts in Speech, *Journal of Pragmatics*, 522-550.
4. Bandura, A. (Avril 2014). J'y arriverai : le sentiment d'efficacité personnelle. Rencontre avec Albert Bandura. *Revue Sciences Humaines*, 148, 42-45.
5. Christoforou, N., & Kakoyianni-D. F. (2014). « Blocages et Stratégies en expression orale : le cas des Chypriotes hellénophones FLE », 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française, *SHS Web of Conferences* 8, 915-926. Repéré à <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801367>, dernière consultation : le 30 déc. 2018.
6. Collès, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactiques du français et de l'interculturel*. Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve.
7. Cortillon, J. (2014). *Mémoire procédurale et mémoire déclarative : Implications didactiques*. De Man Marie-Jeanne & De Vriendt Séra, Du son au sens, 125-133. Mons : Éditions du CIPA.

8. Cosnier, J. (Printemps 1992). Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle, *Revue Protée, Théories et Pratiques Sémiotiques, Signes et gestes*, 20 (2), 33-39. Repéré à https://constellation.uqac.ca/2345/1/Vo-1_20_no_2.pdf. dernière consultation : le 29 déc. 2018.
9. Desmarais, C., Archambault, M., Filiatrault-Veilleux, P. & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (3), 555–578. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1022712ar>, dernière consultation : le 29 déc. 2018.
10. Efthimiadou, E. (2018). « Cultiver la compétence stratégique dans les échanges discursifs avec le groupe-classe en FLE ». *Beyond words and into the message. Building communication across languages, media and professions* / coord.: Titela Vîlceanu, Carmen Ardelean, Mălina Gurgu; ed.: Marina-Cristiana Rotaru - Bucureşti: Conspress. 97-110.
11. Efthimiadou, E. (2018). Mémoire sensorielle VS mémoire affective et émotionnelle. De la représentation mentale à l'imagination créatrice. Berdal-Masuy, F. (eds.) *Emotissage — Les émotions dans l'apprentissage des langues*. 119-128. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
12. Hochschild A.R. (1979). Emotion Work, Feeling rules and Social Structures. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-575.
13. *La Thérapie Brève de Palo Alto*. Institut Gregory Bateson. Repéré à <http://www.igb-mri.com/presentation.php?categorie=3>, dernière consultation : le 30 déc. 2018.
14. Lefevre, J. (2017). *Découvrir la Process Communication*. Malakoff : InterEditions.
15. Molinari, G., Avry, S. & Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 21, (1), 175-190. Doi:10.3917/raised.021.0175. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-175.htm>, dernière consultation : le 30 déc. 2018.
16. Picard, D. Marc, E. (2015). *L'École de Palo Alto*. Paris : PUF, Collection « Que sais-je ?».
17. Watzlawick, P. Helmick Beavin, J. Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Traduit de l'américain par Janine Morche. Paris : Éditions du Seuil.

GRAPHIC ORGANIZERS IN THE CONTEXT OF CLASSROOM COMMUNICATION

Emil LAZĂR¹

Abstract

Meaningful learning and learning efficiency are two reasons of this paper. They are intrinsic (they are intertwined as meanings in terms of importance) and generate consequences worthy of human axiology.

The topic of classroom communication and learning facilitated by graphic organizers is one of interest in the context of the evolution of pedagogic research in the curriculum domain, in which conceptual aspects (theorizing) prove their strength in the context of meeting utility and proficiency criteria.

Therefore, the theoretical underpinnings of classroom interaction having the graphic organizers as teaching tools, combined with the methodological-applied approach, supported by the results of such analysis, favourable to the approach and offering innovative elements from the perspective of curriculum habilitation.

Why learning mediated by graphic organizers?

Learning is the process through which knowledge is acquired in the teaching context. Learning can also be understood as the result of classroom communication, that's why, due to certain factors, and methodological-teaching tools (such as graphic organizers), it may have a greater impact in terms of knowledge generation.

Assessment, as a natural stage of educational process, has the same rules: the implementation methodological device is very important in efficient (accurate) and formative assessment.

An instrument often incorporated in teaching strategies is represented by graphic organizers, a meaning through which learning objectives are successfully achieved, the understanding of the concepts is reinforced, the relation among these are highlighted and learning is facilitated.

Key words: Classroom communication; Graphic organizers; Feedback.

1. The role of classroom communication in learning

The significance of learning is congruent with the human being ("our specialization as species is learning specialization", J. Bruner, 1967, p. 35). Therefore, searches related to understanding how the human being learns have fascinated and continues to fascinate pedagogy, in general.

¹ Senior lecturer, PhD, University of Craiova, Romania, email address elazar.ucv@gmail.com.

Learning efficiency lies, among others, in the proficient communication between the one who learns and the one, who, transmitting knowledge, supports learning. How the decoding of the information transmitted by the teacher is realized, assures the right understanding and efficient learning.

The channel used in teaching interaction should observe the specificity of the students' learning styles (visual, auditory, kinesthetic) and be a predictor of the teaching style.

The feedback used by teacher strengthens the evaluative approach, supports students' learning and ensures teaching retroactivity.

Approaches to graphic organizers integration (presenting pedagogical principles, the cognitive realities in which they are achieved, correlations with other mental operations, relations with other stages of teaching process) in curriculum strategies and the communication contexts, have existed in pedagogical literature so far: E. Bernat, *Effective learning technique* (2003), S. Collins, *How digital tools prepare students for the 21st century* (2004), Ch. Temple, J. Steele, K. Meredith, (2013), *Techniques applications to develop critical thinking*, R. M. Gavrilă, M. Nicolae, *ABC graphic organizers* (2015), as, indeed, many contributions in terms of graphic organizers in other didactical contexts: C. L. Oprea, (2006), *Interactive teaching strategies*.

1.1. The conceptualization of graphic organizers, meaning and significances

The dynamics of information producing, of technology advancement, requests timely response in educational, professional and even daily contexts. The school as organization that teaches and produces teaching, changes both at the macro-structural and procedural level. The teaching – learning – assessment process recalibrates itself, being innovative, applied in nature, with elements specific to the context we live in. Basically, the school should shape the contemporary individual, capable of developing actionable skills, having the capacity to make quick connections, to build cognitive fields, all these being the results of a teaching process centered on student.

The teaching process has endured in time, influenced by behaviorism, cognitivism and constructivism, the main directions being imposed by evolution at the macro-social and scientific level. The transition from the traditional school paradigm, the behaviorist one, to the paradigm of the school centered on student, i.e., on skills training is essential.

The school focused on objectives, promoted by the behaviorist paradigm, is interested in individuals' observable behaviors, but not concerned with mental processes involved in learning. For the behaviorism followers, learning takes place when the student gives a right answer to a given stimulus. To achieve these results, the teacher relies especially on pedagogical methods which ensure increased retention. To achieve reinforcement, the teacher rewards correct answers and, sometimes, penalizes wrong answers. Teaching preparation is achieved through precise elaboration of learning objectives (in terms of observable behavior) and through content dispersion in logical learning units.

The targeted learning of behaviorist type is often of memorization type, defining and illustrating concepts or procedure application. Learning assessment is generally achieved through objective exams: the student has to demonstrate that he/she knows the right answer. The teacher is responsible for achieving learning objectives, creating an environment and a reinforcement system to bring the student in a position to adopt new behaviors. Classically, the teacher has the role of transmitting information, while the student becomes the receiver.

Cognitivism, as opposite to behaviorism, seeks to highlight the internal processes of learning. For cognitivists, the student is an active system of information processing, having the following components:

- the system of sensory perception, through which the student receives various environmental stimuli and implements complex processes of recognizing information;
- short-term memory, with limited capacity, in which the perceived information is transferred;
- long-term memory, with unlimited capacity, in which the information considered to be a "database" for the processes of recovering data is deposited afterwards.

For cognitivists and behaviorists, there is an external objective reality, but, in this case, the student has to integrate reality in his/her own mental schemata, rather than acquiring new noticeable behaviors. Therefore, learning is characterized by a change in the student's mental structures. The educational vision resulting from the cognitivist approach emphasizes the students' active mental commitment throughout the whole learning, to succeed in processing information in depth.

Therefore, the teacher will use teaching strategies which aim to:

- help the student in selecting and decoding information coming from the environment;
- organize and integrate information;
- recover information in long-term memory.

The teaching methods favored by the cognitivist approach allow multiple learning paths, considering the individual variables which influence how information is processed. The cognitivist teacher will mainly use new information and communication technologies that allow greater interactivity with students (smart tutorials or computer simulations).

From the constructivist perspective, a paradigm to which we subordinate the present role of graphic organizers, as pedagogical resources in the teaching process, teaching does not involve transmitting the student the meanings of another individual "who knows", but testing the student's meanings. A constructivist vision of education values active and non-directive pedagogy, favoring the real learning context, student support, rather than intervention, guided discovery, encouraging exploration of different views, collaborative learning, project-based approach, etc. The student has a proactive role, because he/she is the decision maker in his/her approach to knowledge building, accompanied and supported by the teacher, who has the task to provide a rich and stimulating learning environment. Knowledge is

open to negotiation and, this way, the social context plays a major part in learning. Constructivist learning is a construct of reality, a social construct.

A new paradigm of knowledge is equally sustained by the teachers' methodological motivation, who in their teaching design, advocate for the selection of actual, complex methods, which actively involve the student in the learning process. The active involvement of the student in the learning process is made possible by a complex strategy, based on active-participative methods. In the learning process, the student and teacher roles are also resized. The teacher, from a central character, becomes a facilitator, guides the student in learning, even as a partner. And the student learns due to his/her own motivation, learns responsibly, cooperating, through active involvement.

Constructivist learning is based on principles such as:

- learning is seeking the meaning, so that learning must begin from the things around which students try to build meanings;
- in the learning process the focus is on primary data, not separated (the whole is understood but also the components);
- the mental models used by students, determine the teaching strategy.

Therefore, the student is trained to think, to identify/to build new meanings and personal significances, memorization of correct examples being avoided.

Thus, in this current teaching context, the teacher is responsible for designing a framework for the signaled needs, but also consistent with the principles of the constructivist dominant, to identify sources and resources, so that the educational results will be achieved and approved.

The idea of designing an teaching framework based on GRAPHIC ORGANIZERS is a current, justified idea, which also involves a response for some questions, for every teacher:

- What are graphic organizers?
- To what extent can they be resources in the teaching process, so that they determine its streamlining?
- What is the value/educational virtue of graphic organizers in relation to curriculum and its structural elements?

Using graphic organizers is an effective way to get students to think, visualize and arrange knowledge. In a traditional classroom, most teachers rely on verbal exposure, reading and writing in order to represent and communicate concepts. Studies show that "when students create non-linguistic representations of their knowledge, there is an increase of brain activity" (Gerlic & Jausovec, 1999, p. 28). Whether the students create a concept map, a process diagram or a simple sketch, they have to appeal to analyzing capacities to clarify relations, organize their thoughts and formulate plans or the process steps.

The process of creating the representations helps students to retain information and develops their ability to transmit and share ideas in collaborative activity in progress.

Graphic organizers are representations, models or illustrations used in visualizing the information. It is recommended that they should be integrated in

learning activities by the individuals with a visual learning style. Graphic organizers are extremely useful to all categories of people who train themselves, as they illustrate the relations among concepts, ideas, factors (the relations may be of equivalence, subordination, causal, etc.). They facilitate knowledge understanding when a great amount of information is involved in a (short) given-time or with pupils.

Graphic organizers are visual representations that mediate between text and illustration, having the following characteristics:

- they are functional – analogue images, designed as conscious or intuitive code, with the intention of communicating pre-defined information;
- they emphasize the inter-relations among the elements of the represented reality;
- they address the visual analyzer through digital and analogic information embodied in signs (at least a digital element and at least an analogic one).

2. Effective classroom communication, facilitating and mediating student learning

2.1. Graphic organizers integration in classroom communication

Graphic organizers facilitate and mediate students' learning, and teaching and learning represent stages of the teaching communication process: "a good communication relationship is mediated" (Potolea, Neacșu, Iucu, Pânișoară, 2008, p. 289, our translation). These two premises highlight the formative valences of graphic organizers from the perspective of effective communication in classroom interaction. Moreover, H. L. Goodall (1990, p. 54) claim: "communication is learning" emphasizing the presence of communication exercises in all teaching strategies and, especially, in interactional ones.

This approach is analyzed by I-O. Pânișoară (2004), both from a procedural and functional perspective. The author presents, from a procedural perspective, the message as "a mosaic of objective information, valuable judgments concerning the information (subjectively) and valuable judgments and personal feelings outside these information" (Pânișoară, 2004, p. 48, our translation). Therefore, the cognitive organization of students' mental activity by the teacher, mentioned by Ausubel (1981), is completed, within the message approach, by subjective perceptions of the students.

Presenting the teacher's role as transmitter in classroom communication, I-O. Pânișoară endorses that "at the level of the message, there are two important effects: the effect of precedence in retaining some content elements with informative influence (data provided by the sender initially have more influence) and the effect of receptiveness (sometimes, the information disclosed ultimately has higher importance)" (Pânișoară, 2004, p. 49, our translation). From this perspective, the teaching value of graphic organizers is a functional one, especially when facilitating understanding, connection with prior knowledge and successful learning.

From the functional perspective, classroom interaction involving cognitive organizers and graphic organizers provides "a continuum that comprises the interaction methods (group communication through interaction methods):

- methods focused on producing ideas and problem solving (creative problem solving),
- methods based on group debate,
- methods centered on observing the interaction within groups,
- methods to optimize the relationships among groups", (Pânișoară, 2004, p. 277, our translation).

Here we may underline the functional role of cognitive organizers as facilitators of generating and displaying ideas and combining functions of graphic organizers, that of "merging two different notions – the forced connections technique or of attributes listing" (Pânișoară, 2004, p. 282, our translation).

The author (Pânișoară, 2004, p. 289, our translation), tackling the group communication issue through interaction methods – in the teaching context – draws attention to "challenges about how we think and use an optimal imaginative level", in relation to the students. The problem is addressed by J. P. Guilford and E. P. Torrance , later by Alex. F. Osborn and Ebert & Mitchell (*apud* Steers, 1998, in Pânișoară, 2004, our translation) regarding the level of cognitive complexity, mental reality that facilitates divergent or convergent thinking, as well as imagination and creativity.

The context is proper to analyze the benefits of cognitive and visual organizers, especially since the connection of new information is preceded by structuring the prior one, in Ausubel's vision (1981), and graphic facilitation is functional after high or low cognitive complexity.

Low cognitive complexity means:

- "tendency of categorizing and stereotyping, cognitive structures depending on simple fixed rules;
 - only few related alternatives are generated;
 - the personal contribution is minimal;
 - there is little distinction between separated situations;
- High levels of cognitive complexity (...) display the following guidelines:
- many related alternatives are generated and considered;
 - individuals use many internal processes" (Pânișoară, 2004, p. 291, our translation).

Facilitation provided by graphic organizers to structure the information sent to students, in connecting new information with the previous one, in understanding the cognitive complexity of the relations between concepts, in combining them with elements of creativity, helps them during the learning process.

Thinking divergently or convergently is mediated by cognitive organizers, and, in their combination with the processes of imagination or creativity, graphic organizers become teaching instruments whose function of integrating content is an important one.

2.2. Graphic organizers contribution to the construction of visual learning

Graphic organizers contribute to the construction of visual representations. *Representation is a secondary process occurring after a previous sensory experience. It is based on the mechanisms of memory and perception. Representation is today well defined in psychology and has a privileged position due to cognitive psychology. Considering representations as an element of thinking, they aren't subordinated to memory requirements, but also to norms of logical and semantic construction.*

Representations show a broad general criteria classification such as: the informative content criterion, the criterion of generalization level and the criterion of intellectual efficiency.

According to the informational content criterion, representations are very much alike perceptions due to the type of information processed through analyzers. According to this criterion, the analyzers, the senses offer sensory information which is then integrated through perception in a unitary complex image. Thus, we can identify visual, auditory, olfactory and kinesthetic representations.

Visual representations meet the best characteristics, features and qualities of a mental image. Visual representations are detached from the context, paler, less properly hued than the corresponding perceptions. At the same time, they distinguish themselves by form, efficiency and panoramic character.

Visual representations are strongly involved in activities such as painting, architecture, scenography, drawing, modeling. Typically, visual representations have a two-dimensional character. Three-dimensional mental images are less accessible, involve training, practising and even special endowment. As Piaget (1965) shows, three-dimensional special representations are available within the development of operative structures of intelligence.

General and specific representations include in their structure, especially the characteristics common to an entire class of objects and based on these any new item can be recognized as belonging to the same group, namely for one object specifically. The degree of generality may differ. Some representations, such as the geometric ones, achieve the highest degree of generality and they are very close to the concept. They have greater importance in concepts forming.

Mental images efficiency suggests the implication of descendent processing of cognitive degree. This way, representations show dynamism and associative availability. Through cognitive mechanisms, mental images are integrated in associative chains that offer them a high degree of efficiency and mental constructivism. Jean Piaget (1965) proposed that the level of intellectual efficiency to be established as criterion for the classification of static, dynamic and transforming representations.

In time, the efficiency of mental images is gradually developed. The efficiency level is closely related to the speed of rotation, there being an optimal ratio between the actual speed of rotation at the perception level and the speed of rotation at the mental level, but strongly connected to intelligence efficiency.

A good example is the mental images rotation. In various examples, the subjects have been requested to represent intermediate positions of three-dimensional objects or letters. It has been noted that graphic organizers, as teaching tools, determine the formation of visual representations, and their qualities. Information can be sometimes represented by body movements, for example when a student can move his/her hand in an arc, a circle or an ellipse to show the significance of these terms, or in the form of a letter. They can also make static forms to demonstrate understanding, therefore, kinesthetic representations support conceptual learning.

Also, the concepts may be represented graphically in the learning process. A variety of graphic organizers supports this approach. Graphic organizers help students acquire the necessary skills, to participate actively in the learning process and take part in the discussions, all these leading to achieving a higher conceptual level.

As teaching cognitive instruments, graphic organizers contribute to the formation of graphic representations, and to the streamlining of abstract learning at the conceptual level. Through conceptual maps, diagrams, images, chromaticity, information is made essential and stored for long time. In the teaching process it is important that the teacher should know both the psychological profile of the students, their learning style, but also the dominant of the styles mentioned above, so that he/she may design an authentic approach, tailored to the learning needs and styles.

3. Dynamics of graphic organizers relationship – initial, formative and summative assessment

Designing the assessment strategy according to the teaching process, to the resources involved, determines a dynamic assessment and the dynamics of the component elements, as well. Since the most common forms of assessment are initial, continuous and summative ones, we'll analyze the three forms compared with graphic organizers, with the purpose of designing and achieving a strategy of effective assessment.

The integration of graphic organizers, as evaluation tools, is recommended for many reasons – to discard the stereotyped and low quality practices of teachers or the relative usage of applying only standard tools, such as assessment tests, but especially to achieve evaluation and learning efficiency and meet students' needs.

To ensure the success of the teaching process, the teacher starts with the initial assessment of students' performance. The purpose of applying this evaluation component is to identify the conditions under which students can further integrate their learning activities, in relation to their level of development.

Initial assessment serves as a diagnostic test, also having a predictive function, as it determines the design of study programme to be attended by students. At this stage, assessment through graphic organizers can verify and evaluate the level of knowledge, understanding and application of students' information in various complex evaluative contexts in cognitive terms, so that the students will be able to define concepts, totally or partially, to understand causal relations, to associate corresponding elements and features, to solve problems/ family of problem – situations.

Cognitive diagnosis is beneficial for students as it establishes an inventory of development level, the initial moment, baseline gaps between students, and allows the teachers to identify the causes of the recorded discrepancies and determine methods for students' development.

The predictive function of initial assessment refers to the activity of both students and the teacher. For students, it establishes the conditions of the programme they'll enroll to, and for teachers, how a learning programme is designed, as well as the choice of development and remedial strategies.

Formative or continuous assessment supports the opportunity of overall system adjustment, with successive steps. Being centered on the process, formative assessment focuses on some dominants that become landmarks in designing the assessment strategy:

- occurs during every learning task;
- is the ruling element of the student's training process (skills training, abilities and capacities training);
- has the potential to identify both strengths and weaknesses of the process;
- has criterial value;
- is internal to the learning process, continuous, analytical, focused on student learning;
- it can improve the valences of graphic organizers in teaching – learning-assessment process.

From the teacher's perspective, formative assessment aims to identify the difficulties, confusions or mistakes of the students, so that the teaching process may be corrected. It is the reversed connection of the assessment that allows self-regulation of the teaching process.

Since we want evaluation to be adapted, modernized, we recommend that *during continuous assessment graphic organizers should be used, which involve the assessment of skills, work capacities and attitudes*. Graphic organizers – *Venn Diagram* embodied in various forms (butterfly, H garden), *Cornell method, fish skeleton, grapes bunch, brainstorm (fireworks)* – ask students to identify *the main idea versus secondary idea* or to establish *similarities and differences* between two elements, based on their own observation, to interpret data based on identified similarities/ differences, to integrate the newly-acquired information, to establish cause-effect relationships, to make decisions based on reason, to generate various solutions for problem-solving situations, to establish the truth value of some assertions for different fields of knowledge, etc.

During continuous assessment based on graphic organizers, there can be verified factual, basic, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge, students being capable of progressively proving all levels of cognitive development.

In formative assessment through graphic organizers the assessment results of students' activity are important, as they offer immediate feedback on their learning, help them identify potential difficulties and overcome them, ensures remedial work, encourage them to self-reflection, self-assessment and self-determination.

The contribution of formative assessment based on graphic organizers involves *advantages also for teacher's activity*, offering mechanisms to identify mistakes, to correct and adjust the teaching process, but also to adapt and diversify it according to student's needs.

Summative or cumulative assessment is in close relation of interdependence and complementarity with initial and formative assessment. Teachers support a summative evaluative process at the end of a learning unit, chapter, semester, with summative role and the purpose to correct occurred dysfunctions. At the end of a school year or education cycle, school assessment serves as a balance to which all students and teachers participate, to adjust the dysfunctions of study programme. Often, final assessment produces negative emotional states for students, such as fear, discomfort, even panic. It acts as general certification, as students can be certified after their level of proficiency is verified, being rewarded with diplomas and certificates.

The integration of graphic organizers in a strategy of summative assessment may have as objective the verification and appreciation of a complex volume of knowledge, according to the curriculum and the successfully completed study programme.

4. The role of feedback, component of communication process, in school assessment

Feedback is a tool permanently used, no matter the domain, both in personal and professional life. In terms of education, seen as communication process, the purpose of teacher – student communication is multiple:

- to transmit information;
- to develop students' thinking and personality;
- to develop the ability to solve problems;
- to develop capacities, feelings and attitudes;
- to make decisions on teaching strategies;
- to assess results.

Even if it is a reaction in order to maintain a certain balance within the teaching process, or an answer that aims at the personal growth of students in terms of emotional intelligence or at stimulating their positive attitude towards school, education, feedback has a decisive part and a prompt contribution.

Within the assessment process, feedback determines the identification of weaknesses, both for the process and the students, and then, the decisions making for optimizing the teaching process.

Depending on the time of the assessment, feedback is formative and summative.

Formative feedback

Obtained in continuous assessment, in order to identify students' weaknesses and strengths, but also to highlight their progress, formative feedback fosters teacher – student communication, openness to collaboration between teacher and students. Formative feedback contributes to maintaining a high motivational level for students and to reinforce metacognitive behaviors.

Summative feedback

Conducted in final assessments, summative feedback represents a useful tool for teachers, as it provides the necessary information so that their teaching may be corrected according to students' answers. Summative feedback serves as assessing students' work, and as symbolic reward.

For the feedback to be efficient, it is necessary that during the assessment process, the evaluator teacher activate six categories of elements: "broad, expanded knowledge (what must be learned) (...), a set of skills, attitudes and dispositions toward the learning process (...), including the attitude to empathize with the learner, the ability to build/ create/ edit assessment tests (...), extensive and in depth knowledge of the assessment criteria and standards suitable to the chosen assessment tasks, expertise in formulating valuable judgements, based on the prior experiences of assessing students' performance related to some tasks, expertise in feedback communication towards students, parents and, eventually, educational authorities" (Royce Sadler *apud* Stoica, coord., 2001, p. 36, our translation).

For formative and summative feedback to be effective, it is necessary that the teacher display a high level of competence and the main characteristics of feedback – accuracy, comprehensiveness and adequacy. Receiving feedback from the teacher helps the students improve their achievements by highlighting the progress and accurate communication of results. With some feedback on their progress, students can check with the teacher and can ask questions. Shaping active, reflexive students, determining them to follow with interest and show an active attitude during evaluation, is an indicator of the teacher's teaching and evaluation skills.

Feedback effects through graphic organizers

Classrooms are dynamic environments where teachers and students engage in continuous and mutual interactions during a school day. Within an effective assessment process, the teacher applies practices of effective intervention at the classroom level, increases the probability of having positive teacher-student interactions and of promoting learning and student involvement, enhancing objective and effective assessment and providing friendly and immediate feedback.

If the level of performance of the students is evaluated through graphic organizers as an alternative assessment method, conceptual maps, cluster, Venn diagrams, Ishikawa diagram, providing feedback from the teacher is more rapid, prompt, as graphic organizers facilitate rapid assessment, thus communicating results to the students in a proper manner.

For pupils, teacher's feedback is crucial, with emotional load. Therefore, the adequacy and comprehension are *sine qua non* characteristics that are followed within the evaluation process. And when the primary school teacher conducts assessments through graphic organizers, it is necessary to provide fast and efficient feedback, with a constructive role for pupils' learning, to continuously monitor their development and progress.

Feedback centered on students' progress

When feedback aims at the students' progress, students find answers to the following questions concerning the progress they make: "Am I on the right track?

What can I improve? What do I do well? How Am I generally speaking?" (Feedback at <http://iteach.ro/pagina/1142/>).

Feedback focused on progress makes the student capable of self-assessment and self-monitoring, highlight aspiration and be satisfied with his/ her own evolution. By allocating time for talking to the student, giving constructive criticism, the teacher will have a strong impact on the learning process.

Formal and informal feedback

In relation with the students, the teacher can provide formal and informal feedback. Formal situations take the shape of official meetings, conferences, olympiads, contests, when the teacher and students work together to fulfill some established objectives and for which they are assessed and appreciated.

Informally, the teacher makes judgments on students' activity when passing by the students' desks, when making an instant suggestion, and students can correct and rectify the situation.

Feedback centered on errors and progress monitoring

When referring to error correction and progress monitoring, feedback should:

- assist students in learning the right answers in a short time;
- be specific and adapted to the level of knowledge, skills and abilities of the students;
- occur as a consequence of the student's mistake (namely a correction of errors).

Effective feedback

Feedback provided to students is efficient, if after the assessment process based on graphic organizers, it aims to:

- "Be corrective by its nature (feedback should provide the students with an explanation of the reasons according to which what they do is right or wrong);
- Take place in the right time (to be offered immediately after teacher's appreciation);
- Be specific to a criterion (within assessment, the teacher reports to criteria to establish a specific level of competences or knowledge);
- Allow students to give their own feedback (students should be capable of monitoring their own progress through self-assessment based on feedback received from the teacher)" (Feedback at <http://iteach.ro/pagina/1142/>).

Effective feedback "can take many forms (e.g. answering questions, checking the static activities and direct answers), and researchers have found positive links between it and involvement or students' achievements (...) when teachers use error correction, there are improvements in academic achievement (Barbetta, Heron, & Heward, 1993; Barbetta & Heward, 1993) and in right answers" (Bangert-Downs, Kulik, Kulik & Morgan, 1991, Maureen A. et. al., 2010, p. 8 *apud* Pânișoară, 2004, p. 54, our translation).

Corrective feedback must accompany the ongoing monitoring of academic performance and / or social (such as curriculum-based assessment), but also accurate and consistent training and intervention (their implementation with consistency).

Whatever form is offered (formal and informal), feedback will maximize the students' progress, enhancing their self-confidence, providing new contexts of knowledge and positive and active – participatory learning.

Conclusions

Due to the omnipresence of information, communicative competence / accurate data interpretation is necessary to ensure that students do not simply accept everything that is said or shown. Howard Wainer, 1990 (*apud* Collins, 2004, p. 6) emphasizes, in this regard, that "representation of data in a graph allows students to discover patterns and recognize the meaning of the data that could not be seen easily in a spreadsheet or text. Graphs can easily display items that could not be seen otherwise".

This gives an indication of the functional relationship between metacognition as a process of educational path and graphic organizers as tools to facilitate learning within this route. Graphic organizers are integrated in a teaching approach based on meta-learning and metacognition is realized as far as knowledge is facilitated fully and consciously through effective communication.

The curriculum – frame supports of cognitive and metacognitive mechanisms for training and skills development for life and educational contexts.

To justify the skills - capabilities - graphic organizers relationship, we mention that graphic organizers, as assessment tools are designed to engage students actively in their own learning, to build capacities, general and specific skills, as required by the curricula.

We support the idea of an emerging relationship between skills – competences and graphic organizers in the context of effective classroom communication.

REFERENCES

1. Ausubel, D. P., Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Didactică și Pedagogică Publishing House.
2. Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
3. Bruner, J. S. (1967). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Boston: Harvard University Press.
4. Collins, S. (2004). *How digital tools prepare students for the 21st century*. A Collins Consults White Paper Prepared for Inspiration Software, Inc. Available at: http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/How_Digital_Tools_Prepares_Students_for_the_21st_Century.pdf, [online, 06.12.2018].
5. Gavrilă, R., Nicolae, M. (2015). *ABC-ul organizatorilor grafici*. București: Didactică și Pedagogică Publishing House.
6. Gerlic, I., Jausovec, N. (1999). Multimedia: Differences in cognitive processes observed with EEG. *Journal of Technology Research and Development*, 47 (3), 5-14.
7. Goodal, Jr., L. (1990). *Small group communication in organization*. Wm. C. Brown Publishers, IA.
8. Oprea, C. L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Didactică și Pedagogica Publishing House.

9. Pânișoară, I.-O. (2004). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom.
10. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*. București: Științifică Publishing House.
11. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R. B., Pânișoară, I.O. (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom.
12. Stoica, A. (2001). *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*. SNEE. București: ProGnosis Publishing House.
13. Temple, Ch., Steele, J., Meredith, K. (2013). *Aplicarea tehniciilor de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău: Didactica Pro.
14. <http://iteach.ro/pagina/1142/>, [online, 14.12.2018].

COMMUNICATION AND LANGUAGE OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES AND DISABILITIES

Aurel PERA¹, Raluca Monica DOBRE²

Abstract

Nowadays, the issue of communication and the language of children with learning difficulties and disabilities is very important, which is why, in this study we approach the relationship between communication and language in the established context; the rules of this type of communication, the specificity of language in the general context of disabilities and the learning difficulties.

Key words: Disabilities; Learning difficulties; Language therapy and diagnostic criteria.

Communication is defined in psychological terms as: "...communication is a relationship between individuals: communication is primarily a perception. It involves transmitting, whether intentional or not, information intended to clarify or influence an individual or a group of receptors" (Norbert Sillamy, 1996, p. 53).

The notion of *communication* is presented as a "conceptual agglomeration" (Pânișoară, 2006, our translation), and its understanding and explanation has undergone interesting changes, ranging from the "telegraph" model (Shannon, 1949 quoted by Pânișoară, 2006) and reaching to the "orchestra" (Watzlavick, 1967; 2000): each theory contributes to creating "a huge amount of messages" (Watzlavick, 1967; 2000) and ideas.

Verbal language is not the only way of expression in communication, nonverbal language such as mimic, gestures, voice tone, body language, etc. playing also an important role. Communication is considered to be a human activity, but it cannot be limited to human beings' practices because animals communicate, too (Chavin - 1982/1999, quoted by Pânișoară, 2006).

The whole process of communication is the fundamental way of interaction at the psycho-educational level, achieved through a wide variety of messages in order to achieve inter-relationships. Communication provides for the exchange of messages, information, and information meanings, interests, etc., in order to create a favourable climate for interpersonal relations.

The multiple meanings of the notions of *communication*, *language*, *language* are the object of investigation of several scientific disciplines such as linguistics,

¹ Associate Professor, Ph.D., University of Craiova, Romania, email address: aureelpera@yahoo.com, corresponding author.

² Primary school teacher, Secondary Special School "S. Vasile", Craiova, Dolj County, Romania, email address: dobre_monica20@yahoo.com.

psychology, sociology, semiotics, which bring their own approaches, not always identical or, at least, complementary. *Language* is defined as the psychic activity of communication between people through the verbal code. *Communication* has been accounted for as a particular form of exchange between two or more individuals or groups.

From the communicative point of view, the following components are of paramount importance:

a) the relationship between individuals or groups;

b) exchange, transfer and reception of meanings;

c) whether or not the behaviour of those engaged in the act of communication is voluntary.

Starting from the language and communication approach outlined in the *Sentence Trouble*, a pocket book designed by The Communication Trust, The Dyslexia SpLD Trust and the Autism Education Trust as a result of the *Action Plan on Better Communication* developed by the Department of Health and the Department of Children, Education and Family of the organization mentioned above, *speech* refers to: producing sounds that form words; fluent speech without hesitation, or prolongation / repetition of words or sounds; expressive speech with a clear voice, using tone, volume, intensity and intonation to support meaning. *Language* refers to expression and understanding: the use of words to build sentences, and sentences to build conversations; arranging information in the right order to obtain meaning and meaning; understanding and capturing the meaning of others' conversations. *Communication* relates to how we interact with others: the use of language to represent concepts and thoughts; using language in different ways: to ask, to clarify, to describe, etc.; nonverbal rules of communication; the ability to listen to others, to take and follow the turn, to keep the subject; the ability to speak to others and to speak; the ability to change the way of communication (language) to suit the situation and the person they communicate with; the ability to respect and accept the prospects of others, the intentions and the global context; some children and adults use nonverbal methods that use signs, gestures, communication cards or electronic equipment.

In persons with severe disabilities the functions on which any communicative behaviour can be built are: to draw attention; to express personal needs and to give or deny their consent. Lasswell's model has been criticized and reported to show certain disadvantages (not referring to feedback, noise, according to the linear model), however, in the context of studying communication in students with severe disabilities, I refer to this author's model for it is a simple model that also applies to communicating with people with severe communication difficulties. As far as the outcome of communication is concerned, the review of literature helped us conclude that it may be an intellectual or cognitive activity (acquiring new knowledge, learning how to analyze, synthesize or evaluate, etc.) or affective (attitudinal changes, changes in beliefs, feelings, emotions), or psychomotor (learning to coordinate body movements as well as appropriate verbal and nonverbal behaviours). Communication should be relevant to both communication partners

(transmitter and receiver) are the culture and social system in which the act of communication takes place.

The effective teaching rules are:

- to listen, i.e. to take into account the opinions and interests of others;
- to observe that you are interested in what is happening in the communication situation and to understand the status of the participants;
- to analyze and to know the situation of the participants;
- to express yourself, ie to expose your views and feelings to the subject of communication;
- to control the pursuit of quality and efficiency of communication.

From the point of view of the individualization of the communication taking into account the types of disability, we present a number of their characteristics, so people with mild mental deficiency (first degree mental deficiency) can rely on school purchases corresponding to their mental age and can reach a degree of social autonomy, but without the possibility of fully assuming the responsibility of their own conduct, being incapable of anticipating their consequences and implications.

An analysis based on psycho-pedagogical criteria highlights the following defining features for this category:

- language generally develops late in all its aspects (the first words are uttered, on average, at the age of 2, and the first sentences only at 3 years old). Speech is constituted by the repetition of certain phrases, grammatical disagreement, low speech activism, superficial accounts, the vocabulary is poor in words-notions, the frequency of language disorders is higher than in normal children, with a specific resistance to the action of correcting disorders language and with significant difficulty in acquiring written language (dyslexia, disgranfias, disortages specific to the child with mild mental deficiency);
- low organizational and coordination capacity according to a verbal command, due to troubles in the control function of the second system signaling in the formation of links in the first signaling system, which explains a low degree of awareness of the actions taken.

Moderate mental deficiency - IQ = 35 / 40-50 / 55 - In this category we have the following characteristics:

- they can develop certain communication skills during childhood and can achieve a degree of personal autonomy;
- through systematic educational interventions they can develop a range of social and occupational skills, but they can not go beyond the first two years of schooling;
- they succeed in having a high degree of social autonomy in familiar areas, and during adulthood they can carry out unskilled or qualified work under supervision.

Severe mental deficiency - IQ = 20 / 25-35 / 40 - the main features for this category are:

- during the first years of their life they acquire little verbal communication skills;
- if included in educational programmes, they can acquire verbal communication skills up to a certain limit, recognize numbers and be trained in developing basic personal autonomy skills;

Third-degree mental deficiency (Mental Deficit) is the most serious form of mental deficiency and defines the person incapable of self-control, protection from potential dangers or even feeding, with a constant need for care and supervision. The psycho-pedagogical picture of this category of people has the following characteristics:

- rudimentary, undifferentiated psychomotor structure, highlighted mainly by uniform balancing, grimaces, contortions, sudden motor pulses;
- the impossibility of communicating through language with the others, the knowledge of this child does not exceed early childhood, their intellectual functions are not developed, the relation with the environmental factors and with the others is reduced only to the first signaling system (sensations, perceptions);

DCCI's mental deficiency - the type of organization with communication-cognitive dysfunctionality - is characterized by the dominant presence of factors dysfunctional at all levels. At each level, disturbing factors distort the functions until they change the normal organization type (based on organizational factors).

In the case of deafening hearing impairment, the communication process has the following features:

- a small amount of vocabulary is learned;
- existence of numerous verbal clichés;
- visible gap between the active and the passive vocabulary.

Among the types of errors that occur in verbal communication of persons with hearing impairment, we enumerate:

- avoiding expression in sentences;
- incomplete use of sentences;
- incorrect word order;
- frequent disagreement;
- predisposition to simple phrases and sentences.

The hearing-impaired child will learn how to speak in an organized way, both during pre-school and primary school classes. For this, several strategies to tackle dementia have been recommended: some have suggested the initial use of words with concrete and slightly pronounced content, others recommend observing the principle of accessibility of articulation. The main problem is the methodology of presenting these words so that they become integrative and useful notions in the perspective of systematization and continuity in the development of the deafened child's vocabulary. The decision on how to approach the de-mutic recuperatory instructive educational process belongs to the specialist who will try to identify the most effective intervention programme by analyzing the psycho-intellectual and

child's personality peculiarities, his/her own style and the available resources, including at the family level, who can constantly support learning.

The main educational goal is to create an effective communication way that allows for a very good adaptation to the life of the community and the provision of actional and social independence.

The communication modalities used in the educational process with hearing-impaired children are a particularly complex issue, which has given rise to many controversies in the literature.

The ways of classroom communication used with hearing-impaired children are aimed to ensure safe language for every child, whether by words or signs, to foster effective and adaptive communication with the environment in which s/he lives. The ways of communication used by teachers with hearing-impaired children can be divided as follows:

- verbal communication, reading, reproduction and abstraction;
- mimic-gesture communication activities, using sign language.

The prevailing communication method handled by the hearing-impaired child was oral communication, considered to be the most adapted means of achieving human interrelation. Hearing-impaired children are thus subjected to the process of de-mutisation, whereby the deficiency of mutilation, as a state of deafness, is to be eliminated by the acquisition of oral communication and the perception of language through lipreading.

In the literature, three general methods are introduced to increase the education of hearing communication: oral, bilingual and total communication. Many factors have to be considered in choosing the most appropriate method of communication: the degree and type of hearing, the child's abilities to acquire oral language, the community support, the educational offer of the society.

Educational programmes by oral method focus on oral language and listening, perception of language through labiolecture, mimic-gestural language (LMG) is not used. As ancillary methods in oral communication education, hearing aids, phoniatric training, specialized prosthesis and listening skills can be used.

Bilingual / Bicultural Philosophy (Dbi / Bl) recognizes LMG as the main language of hearing impaired people and uses LMG as a method of educating and educating hearing impaired. In addition, the language of the respective country is taught as a second language, used only for writing and reading. The child is considered bilingual when s/he masters both languages. Within deaf culture, children are taught to be proud of their inheritance; they are also offered many models to follow from the deaf community.

The philosophy of total communication involves the use of numerous and varied methods of classroom communication:

- language therapy, learning of bioluminescence, use of LMG, and dactylos. It also presupposes the use of all possible means of communication: LMG, oral, lipreading, obedience, dactilems, mimics.

Hearing modes of communication are referred to in the literature as "oral method" or "oralism". Traditional oralism as a method of communication with

hearing-impaired children has its roots in history and has been used long before the emergence of the idea that amplification of sound is possible and beneficial.

The method attaches great importance to biology and the development of the visual channel to interpret the verbal information. The role of the eye is determinant, subordinating to that of hearing. The language is taught in a logical, systematic way, being dissected into basic elements and then presented to the child in a logical order.

Writing has a major role because it can provide a clear picture of the language that was taught.

In a broad sense, *demutism* is the activity by which the deaf people can dominate the sound and written language to such an extent that it can be used in its social relations as a means of communication. It is therefore a form of continuing education, as it is not limited to learning the strictly phonetic structures of the language, but involves the learning of linguistic structures, the appropriation of correct grammatical structures.

Learning difficulties are the main diagnostic category we face in the reality of the school. According to DSM-5, learning difficulties are a diagnostic category included in the biology development superclass of developmental disorders. This superclass defines those categories of disorders and disabilities in which the deficit arises as a result of a malfunction, the result of the interaction of some organic, biological factors, multifunctional, heterogeneous, genetic, hereditary, environmental causes. These malfunctions lead to impairments in the brain structures, with an impact on the processing of information in a fluid and timely manner.

The DSM-5 establishes four diagnostic panels for circumscribing the learning difficulties table.

In order to diagnose specific learning difficulties, disruption of school abilities must take place for at least 6 months, despite the fact that specialized intervention is provided. Starting from this point, the DSM-5 proposes the following diagnostic criteria for delineating the pathological category of specific learning difficulties:

- Reading is done with difficulty, it is significantly disfluent (the person reads with difficulty even isolated words, the fluency in reading is very low, rather guesses the words when reading, deciphers the letters);
- The level of comprehension of the reading material is very low (even if it reads the text correctly, fails to understand the sequencing of the text, the relations, the inferences from the text, and cannot penetrate the depths of the text);
- Writing presents a number of problems (the child may omit, substitute or add vocal and consonant phoneme);
- Difficulties in writing (the child makes a series of grammatical and punctuation errors when formulating sentences and texts, organizes deficiently sentences at the level of the paragraphs and the text, the written sentences are characterized by a lack of clarity);
- Difficulty in using numbers (s/he names them poorly, counts wrongly, encounters difficulties in solving mathematical calculus, s/he prefers to calculate using his/her fingers);

- Difficulties in materializing mathematical thinking (s/he uses the data and procedures necessary to solve problems).

The second diagnostic criterion points out that specific learning difficulties, skills disorders, school abilities have a significant impact on the child's school performance, with low school performance, well below the level of the chronological age. Also, deficient schooling skills also interfere with assuming social roles in everyday life. These data are evidenced by standardized clinical assessments for people under the age of 17. Those who have specific learning difficulties and who are over the age of 17 can be evaluated at this diagnostic level through questionnaires or the autobiographical method, ways of collecting data that substitutes standardized assessment.

The third diagnosis criterion for learning difficulties highlights that not all of these are still diagnosed as early as the first cycle of schooling. Thus, it is mentioned in the DSM-5 that specific learning difficulties arise from the beginning of the schooling period, even if they are only felt when the amount of school tasks addressed to the deficient component (written, reading, mathematical calculation) exceeds the limited skill level of the person concerned.

Learning difficulties are diagnosed in the absence of:

- intellectual disability;
- sensory disabilities (hearing or visual perceptual perception);
- neurological disorders;
- problems of psychosocial nature;
- instructive and educational shortcomings.

In DSM-5 it is mentioned that the four diagnostic criteria are achieved through systematic evaluations, using standardized tools, to which are added data on family and personal anamnesis, as well as didactic, pedagogical reports. Dyslexia is characterized by: poor decoding of isolated words, disfluency reading, verbal comprehension difficulties.

The British Dyslexia Association (BDA) has defined *dyslexia* in 2007 as a specific learning disorder that affects the acquisition of reading and other language-related skills. Among these abilities are mentioned: phonological processing, rapid appointment, word processing speed, verbal memory, automation of reading and writing skills. According to this definition, dyslexic people present this disorder for the rest of their lives, the negative implications of the deficit can be reduced by applying specific programmes of intervention, programmes that also utilize the assistive technological means.

The intrinsic, pervasive character of learning difficulties in general and dyslexia in particular is also underlined by Reynolds, Johnson, Salzman, (2012). The European Dyslexia Association (EDA) defines *dyslexia* as a disorder with neurological etiology, with negative implications on the acquisition of reading, writing, spelling and mathematical computation. In this way, dyslexia is a concept that encompasses clinical manifestations in the sphere of disgrace and discalculia.

In fact, it should be noted that these specific learning disorders: dyslexia, disguise, discalculia are related to the etiological common basis of neurological nature. Therefore, in the same case, it is possible to identify a series of developmental

features that capture the functional and diagnostic interdependence between the three forms of specific learning difficulties.

Given this perspective, *disguise* is defined in DSM-5 as the specific learning disorder characterized by disturbances in the acquisition of writing, spelling and punctuation, as well as clear written expression at the propositional level. Dyscalculia is characterized by deficits in the field of numeracy acquisition, mathematically mature calculus and fluency, problem solving.

By studying the degree of severity of the deficiencies, all three forms of specific learning difficulties are delimited as having three possible degrees of severity: mild, moderate and severe. By slight impairment in DSM-5, it is emphasized that even if the education implications are identifiable, they are reduced, and through appropriate intervention and necessary accommodation disorder can be overcome.

Moderate harm implies the expansion of the education areas where the deficits occur and the need for sustained intervention over a long period of time is clearly underlined, with relevant adaptations in terms of content and methods used in teaching, learning, evaluation.

Severe affection implies the delimitation of extended education implications across multiple learning areas, which means that although the student benefits from support, curricular adaptation and individualized intervention programme, s/he fails to fully compensate for the deficit s/he is experiencing.

In terms of population incidence, Caroline Bodea-Hațegan and Dorina Talaș's (2016) note that DSM-5 emphasizes that the incidence of the three types of specific learning disorder is dependent on culture and spoken language, reporting that the percentages expressed on the incidence of these difficulties among the school population may vary between 5 % and 15 %. Concerning the incidence of learning difficulties in adults, 4 % is provided with an average value in the world population. Green, Tonnessen, Tambs, Thoresen and Bjertness (2009) indicate that the range in which the prevalence of dyslexia in the population can vary is 1.3 % -15.7 %.

The most important forms of communication remain non-verbal communication and verbal communication, but depending on the presence or absence of objectives, we also encounter incidental communication, consumer communication, instrumental communication, communion.

a) Nonverbal communication is achieved through non-verbal means, among which the most examined are the human body, the space or the territory, the image.

Communication through the body is the most complex because the body intervenes in everyday "interactions" not only as a natural object, but also as a deliberate product metamorphosed through clothing, makeup.

Communicating through space and territory – An individual is extremely concerned with the space s/he lives in. S/he delimits and arranges his/her territory according to needs and circumstances. The very way of delimiting and arranging space "communicates" a lot of information about the individual. From a sociological and anthropological perspective, three types of territory are defined: tribal, family and personal.

Communicating through images - Modern life has brought a wide range of visual means of communication (posters, photos, illustrations, cinema, television). The ubiquitous visual communication creates a paradox: though less interactive, because it is exercised in one direction, it is much more effective because it affects an extremely large number of people.

The non-verbal means of communication have the following roles:

- 1) to transmit ideas, information, character traits;
- 2) to nuance and to specify the communication that becomes approving or disapproving, receptive or non-receptive;

3) to help people express themselves and understand each other much better to achieve this latter role, the verbal means must accompany the verbal ones, under no circumstances can they act independently.

De Vito (1987) establishes six non-verbal communication functions associated with verbal communication. Thus, it emphasizes, complements, contradicts, regulates, repeats and substitutes verbal communication.

b) Verbal communication (language). Language is one of the most commonly used means in interpersonal communication. Language is the expression and realization of verbal behaviors.

We refer in this context not to the "academic" language of grammar specialists, but to the common, ordinary language used in everyday life. Language is more than its verbal forms and involves a number of other symbolic forms such as gestures, mimics, intonation, pauses, silence, etc. The meaning of messages conveyed through language is always dependent on the context in which it is used.

Lisina (2005, p. 46) highlights the following aspects of the influence of communication on the general psychic development: the first and most important aspect is the acceleration of psychic development in the communication with the adult; communication with the adult develops children's ability to overcome difficult situations, psychological barriers that hinder development; well-communicated communication with children can help them overcome some educational defects, for example ambivalent behavior.

Sources of child communication development: The adult is a rich source of physical influences, from the very beginning the adult bombards him with various stimuli for all analyzers: hearing, seeing, smelling, touching, olfactory, gustatory. Another way of influencing communication on mental development is enriching the child's experience. In communicating with the adult, the child discovers a rich array of specific human feelings and attitudes: the joy of being appreciated, compassionate, sustained, enjoyable, interacting with others, and helping them. Often, the adult advances learning tasks that are readily accepted in the context of communication, and their resolution leads them to progress in psychological development.

A way of stimulating communication is to strengthen the child's success, support and possibly channel his/her efforts. In communication, the adult presents the child with patterns of action that the child can acquire by imitation. In severely and severely disabled people, this ability to imitate is often limited or undefined (especially in people with autism where it is often lacking) but can be exercised,

stimulated, activated so that the many exercises that work in this area are very useful and are ahead of a specific programme to develop and stimulate communication. In our experimental study, we largely capitalized on this idea, trying to develop and stimulate the imitation capacity in severely and severely handicapped subjects through many activities. We can confirm that the ability to imitate can be learned and practised through many rehearsals and trials.

When discussing language disorders, we must know that language and communication are not only spoken language, but also verbal and nonverbal communication, and the spectrum of deficiencies includes aspects of oral and written comprehension, writing and reading, mimics and gestures. Through language disorders we understand all deviations from normal language. Language disorders can occur both in the context of normal intellect and mental or sensory deficiencies, with the exception that the latter are more frequent and deeper.

Language makes it possible to define man with all his attributes and contribute to the creation of a certain status within society, presenting its individual peculiarities. Through language, people have the opportunity to cooperate at work, to communicate their life experience, to establish their social-historical experience, to organize their ideas and activity, to form their personalities and develop their individual and social consciousness, language being the highest form of individual expression and manifestation of man. Language preserves the experience of previous generations, becoming a good thing of mankind and, at the same time, a way of knowing and social phenomenon, it is enriched and it constantly develops both from the point of view of expression and of the many influences that act upon it.

Correcting language is important not only to facilitate communication and integrate the instructive-educational process but also for the fact that language disorders, depending on their severity, cause negative changes in the child's personality and speech behaviour. Several studies mention that children with language disorder are low achievers due to the small possibility of integration to the activity and the refusal to participate in the communicative act. For adults, correction is also imperative in order to exert a favorable influence on the education of children, and because some professions require clear pronunciation and fluent speech.

If writing-reading disorders are less felt in communication, oral speech disorders are more disturbing and, in general, they often determine the first. As such, it is necessary to correct oral speech as soon as the first signs of disorder appear. School, family, society are also interested in correcting language disorders, which opens up the perspective of the harmonious development of the individual and avoidance of failures in activities and relationships with others.

REFERENCES

1. Bodea-Hațegan, C. Talaș, D. (coord.). (2016). *Verbal Fluency: Theoretical Directions and Practical Approaches*. Cluj-Napoca, Gatineau : Argonaut, Simphologic Publishing.
2. De Vito, J.A. (1987). *Human Communication*. New York: Cambridge University Press.

3. Pânișoară, I., O. (2003). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom.
4. Păunescu, C. (1973). *Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei*. București: EDP.
5. Păunescu, C. (1976). *Deficiența mintală și procesul învățării*. București: E.D.P.
6. Păunescu, C. (2001). *Psihopedagogie specială integrată: handicapul mintal, handicapul intellectual*. București: Pro Humanitas.
7. Păunescu, C., (1973). *Limbaj și intelect*. București: Științifică Publishing House.
8. Popovici, D. (2000). *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mentale*. București: Pro Humanitas.
9. Sillamy, N., (1996). *Dicționar de psihologie*. București: Larousse, pg. 53.
10. Tăbăcaru (Dumitru), C. (2010). Limbajul nonverbal în educația și recuperarea elevilor cu autism. *Repere – Revistă de Științele Educației*, III (3). București: Universitatea București Publishing House.
11. Tăbăcaru (Dumitru), C. (2016). Importance of communication in educational process. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)*, 44 (3).
12. Watzlawick, P., (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interaction Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York, London: W.W.Norton & Company.

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES - NOUVELLES OUVERTURES

COMMUNICATION –THE CONDITION OF QUALITY ASSURANCE OF THE STUDENT-TEACHER RAPPORT

Vali ILIE¹, Ecaterina Sarah FRĂSINEANU²

Abstract

The impact that each partner has on the others is related to a number of factors (internal and external), but also to the depth and quality of the interaction. Therefore, it is necessary for teachers to call for operative feedback in order to obtain information on the quality of interaction and the effectiveness of the teaching process. In this respect, at the end of the academic year 2017-2018, we applied several quality assessment tools, among which the Questionnaire for the Evaluation of Student Teacher Interaction. This tool was applied to students from several faculties of the University of Craiova, attending the courses of the teacher training programme. The analysis and interpretation of the students' responses provide an opportunity for reflection for the evaluated teachers, a confirmation of the quality of their own activities, and also the optimization of certain issues related to the relational register. As with the other tools used, the one we introduced in this study was the basis for the development of the Annual Quality Assessment and Quality Assurance Report at the level of The Teaching Training Department (DPPD). From the perspective of developing a culture of quality at the DPPD level, communication is a relevant indicator of the quality of the educational relationship and a standard in ensuring good practice in the field of quality assurance in higher education.

Key words: *Interaction; Communication; Quality assurance.*

1. Introduction

Social dynamics and the quality of human relationships are reflected in the dynamics of the communication processes. The communication relation between the teacher and the student serves some educational purposes and specific needs of pedagogical and social nature. The awareness and observance of the teaching communication postulates provide a reference framework necessary for the

¹ Associate Professor, PhD, University of Craiova, Teacher Training Department, Romania, email adress Brainstorming71@yahoo.com, corresponding author.

² Associate Professor, PhD, University of Craiova, Teacher Training Department, Romania, email adress sarah.frasineanu@yahoo.com.

pedagogical intervention. Moreover, the quality of the teacher-student communication influences the quality of instruction.

Etymologically, the word "communication" comes from the Latin *communius* (*common*) that formed the verb *communico* (*doing jointly, participate in maintaining of what is common*). A vehicle for social interaction, communication is understood from several perspectives: a process of influence, a transfer of meanings by signs, messages exchange, transmission and reception of value judgments, attitudes, affective states, psychophysical relating activity, co-sharing. From a paradigmatic point of view, the analysis of communication generates several paradigms (Ezechil, 2002, p. 13): systemic, informational, cybernetic, psychological, psychoanalytic, semiotic, psychosocial, socio-linguistic and pedagogical.

The quality of the teacher-student interaction depends largely on communication. It tends towards the status of value, along with other values (good, truth, beauty). Culture and communication must be understood in relation to one another. Didactic communication is a type of inter-human communication that aims to produce, provoke or induce a change in the behaviour of the "receiver". It is also a fundamental means of psychosocial interaction that is based on a set of authentic values. For example, freedom and autonomy in communication are essential in education quality assurance at the university level.

We might say that student academic *freedom* can only bear one meaning: the freedom to be a participant in an academic endeavour, to partake of the freedom of the university in the pursuit of human understandings. Students are entitled to some other freedoms, namely the legal ones, and we are bound to observe them in the university" (Magsino, 2010, p. 36).

By contributing to the achievement of strategic management, *autonomy* supports the exercise of communication at the level of the University. Communication strategies help students develop their sense of autonomy, trust their own forces, express themselves freely, and formulate value judgments. "A recent experimental study shows that there is a 45 % correlation between the degree of autonomy and the student's success" (Lerma and Kreinovich, 2015). More self-dependent/ independent than addicted to others, academic learning cultivates student autonomy and sends it to the paradigm of the self-management of learning. Therefore, "the learning-centered paradigm triggers changes of the roles that the teacher has to assume in conducting learning (...)" (Frăsineanu, 2012, p. 29, our translation).

From a pragmatic perspective, "an educational system should: help the learner learn what he wants and what he needs, allow him/her to learn *how to learn* more effectively, motivate him/ her to learn especially those things he needs to satisfy his own desires and be socially useful" (Ackoff, 1974, p. 79).

The word "quality" comes from the Latin "qualitas" that has the meaning of "property" or "kind of being". It has been used since ancient times, and nowadays it involves a number of features that meet certain requirements. There is a "science of quality" among its founders being (apud Molan, Alecu, Cherciu & Cazacu, 2006, pp. 10-11, our translation): J. Juran (use abilities, usage), Ph. B. Crosby (compliance with the requirements), K. Ishikawa (the universe of adverse influences or losses

caused to society by providing a product/ service). When quality is appreciated differently from one country to another, the circulation of products in general and the educational ones in particular is obstructed. Therefore, it is necessary to relate to the universally valid aspects of quality education: focusing on the beneficiaries of educational services, empowering institutions, pursuing the proposed finalities, valorizing the human resource and the existence of authentic leaders, stimulating innovation, encouraging originality, promoting communication.

2. Standards in evaluating and ensuring the quality of education

A term used in all areas of activity, quality is an essential factor in achieving and maintaining organizational performance. The main *senses* of the term "quality" (Harvey and Green, apud Molan, Alecu, Cherciu & Cazacu, 2006, p. 11, our translation): excellence (it refers to the highest objectives); "zero errors" (they can not be achieved in education because students are not identical); threshold (level achieved by an institution based on rules and criteria in order to be considered "quality"); financial value (it focuses on the balance sheet and efficiency and it aims to reduce the public expenses), added value or improvement (it has the disadvantage that improvement is difficult to identify and measure).

The paradigm of quality education is promoted by UNESCO at the level of education policy. Education quality assurance is based on communication, but it depends on various factors. The quality is related to the values and expectations of several groups of users: participants in the process of learning, employers and society (in its wholeness). It is said that "the evolution of the concept of quality in education reflects the amplitude of the promoted evaluation strategies, expressed in terms of: quality assessment (quantitative assessment, typical of traditional, pre-modern pedagogy), quality assurance (assessment centered on some areas considered more important, typical of modern pedagogy), total quality management (through global and open evaluation, committed to the entire system and learning process, with the participation of all the actors of education/ training – typical of postmodern education, developed in the sense of the curriculum paradigm)" (Cristea, 2008, p. 108, our translation).

The pedagogical quality paradigm is centered on the interaction between the actors of education, communication being one of the factors that ensure the achievement of the quality of the educational act. The quality of education is defined, promoted, assured and evaluated based on the values expressed at the social level, at the level of the school system, of the school and community based on communication.

The paradigms of approaching quality in higher education are important (apud Dumitru, 2007, pp. 10-11, our translation):

a) *The Traditional Paradigm*: the accomplishing and the assurance of the quality of education at the university level assumes the acquisition and preservation of a certain institutional prestige, of an image that gives the graduates the possibility of favourable employment on the labour market by obtaining more prestigious and better paid jobs;

- b) *The Consumerism Paradigm:* The quality of the services provided by universities is appreciated in terms of the wishes of the "consumer" of these services, of the opportunity to obtain diplomas and certificates to give their holders the possibility of acceding to jobs and social positions of a certain level;
- c) *The Scientific Paradigm:* the quality of education is determined by reporting the educational services and their "products" to certain rigorously established standards, periodically reviewed, in accordance with the scientific criteria;
- d) *The Democratic Paradigm:* the quality of education takes into account the demands (needs) of the community, the society as a whole; the community participates, through its representatives, in establishing the educational policies of the university institution, formulating its claims and supporting, inclusively financially, the university concerned;
- e) *The Eclectic/ Integral Paradigm:* the achievement of higher quality education must take into account the wishes and aspirations of the beneficiaries (of the students) as well as the needs and demands of society, in an equation which, through an efficient management, brings the university a high social and professional prestige and creates a good image.

In economic terms, the "clients" of the educational services are the students or the adults who are integrated into a short or long-term educational programme at an institutional level. Because education is a "service", it influences the way of quality assurance. Quality management encompasses a set of activities aimed at achieving objectives, through the optimal use of the resources. This includes planning, coordination, organization, control and quality assurance. One of the resources involved in the instructional-educational activity is communication, an important ingredient in the art of offering to others what we would like to be offered.

At the level of the institutional structure dealing with the training of trainers in the field of education (The Teacher Training Department – romanian acronym DPPD), the following *observational indicators* are to be noted: the existence of infrastructure, the provision of equal chances, the teaching activity provided to the teachers, the articulation of the curriculum, the provision of material resources, to mechanisms for quality evaluation and self-evaluation, the contribution to the field of research, carrying out teaching practice, the participation in continuous training.

At Teacher Training Department level, the *principles of quality management* are:

1. Student-orientation, taking into consideration the individual peculiarities their needs, requirements and interests;
2. Developing a participative management and a quality educational leadership at the DPPD level;
3. The systematic approach to the directions concerning the process-based training and research;
4. The involvement of all human resources by maximizing the potential of each DPPD member;
5. The continuous improvement of the existing practices and the development of a good practice system.

Having communication at the core, *the Committee for the Assessment and Assurance of Quality* fulfils different tasks, including: the notification of working committees on various issues related to the specificities of teacher training on criteria, standards, performance indicators, methodology and quality assessment procedures, quality assessment instruments; it ensures the relationship and communication with the other quality assurance and evaluation committees at the University level; it disseminates the use of quality assurance documents and tools at DPPD level; it accomplishes the Annual Operational Plan on the basis of which the Quality Evaluation and Quality Assurance Report is carried out at the DPPD level; it develops proposals for improving the quality of education at the DPPD level.

The most important *tools for quality assurance* are: the applied needs analysis questionnaire, the evaluation questionnaire for teacher-members of the department interaction, the evaluation questionnaire of the teaching staff by the department manager, the verification questionnaire for meeting the standards, the questionnaire for the evaluation of the course/ seminar and teaching staff by the students, the quality assessment questionnaire of the training programme, the questionnaire for assessing the students' satisfaction.

3. Aspects of communication in the teacher-student interaction

One of the conditions for educational quality assurance is communication. Didactic communication is, by its very nature, a predominantly verbal form of communication that reflects the qualities of the teachers, students, and the quality of the curriculum. At the same time, it depends on the register of paraverbal and non-verbal components that support both the formative-constructivist interaction and the process of modeling the students' personality.

In this respect, "during the process of interaction in the teaching context, each subject internalizes and processes the information about people, benefits, results, tasks, role behaviours according to their own scheme, according to an individual psychological matrix. According to this individual perception-evaluation criteria, with a strong affective-motivational load, the teacher and the students decode the reality of the context, regulate, motivate and value their own interpersonal or group behaviours" (Dumitru, 1998, p. 120, our translation).

Interactive vision and transactional vision are preferred to linear vision. The latter is based on the telegraph model; communication is partial and the feedback is non-existent. Interactive vision ensures feedback and provides effective communication.

The transactional vision focuses on the following aspects (Ciobanu, 2003, p. 29, our translation): the messages are emitted and sent simultaneously; most of E and R are reunited due to co-participation; communication may be interrupted (temporarily or permanently) (...); it offers increased opportunities for interpersonal relationships.

In the communication between the teacher and the students it is necessary to take into account certain *methodological specifications* (Ilie, 2015, pp. 292-293, our translation):

- 1) When the teacher is open and encourages communication, the students feel encouraged and respected. They feel appreciated when the teacher gives them the opportunity to contribute or, in other words, when the teacher asks for a notice (which usually does not involve students). In this situation, the teacher does not give up control, but rather, he/she shares control with the students and encourages interactions that are agreed upon (open and supportive communication).
 - 2) The teacher maintains a close relationship with all students being helpful for those students who are shy, introvert (who find it hard to speak in front of the others) or for those who have low self-esteem. The tension of these students may decrease or disappear when they trust the teacher, when they feel support and stimulation from him/her (tight, cohesive communication).
 - 3) Having feedback is important, and from this perspective the teacher must establish a positive, emotional relation with the students and learn more about his/her students. Respect for students generates, most of the time, a sense of excitement. If, on this basis, we use multiple channels of communication in transmitting and receiving messages, there is an increase in the appeal of the communicative act (lateralized, bidirectional and/or multidirectional communication).
 - 4) In achieving communication, it is important that the teacher uses teaching materials and teaching aids (traditional and modern) to ease, facilitate the spread of knowledge, to demonstrate, to motivate, to inform, but mostly to build and support students in building – ideas, arguments, theories, solutions etc. (constructive communication).
 - 5) The communication of positive expectations favorably influences the academic performance of the students. It is important for teachers to communicate behavioral and academic expectations roughly-tuned for all students, not only for those at a higher level of performance (positive, multimodal communication – carried out frontally, in the group/team and individually).
 - 6) The teacher can avoid communication barriers by the correct identification of the limitations and by knowing and valuing the stimulating ones (anticipative, flexible communication).
 - 7) The opinions, views, divergent ideas that sometimes appear during teaching activities can cause confusion, uncertainty and even the refuse to receive, decode and process the content transmitted. Therefore, it is necessary for the teacher to resort to a communication pattern, which is able to facilitate understanding the messages and carrying out different tasks, contributing, among other things, to time and energy saving (complex, convergent communication).
- The communication between the teacher and the student should be assertive and persuasive, responsive and empathetic. The involvement of the students in the teaching process consists of three dimensions: behavioural (presupposes the avoidance of negative and disruptive behaviours), emotional (it is related to the attitudes of the students and the affective responses to education), and cognitive (it refers to the students' investment in learning and it is defined both as their desire to overcome the requirements as well as their motivation or their self-regulation capacity) (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004, apud Kraft & Dougherty, 2011, p. 6).

As a form of interaction, communication involves the acquisition of communicative competence, an expression that designates the knowledge that participants need for social interaction and the success of communication, that is, the ability to adapt to communication situations. The personalization of didactic communication is one of the reasons why, in the same educational institution (in relation to the same human potential), it is desirable to explore and address educational situations differently. Each teacher has his/her vision, a certain personality structure, and acts according to the philosophy of education to which s/he adheres.

4. Elements of research on student-teacher interaction

At the end of the academic year 2017-2018, the following quality evaluation tools were applied to the final years students (Bachelor – Level I and Master – Level II) of several faculties of the University of Craiova: *The Questionnaire for the assessment of student-teacher Interaction*, the Questionnaire for the assessment of the course/ seminar and teaching staff by the students, the Quality Assessment Questionnaire of the training programme and the Questionnaire for Student Satisfaction Assessment.

Table no.1. The distribution of the number of students per faculty and of the applied tools

Faculty	Instrument 1		Instrument 2		Instrument 3		Instrument 4		Total stud.
	Niv. I	Niv. II							
Agronomy	-	-	-	6	-	-	-	-	6
Automatics,	-	24	-	-	-	4	-	-	28
Computer Science and Electronics									
Economics and Business	29	8	-	-	-	-	27	-	64
Administration									
Physical education and Sports	63	-	-	-	-	-	49	-	112
Horticulture	-	-	-	57	8	-	-	6	71
Electrical Engineering	5	-	7	-	-	3	-	-	15
Letters	82	-	-	-	-	-	71	48	201
Mechanical Engineering	8	-	6	2	-	-	-	-	16
Theology	24	-	-	-	-	-	-	8	32
Science	30	45	-	-	51	24	39	-	189
Social Sciences	-	-	4	-	-	50	28	-	82
<i>Total no. of applied tools</i>	241	77	17	65	59	81	214	62	816
		318		82		140		276	

The questionnaire for the assessment of student-teacher Interaction was applied to students in the following faculties: Economics and Business Administration, Physical Education and Sports, Electrical Engineering, Letters, Mechanical Engineering, Theology and Sciences.

The tool comprises a number of aspects that are configured in a specific structure:

The name of the evaluated teacher:

1. What is your attendance to this course?

Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	over 90
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

2. What is the teacher's attendance to this course?

Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark	Mark
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	over
%	%	%	%	%	%	%	%	%	90 %

3. Were the lectures presented in a logical sequence

1 - very badly planned → 10 - extremely well planned

4. Does the teacher inspire students to learn?

1 - very poor motivation → 10 - very strong motivation

5. Are the notions explained clearly?

1 - very unclear explanation → 10 - very clear explanation

6. Does the teacher present the subject of the course attractively?

1 - completely unattractively → 10 - very attractively

7. How is the interaction and communication with the students?

1 - very poor → 10 - very good

8. How do you appreciate the impact of your course on your professional training?

1 - non-existent → 10 - very strong

9. Is the recommended bibliography accessible and useful?

1 - very useless → 10 - very useful

10. How do you morally assess the teacher's performance?

1 - very bad → 10 - excellent

Question Score	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
<i>Total:</i> ...										

This questionnaire is anonymous, confidential and it is based on voluntary cooperation.

The Scale that transforms marks into grades is as follows:

<i>Mark</i>	9-10	7-8,99	5-6,99	lower than 5
<i>Grade</i>	very well	well	satisfactory	unsatisfactory

The purpose we have set is to get information about the teacher-student interaction. In assessing the answers given by the students we took into account the accreditation obtained by the teachers evaluated by the students.

The goals we have followed are:

O1: The related documents in the field of assessment and quality assurance at the university level and the use of specific instruments (with emphasis on the teacher-student interaction);

O2: The analysis and interpretation of the students' answers as a result of filling in the *Questionnaire for the assessment of student-teacher Interaction*;

O3: The formulation of suggestions and directions to follow in order to maintain or optimize the communication relationship between the students and the teachers.

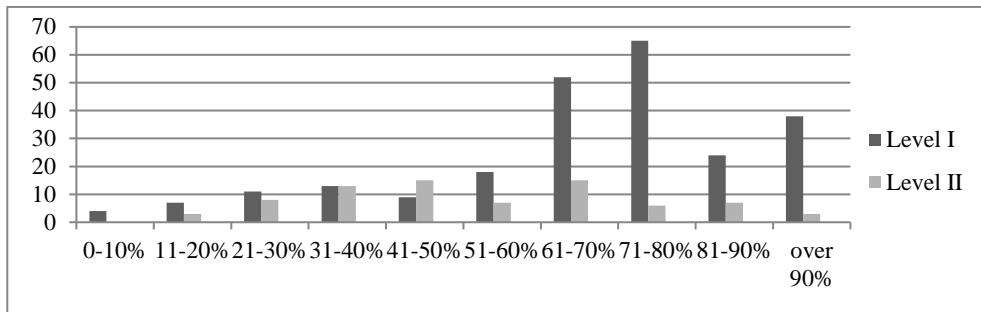
The sample included 318 students (level I: 241 and level II: 77) and 6 teachers belonging to DPPD (University of Craiova) were evaluated.

5. Processing and interpreting results

After the analysis of the data and the interpretation of the students' answers, the following are observed:

Item 1: Students' attendance

Mark 1 0-10 %	Mark 2 11-20 %	Mark 3 21-30 %	Mark 4 31-40 %	Mark 5 41-50 %	Mark 6 51-60 %	Mark 7 61-70 %	Mark 8 71-80 %	Mark 9 81-90 %	Mark 10 over 90 %
------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	----------------------



Out of the total number of Level I students (241), 197 (81.74 %) attended the course more than 50 %. Out of the total number of Level II students (77), 38 (49.35 %) attended the course in proportion of over 50 %. There is a decrease in the attendance of teaching activities for Master's students, the percentage of those with higher attendance being below 50 %. This is especially dependent on objective factors, many students being employed (in the field where they have specialized in their Bachelor's programme or other fields of activity).

Item 2: Teachers' attendance of the course

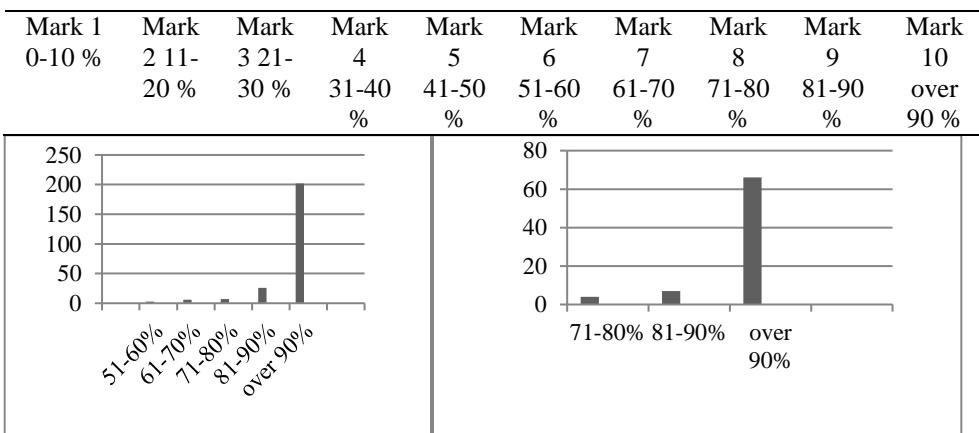
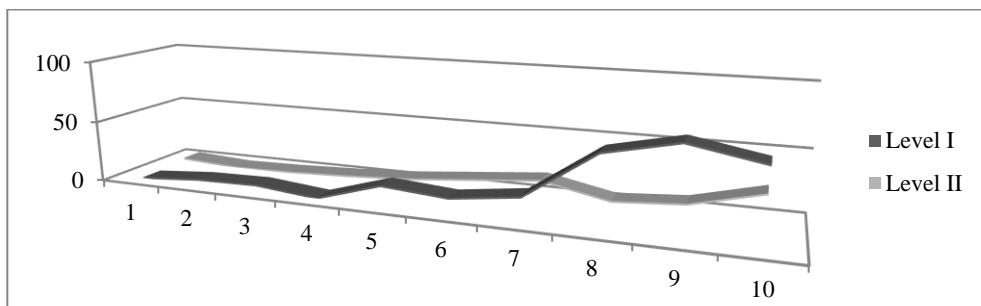


Figure no. 1. Answers of Level I students

Figure no. 2. Answers of Level II students

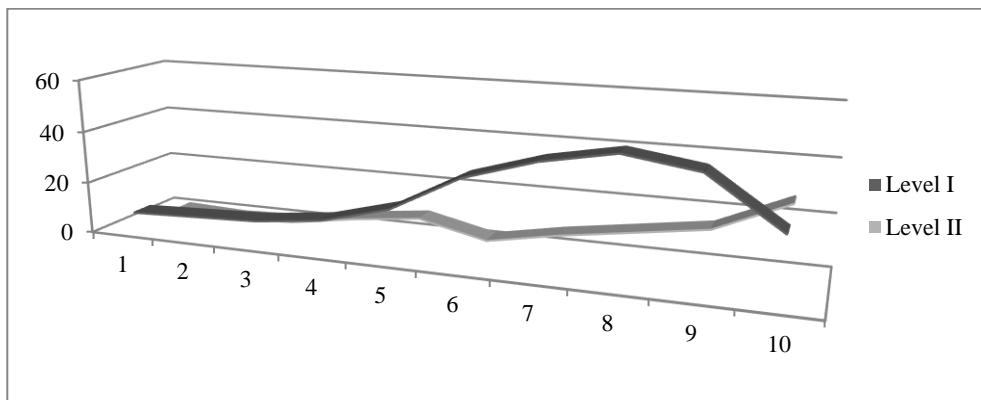
Of the total number of Level I students (241), 201 (82.78 %) state that the teacher's attendance is over 90 %. Of the total number of Level II students (77), 66 of them (85.71 %) state that the teacher's attendance is over 90 %. Both categories confirm the presence of the teachers in specific activities (over 80 %).

Item 3: The logical sequence of the course lectures (very poorly planned – extremely well planned)



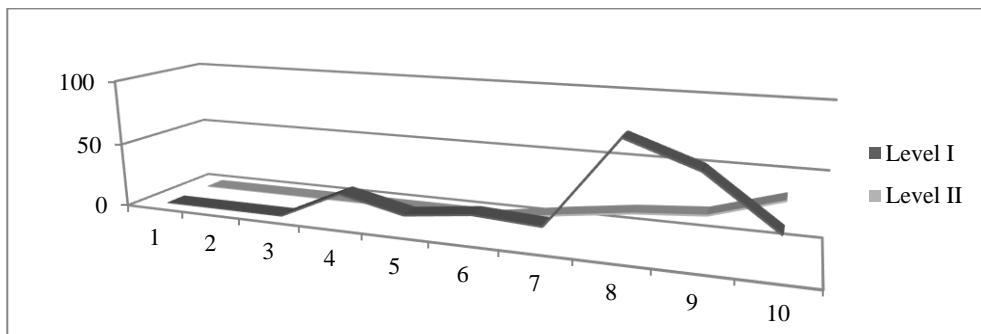
The percentage of the students who consider the lectures to be very good is distributed as follows: 53.11 % (level I) and 41.56 % (level II). The percentage of those who consider the lectures good is distributed as follows: 31.54 % (level I) and 27.27 % (level II). There can be seen that lectures are appreciated positively (level I students: 84.65 %, level II students: 68.83 %). The percentage difference between Level I and Level II students can be put on the extra knowledge and experience of Master's students and the high level of expectations.

Item 4: Students' motivation (very weak motivation – very strong motivation)



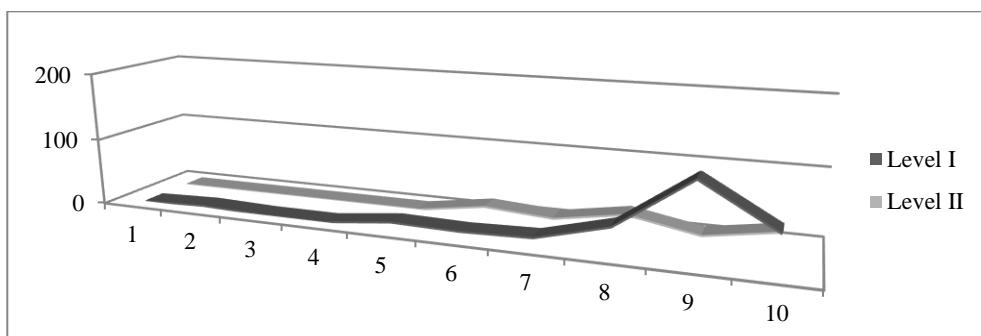
The percentage of students who assert that the teacher builds their motivation to learn very well is of 27.39 % (level I) and 54.55 % (level II). The percentage of those who assert that the teacher induces good motivation to learn is 36.09 % (level I) and 23.37 % (level II). The answers given by both categories of students are positive: 63.48 % of the Bachelor's students consider that the teachers induce the motivation to learn in higher conditions and those from the Master's degree in proportion of 77.92.

Item 5: The clear presentation of concepts (very vague explanation – very clear explanation)

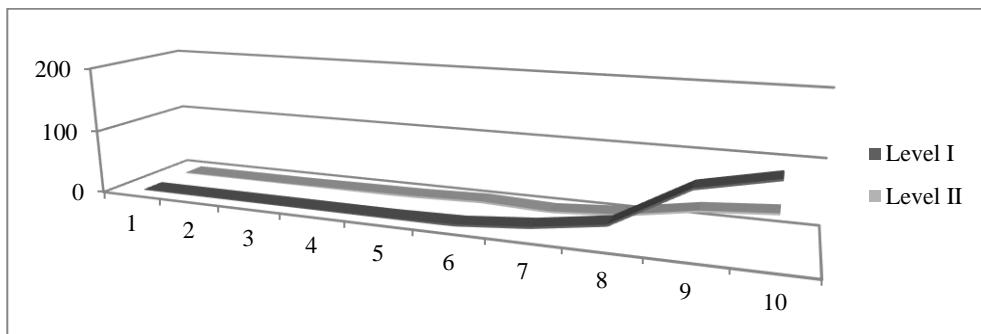


A clear presentation of the knowledge is an important condition in the teaching process. The students attending the Bachelor's degree gave the "good" and "very good" grades in a proportion of 78.01 %, and the ones attending the Master's degree, in a proportion of 100 %. This partly confirms the quality of the teachers' discourse, taking into account that the percentage of those who give the satisfactory grade is less than 10 % (for Level I students).

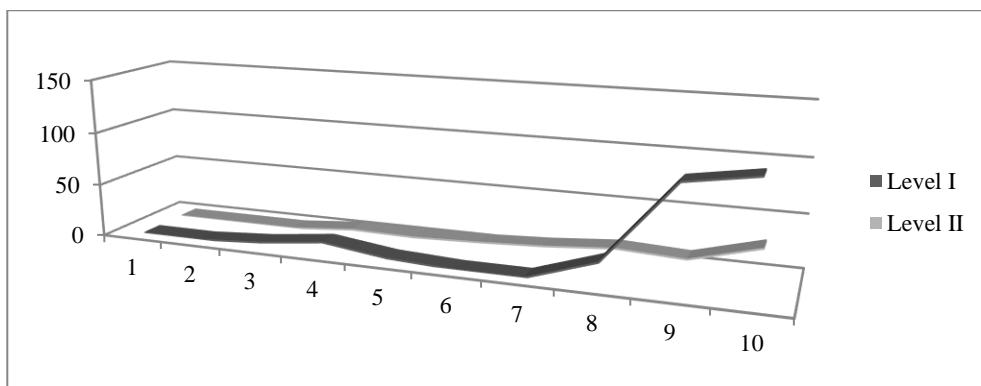
Item 6: The attractive presentation of the course subject (completely unattractive – very attractive)



69 % of Level I students consider the course subject very attractive, while 37.66 % of Level II students say the same thing. However, there is no student who considers the presentation of the courses unattractive, the percentages being distributed in the upper part of the evaluation scale.

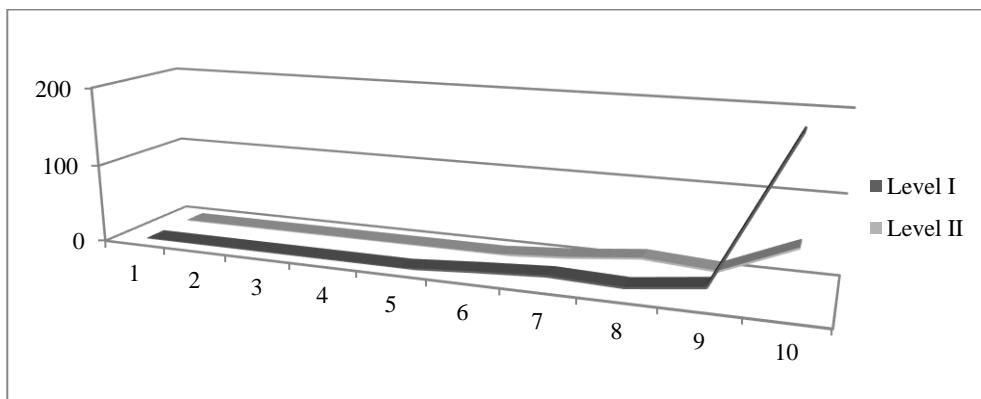
Item 7: Interaction and communication with the students (very poor – very good)

The percentage of those who gave the grade very good in the interaction between the teacher and the students is distributed as follows: 83.40 % (level I) and 77.92 % (level II). Admittedly, we can say that there is effective communication, which students appreciate and which contributes to assuring the quality of teaching at the level of the teacher training programme.

Item 8: The impact of the course on the students' training (non-existent – very strong)

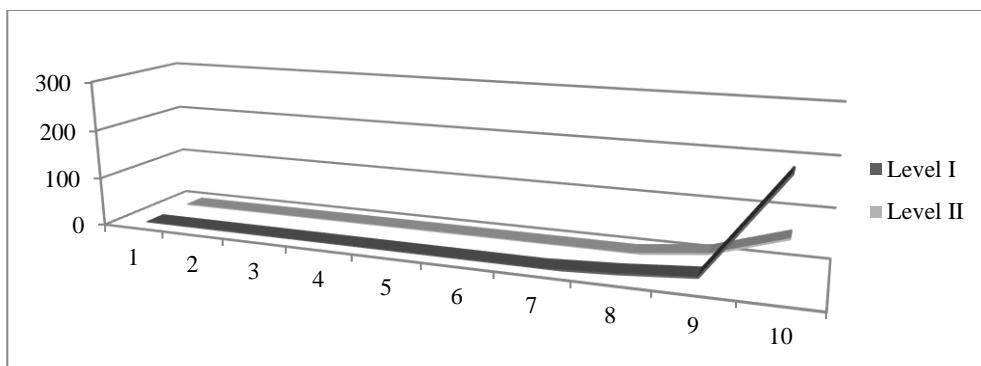
83.82 % of the undergraduate students consider the course impact on their professional training to be very strong. Master's students consider the same in a proportion of 50.64 %, which may involve rethinking the proposed curriculum content at the Bachelor's level, identifying that content that relies more on the students' interests, and meeting the demands of the labour market.

Item 9: The accessibility and usefulness of the recommended bibliography (very useful – very useless)



From the analysis of the chart, we find that most students consider the bibliography recommended by their teachers useful and very useful: 96.68 % (level I) and 100 % (level II). The recommended scientific papers can be found in the list of the latest studies on the contents of the course and seminar, and can be accessed at the library of the University of Craiova. This is one of the reasons that explain the percentages obtained for the top level ratings of the scale.

Item 10: The moral performance of the teacher (very poor – excellent)



All the students surveyed appreciated the moral performance of their teachers as very good and excellent, which is why we can say that the relationship between the teacher and the students is an open, positive, constructive one.

6. Suggestions and conclusions

The students need teachers as communication partners. In the context of quality education, the latter builds a pleasant and safe learning environment. The students want to feel that someone is taking care of them, that they belong to a

learning community (each student has values that contribute to the development of the community s/he is part of). They want to feel strong (experimenting power means contributing to their personal development, increasing the quality of life and leading to the achievement of the goals). They need time to gain success and support in choosing the learning strategies.

Referring to the items of the previously reviewed evaluation tool, the following suggestions and recommendations are outlined:

- It is necessary to identify the needs of the students and to develop the most effective training strategies;
- Awareness of the personal and professional interests of the students should be at the heart of the teacher training process;
- A greater motivation of the students to participate in the teaching activities (drafting/ presentation of practical tasks, intervention in the teaching process, etc.) is required;
- It is desirable to increase the attractiveness of the courses by referring to concrete situations, by capitalizing on the previous experience of the students;
- The foundation of the usefulness of the courses can be achieved through seminar activities of a more applied nature, which can be found in various situations encountered in the school and class of students;
- The common contribution to the achievement of a successful educational relationship is the starting point in the teaching process;
- Through his/her professional performance, the teacher must remain a model to ensure effective communication and set an example.

Human resources (teachers and students) play an important role in the development of the University. The quality of educational services is ensured through communication. It can motivate the presence and participation/ involvement of the students, it can reduce absenteeism, and prevent their dropping out. The close collaboration, materialized in raising interest and assuming responsibility, contributes to the professionalization of the teaching career. We consider that our concern for the communication between the teacher and the students is a necessary condition for education quality assurance at the university level.

REFERENCES

1. Ackoff, R. (1974). *Redesigning the Future*. New York: John Wiley.
2. Cristea, S. (2008). Calitatea în educație/Educația de calitate. *Didactica Pro*, No. 4-5 (50-51). Chișinău: Pro Editură & Tipografie.
3. Ciobanu, O. (2003). *Comunicarea didactică*. București: ASE Publishing House.
4. Dumitru, Ghe. (1998). *Comunicare și învățare*. București: E.D.P.
5. Dumitru, I. Al. (coord.). (2007). *Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri*. Timișoara: Mirton Publishing House.
6. Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. București: E.D.P.

7. Frăsineanu, E. S. (2012). *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar*. EDU 21 Series. Craiova: Universitaria Publishing House.
8. Ilie, V. (2015). Communication Between Teachers and Students. In C. M. Bunăiașu, E. R. Opran, D.V. Voinea (Editors). *Creativity in social sciences*. Craiova: Sitech Publishing House.
9. Lerma, O., Kreinovich, V. (2015). Student Autonomy Improves Learning: A Theoretical Justification of the Empirical Results. *Departmental Technical Reports (CS)*. Paper 973. Available at: http://digitalcommons.utep.edu/cs_techrep/973[online, 20.11.2018].
10. Kraft, M. A., Dougherty, S. M. (2011). *Running Head: Teacher Communication and Student Engagement: The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment*. Available at: http://static1.squarespace.com/static/543fe0e3e4b0f38ea7930575/t/54524800e4b05448e491aaf9/1414678528181/Kraft_Dougherty_Teacher_Communication_052311-1.pdf. [online, 02.12.2018].
11. Magsino, R. F. (2010). Student academic freedom and the changing student/university relationships. *Ethics and Education Policy*, 21, Strike, K. & Egan K. (Editors). Boston: Taylor & Francis.
12. Molan, V., Alecu, S., Cherciu, R. D., Cazacu, C. M. (2006). Condiționări ale calității în educație. In L. Șoitu, R.D. Cherciu (coord.). *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Alpha MDN Publishing House.

DE LA MÉTA-COMMUNICATION AUTOUR D'UN COURS DE PSYCHO-SOCIOLOGIE DE LA COMMUNICATION À LA MÉTACOGNITION

Yamina ABOURA-NADJI¹

Résumé

À travers cette contribution nous allons essayer de décrypter comment métacommunication et métacognition peuvent contribuer à désamorcer une situation de conflit latent entre un enseignant en difficulté et une classe apathique voire opposante.

Il s'agit de futures bibliothécaires en fin de cursus n'ayant aucun prérequis en psychologie ou en psychosociologie et qui perçoivent le module de psychosociologie de la communication, une unité transversale ou d'ouverture dans le système universitaire LMD (Licence, Master, Doctorat) comme une charge de travail inutile. Cette vision négative se répercute directement sur leur comportement en classe et sur leur assiduité.

Indépendamment des objectifs pédagogiques du module, il est d'abord nécessaire de les convaincre qu'il s'agit juste de les aider à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre (Galilée 1564-1642), en veillant à illustrer nos cours par des exemples de leur vie quotidienne, solidement ancrés dans leur culture.

Pour cela nous avons mis en place certaines stratégies communicationnelles et activités éducatives que nous nous proposons de dévoiler et d'illustrer par des exemples :

- 1- Encourager la métacognition et la recherche de sens à travers des jeux de rôle.
- 2- Ouvrir un espace pour l'expression des représentations négatives ou ethnocentristes, voire obscurantistes, dans le cadre de groupes de parole en misant sur l'effet miroir.
- 3- Gérer l'intime et le privé à partir de notre formation de psychologue clinicienne, sans sortir du cadre et du dispositif de l'intervention éducative.

Mots-clés : Intervention éducative ; Conception ; Méta-communication ; Métacognition ; Opinions ; Représentations.

Abstract

Through this contribution we will try to decipher how meta-communication and metacognition can help to defuse a situation of latent conflict between a struggling and an uninterested or even dissenting class.

¹ Psychologue clinicienne, Docteur en Bibliothéconomie, Maître de conférences, Département de Bibliothéconomie Et des sciences documentaires, Université Ahmed Ben bella Oran 1, Algérie, Courriel : aboura.yamina@gmail.com.

The students are future librarians who have no prerequisites in psychology or psychosociology and who perceive the module of psychosociology of communication – a transversal credit in the LMD university system (License, Master, PhD) – as a useless workload. This negative view has a direct impact on their behavior in class and on their attendance.

Regardless of the educational objectives of the module, it is first necessary to convince them that it is just a matter of helping them discover that they already have in them all there is to learn (Galileo 1564-1642), by making sure to illustrate courses with examples from their daily lives, firmly rooted in their culture.

For this we have implemented communication strategies and educational activities such as:

1. *Encourage metacognition and search for meaning through role plays.*
2. *Open a space for the expression of negative or ethnocentric representations in the context of speech groups by focusing on the mirror effect.*
3. *Manage privacy using our clinical psychologist education, without leaving the educational intervention framework.*

Key words: Educational intervention; Conception; Meta-communication; Metacognition; Opinions; Representations.

Introduction

Le concept de « conception », spécifique aux champs cognitif et didactique, désigne l'ensemble des à-priori, des idées reçues et des modes de pensées que l'apprenant projette sur le monde en général et sur les objets d'étude en particulier. C'est le cadre de référence qui sera mobilisé en première instance pour appréhender un phénomène ou pour résoudre un problème. Pour (Giordan, 1996, p. 49) : « c'est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, et sa prison intellectuelle. »

Ainsi pour les futures bibliothécaires, apprendre la psychosociologie de la communication, une unité transversale, de coefficient 1, est perçu comme une perte de temps.

Même si (Duplessis, 2006, pp. 154-160) plaide pour la reconnaissance d'une multiplicité fondatrice ou d'une multiréférentialité légitimante, pour la didactique de l'Information –documentation, discipline appelée Bibliothéconomie en Algérie.

En effet, la Bibliothéconomie fait partie du domaine des Sciences Sociales : « puisqu'elle prend en compte une demande, un besoin et des enjeux sociaux. » (Duplessis, 2006, p. 159) elle ne peut qu'être interdisciplinaire et multiréférentielle.

La formation comporte deux volets un volet théorique et un volet technique, quand à la pratique du métier de bibliothécaire ou info-documentaliste, elle s'appuie essentiellement sur des pratiques sociales de référence. Reuter les définit dans son dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique de la manière suivante : « Les trois aspects du concept se retrouvent dans le choix des termes : les pratiques renvoient aux activités « réelles » d'un espace social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires. » (Reuter, *et al.* 2013, p. 175).

Et c'est justement dans ce cadre là qu'a été conçu le module de psychosociologie de la communication, alliant compréhension des interactions sociales entre les individus et les groupes dans leur environnement social habituel, familial et professionnel, mais aussi prise de conscience et analyse des phénomènes de communication : « la bibliothèque étant un lieu de socialisation, elle est aussi un espace où se construisent les réalités sociales et culturelles. » (Lancelot et Secroun, 1998, sp.).

Contexte et justification de cette réflexion : le psychologue clinicien enseignant

La particularité de cette contribution réside dans la formation et l'expérience professionnelles initiales de l'enseignant universitaire et la spécificité de la matière enseignée : un psychologue clinicien de santé publique auprès d'adolescents et d'adultes jeunes pendant plus de deux décennies qui commence à enseigner la psychosociologie de la communication à de futures bibliothécaires n'ayant aucun prérequis en psychologie ou en psychosociologie.

Le psychologue clinicien est par essence rodé aux techniques d'intervention pour désamorcer des situations conflictuelles : recadrer, encourager, stimuler sont des actions spontanées qui font partie d'un savoir-faire et d'un savoir-être lointains qu'il ne cherche même plus à analyser. Lorsqu'il intègre l'enseignement il va faire de l'intervention éducative sans le savoir, et sans avoir été formé pour, parce qu'il n'a aucune autre alternative.

L'enseignement de la pédagogie à l'université en Algérie est relativement récent et ne touche actuellement que les doctorants destinés à l'enseignement supérieur. Les enseignants, toutes disciplines confondues, déjà en poste ne bénéficient pas de cette formation. Mais petit à petit au fur à mesure qu'on acquiert de l'expérience dans le domaine de l'enseignement et qu'on voit les mêmes situations se répéter, on commence à réfléchir sur nos pratiques, à les analyser et à avoir tendance à les systématiser, sans pour autant bénéficier de l'arbitrage formel de nos pairs ou de notre hiérarchie.

En ce qui nous concerne, malgré notre expérience professionnelle, certaines questions récurrentes reviennent à chaque rentrée universitaire :

Comment convaincre une cohorte d'étudiants, sans aucun prérequis en psychologie et sociologie qui ne voient à priori pas la nécessité d'un tel enseignement, de son bien-fondé et son utilité sur le long terme ?

Comment arriver à la faveur de ce module à nuancer les conceptions ethnocentriques, dues à l'exacerbation de la problématique identitaire chez la jeunesse algérienne de ces dernières décennies ?

Sachant que parmi les à-priori que l'apprenant projette sur les objets d'étude, il y a ceux qu'il projette directement sur l'enseignant.

L'apprenant algérien essentiellement arabophone, baigne depuis sa tendre enfance dans une culture arabo-musulmane dont l'école et les médias se font le relais, pour lui l'enseignant francophone, même s'il fait l'effort d'enseigner en arabe, est supposé, souvent à tort, se référer à des idéologies éloignées de l'idéologie arabo-musulmane dominante depuis les premières années de l'indépendance algérienne.

Ce phénomène relève à la fois du conflit des générations et du choc des cultures entre ressortissants d'un même pays : il y a ceux qui ont été à l'école française entre 1954 et 1962 période de l'occupation française et ceux qui ont été à l'école après l'indépendance.

Donc pour gagner la confiance et l'adhésion des étudiants, l'enseignant doit veiller à ancrer solidement son enseignement à leurs valeurs culturelles et sociales, même si parfois les valeurs sociales de l'enseignant sont en porte-à-faux avec celles des étudiants : conflit des générations oblige.

Résultats de l'enquête

Cette réflexion s'est mise en place progressivement et de façon d'abord tout à fait empirique, à partir de 2001, première année d'enseignement en 3^e année licence bibliothéconomie. Entre 2001 et 2017, la moyenne des effectifs est de 120 étudiants, parité filles – garçons : 58 %/42 %, nous avons toujours eu une majorité de filles en Bibliothéconomie, mais c'est le cas pour l'université algérienne en général.

Ces chiffres se rapprochent sensiblement de ceux du rapport mondial de l'UNESCO 2018 pour l'Algérie qui dévoile que : « 63 % des diplômes du supérieur et 54 % des diplômes des filières des sciences et de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques sont obtenus par des femmes. » (UNESCO, 2018).

Échantillon de cette expérience : la totalité de l'effectif de la troisième année licence 2017 :

Tableau n°1. Effectif du 1^{er} semestre 3^e année licence 2016/2017

Groupes	Filles	%	Garçons	%	Total
Groupe 1	22	56 %	17	44 %	39
Groupe 2	18	52 %	17	48 %	35
Groupe 3	24	61.5 %	15	38.5 %	39
Groupe 4	15	41.66 %	21	58.33 %	36
Total	79	52.77 %	70	47.20 %	149

Approche éducative

Partant d'une approche socioconstructiviste, postulant non pas une transmission du savoir, mais sa réélaboration personnelle, on aboutit à l'idée qu'apprendre nécessite que les conceptions initiales de l'apprenant soient progressivement transformées (Dalongeville et Huber, 2000 in Duplessis, 2007, p. 15).

L'apprentissage serait donc : « ce passage médiatisé de conceptions personnelles à des conceptions scientifiques et disciplinaires, en tenant compte de la nature sociale des situations et des contextes. » (Duplessis, 2007, p. 15).

Objectifs du module

Amener l'apprenant à comprendre les interactions entre les individus et dans les groupes en relation permanente avec leur environnement social.

Prendre conscience de l'intentionnalité de la communication et des différents conflits qui en résultent.

Comprendre et pouvoir analyser de façon scientifique les phénomènes de communication auxquels il est confronté et être capable de se distancier des représentations et du sens commun.

Mais aussi l'initiation de l'apprenant aux différents concepts régissant la communication interhumaine et l'interrelation sociale, pour lui donner une grille de lecture, articulant la connaissance théorique à la réalité pratique, des phénomènes de communication aussi bien dans sa vie personnelle que dans sa vie socioprofessionnelle.

Et enfin, induire, chez un futur professionnel au contact du public, un savoir-être incluant connaissance de soi et confiance en soi.

Évaluation

Les évaluations formatives se font sur la base de compte-rendu des exercices, privilégiant l'évaluation par les pairs à l'aide de grilles d'observation type « catégories de Bales ».

Les évaluations sommatives se font par QCM, plus une question de synthèse, avec pour objectif d'évaluer l'apprentissage des concepts étudiés et des liens entre eux.

Il est clairement annoncé dès le départ que les notes sont plus une affaire administrative et que les efforts seront toujours reconnus à leur juste valeur et récompensés, notamment par des travaux de rattrapage.

Stratégies communicationnelles et activités éducatives

Privilégier l'explication du cours à travers des exemples caricaturaux proches de la réalité socioculturelle des apprenants, croyances, mythes, proverbes, humour signifie partir du sens commun pour construire des savoirs académiques.

Promouvoir la métacognition : « la possibilité pour celui qui apprend de se mettre à distance de ce qu'il fait, des situations dans lesquelles il est impliqué, afin d'en comprendre les ressorts [...] d'avoir ainsi conscience de sa conscience, de se montrer capable de penser sa pensée. » (Develay « Introduction » in Grangeat, 1999, p. 10).

Les jeux de rôles et autres exercices de communication (inhabituels dans les cursus) ouvrent un espace pour l'expression des représentations dans le cadre de groupe de parole en misant sur l'effet miroir. Mais aussi des espaces de métacommunication à travers les entretiens d'explicitation et les séances de restitution.

Ils sont perçus comme des activités ludiques qui augmentent le degré de participation. Ils nous attirent même des étudiants d'autres filières qui demandent à assister aux travaux dirigés comme « invités ».

À titre d'exemple, nous allons présenter deux activités pédagogiques :

Première activité : métacognition et métacommunication à travers des jeux de rôles

La métacognition est la représentation que l'apprenant a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.

Or le point de départ de cet enseignement était d'aider les étudiants « à découvrir qu'ils possèdent déjà en eux tout ce qui est à apprendre : ou comme dirait (Molière, 1670) comme le Bourgeois Gentilhomme : « ils faisaient de la prose sans

le savoir. »

Et qu'il suffirait de leur donner une grille de lecture, articulant la connaissance théorique à la réalité pratique, pour les amener à s'affranchir du sens commun et construire de nouvelles connaissances.

Pour effectuer cette activité, trois cours sont prérequis : « La dynamique des groupes », « La dynamique des conflits », « La notion de rôle ».

Situation problème : faire émerger les conceptions des étudiants et leur renvoyer leurs contradictions : à travers des jeux de rôles mettant en scène la relation enseignant/enseigné dans des situations potentiellement conflictuelles.

Le choix des thèmes : laissé aux étudiants, il se fait en général dans l'ordre suivant :

- La contestation des notes obtenues aux examens
- La sanction des retards
- La présomption de fraude aux examens

Objectifs d'apprentissage : prendre conscience de la dynamique relationnelle

- Pour celui qui joue le rôle de l'enseignant : vivre de l'intérieur ce que vit un enseignant lorsqu'il est confronté à différentes situations potentiellement conflictuelles, déstabilisantes, voire violentes.
- Pour l'étudiant qui joue son propre rôle : se connaître, s'écouter, s'entendre parler, prendre conscience de ses mouvements intérieurs, de ses sentiments, de ses émotions, de ses croyances, de ses désirs, pour pouvoir prendre de la distance et agir sur eux au lieu de les subir.
- Pour le groupe d'observateurs : analyser une situation conflictuelle, sans être spécialement impliqué par solidarité avec les pairs, donc prendre de la distance, tout en restant dans l'empathie, mais pas à sens unique, l'empathie peut tout aussi bien aller vers l'enseignant en difficulté relationnelle.

Résultats attendus : à travers le jeu, les verbalisations de leurs camarades, leurs propres verbalisations et l'explicitation (méta-communication) de la séance faite par l'enseignant.

- Arriver à une connaissance plus nuancée de la relation enseignant/enseigné, et des prérogatives du rôle de chacun.
- Accepter la réalité et les contraintes du contrat pédagogique.
- Analyser et intégrer la violence de certaines situations.
- Acquérir une meilleure connaissance de soi et de ses camarades.
- Reprendre confiance en soi.

Deuxième activité : un espace pour l'expression des représentations ethnocentristes

Comme nous l'avons déjà annoncé, on assiste ces dernières décennies à une exacerbation de la problématique identitaire chez la jeunesse algérienne. D'où une recrudescence de représentations ethnocentristes, voire obscurantistes, autant d'obstacles aux acquisitions scientifiques.

En prolongement du concept de conception, décrit par (Giordan, 1996, p. 49) comme « une prison de l'esprit » on trouve le concept d'obstacle qui pour (Reuter &

al. 2007, p. 9) représente : « des structures et des modes de pensée qui font résistance dans l’enseignement et dans l’apprentissage »

« Les didactiques des disciplines ont investi le concept d’obstacle épistémologique de (Bachelard, 2004) pour lequel les obstacles représentent autant de causes d’inertie, de dérives ou d’erreur dans la démarche de construction des sciences. » (Duplessis, 2007, p. 15).

Cette activité pédagogique est une tentative de désincarcération des apprenants de leur « prison intellectuelle » et de sortie des dérives ethnocentriques et obscurantistes.

Prérequis aucun : l’exercice introduit le cours sur « Les attitudes et les opinions. »

Situation problème : Une femme délaissée par son mari prend un amant qui vit sur la rive opposée. Tous les après-midi, elle traverse le pont pour se rendre chez lui, le soir elle rentre chez elle avant l’arrivée de son mari. Un jour après une dispute avec son amant elle décide de rentrer chez elle plus tôt que prévu, mais elle trouve un fou sur le pont, et il menace de la tuer, si elle traverse.

Elle va voir un passeur qui exige une somme d’argent qu’elle n’a pas, elle retourne voir son amant pour se faire payer le passage, il la rabroue.

En désespoir de cause, elle décide de traverser le pont malgré les menaces du fou, mais ce dernier la tue. (Cette histoire est issue d’un fait divers, mais elle est tombée dans le domaine public, son utilisation est récurrente dans les exercices sur les attitudes et les opinions.)

Question : Selon vous, qui est responsable de la mort de cette femme, dans l’ordre décroissant de responsabilité : le fou, le passeur, l’amant, le mari, la femme ?

Objectifs d’apprentissage

- Apprendre à écouter les autres et à débattre dans le respect de l’opinion de l’autre.
- Prendre conscience de la multiplicité des attitudes et des opinions et des représentations qui les sous-tendent.
- Expérimenter l’argumentation étayée.

Résultats attendus

- Ouvrir un espace pour l’expression des représentations ethnocentristes, voire obscurantistes dans le cadre d’un groupe de parole en misant sur l’effet miroir : l’effet miroir est la réflexion de soi à travers le regard de l’autre utilisée en éducation comme instrument de métacognition et comme médiateur de connaissances.
- Construction de ses opinions par le groupe et dans le groupe : métacognition, autocorrection, changement, évolution et ouverture d’esprit.

Classement de la responsabilité par ordre croissant

Tableau n° 2. Classement de la responsabilité

Classement responsabilité	Filles	Garçons
Le fou	5 %	4 %
Le passeur	10 %	9 %
L'amant	20 %	30 %
Le mari	22 %	35 %
La femme	43 %	22 %

Comme on peut le constater sur le tableau, les scores du fou et du passeur sont faibles et sensiblement à égalité chez les 2 sexes.

Chez les filles les scores du mari et de l'amant se rapprochent, mais restent moins élevés que ce à quoi on aurait pu s'attendre.

- Chez les garçons aussi ils se rapprochent, mais sont plus élevés

Par contre, les scores de la femme en première position chez les filles font sensiblement le double de ceux des garçons.

Concernant les verbalisations

- Les garçons veulent donner une image chevaleresque aux filles.
- Les filles veulent donner une image vertueuse aux garçons.
- Mais le discours religieux reste prépondérant chez les deux sexes.

Le dépouillement des petits papiers sur lesquels sont classés les protagonistes de ce fait divers, par ordre de responsabilité, se fait en groupe et de façon anonyme, par contre le débat souvent houleux et parfois en contradiction totale avec les résultats donnés par écrit est ouvert à tous. Et c'est au cours du débat, que les références à la religion apparaissent, chacun choisissant dans le Coran ou les Hadiths du prophète Mohamed, de façon parfois arbitraire, ce qui peut étayer le mieux sa thèse.

Quoiqu'il en soit, l'adultère étant tabou dans les sociétés arabo-musulmanes, c'est d'abord vers la femme qui n'a pas su se préserver que vont les invectives, puis vers le mari qui n'a pas su la protéger de la tentation.

Même s'il n'y a pas eu une étude systématique, au fil des années le débat reste sensiblement le même, avec la priorité aux références religieuses, voire ethnocentriques dans des comparaisons entre les sociétés libérales plutôt européennes et les sociétés arabo-musulmanes, avec souvent un parti-pris que rien de rationnel ne vient étayer en ce qui concerne les sociétés considérées comme libérales et donc vivant forcément dans « *le péché* ».

Par ailleurs comme on pouvait s'y attendre, lorsque l'on touche à la sphère des représentations, on se retrouve forcément à gérer l'intime et le privé, à plus forte raison quand les apprenants sont avertis que leur enseignant est aussi psychologue clinicien.

Gérer l'intime et le privé

Comme on peut s'en douter, un psychologue clinicien est toujours précédé par sa réputation lorsqu'il intègre un nouveau service et la nature même du module réactive certaines problématiques qui ne peuvent rester pendantes.

Les sollicitations fusent de toutes parts, étudiants, collègues, institution et il faut continuellement recadrer et expliquer que la prise en charge psychologique nécessite un cadre et un dispositif particuliers, la solution reste d'orienter vers d'anciens collègues en exercice, si nécessaire.

Mais lorsque l'intime fait irruption au milieu d'un exercice de jeux de rôles, au cours d'une séquence d'apprentissage, d'un examen, il est difficile de le balayer d'une chiquenaude.

Nous avons fait le choix d'y faire face : d'abord dans le groupe, entretiens d'explicitations, séances de restitution (donc métacomunication) en respectant le rythme de chacun, ne jamais rien forcer, ni induire, mais rester à l'écoute et dans l'empathie.

Conclusion : évaluation globale du module

Sur le plan du comportement : la majorité des étudiants investissent d'abord les séances de travaux dirigés, avec au départ un engouement plutôt narquois pour cet enseignement récréatif et sans contraintes.

Et puis progressivement, on constate plus de motivation, une meilleure implication dans les activités même en cours magistral, où la présence n'est pas obligatoire.

Une dynamique interactive s'installe, faite de coopération, de solidarité et d'émulation au détriment de la rivalité sclérosante qui règne souvent dans la classe au départ.

Nous avons fait le constat que des personnes qui font partie du même groupe pédagogique pendant trois années, se connaissent à peine, des sociogrammes effectués en cours de cursus montrent que la plupart des étudiants fonctionnent par dyade ou triade fermées, incluant aussi bien les activités scolaires que les activités récréatives.

Les plus scolaires, méfiants vis-à-vis de la démarche, ne se dégèlent qu'après la première évaluation sommative, lorsqu'ils constatent qu'ils ne sont pas lésés sur le plan de la note.

Sur le plan des apprentissages : de nouvelles modalités de réflexion et de fonctionnement se sont mises en place : réfléchir sur soi, sur soi au contact de l'autre :

Émergence de sa propre identité, d'attitudes et d'opinions affranchies des opinions dominantes et du sens commun.

Émancipation de l'enseignant comme unique détenteur de savoirs et prise de distance vis-à-vis des situations d'apprentissage.

Et enfin transfert et réutilisation de ce qui a été appris dans de nouveaux contextes relationnels, sociaux et professionnels.

Sur le plan des attitudes et des opinions : une minorité celle des plus rigides, affichent une ouverture d'esprit de façade, ou restent ouvertement sur leurs opinions ethnocentristes, même si le travail et les notes restent sensiblement dans la moyenne.

Sur le long terme : en général les anciens étudiants restent toujours dans le milieu des bibliothèques et des centres de documentation, quand ils ne sont pas

enseignants, nous avons donc, l'occasion de constater régulièrement, de façon informelle bien sûr, que les objectifs du cours ont été atteints et consolidés pour une grande majorité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bachelard, G. (2004). La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance. Librairie philosophique J. Vrin, in Duplessis, P. (2007). *Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ?»* 14 septembre 2007 : « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. » [En ligne] https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document Consulté le 27/04/2017 à 10h
2. Dalongeville, A, Huber, M, (2000). (Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives. Chronique sociale Lyon In Duplessis, P. (2006). *Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation : des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel.* Master professionnel : « Sciences de l'éducation et didactiques », Université de Nantes.
3. Develay, M. (1999). « Introduction » in Grangeat, M, coord, La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF (2e éd, 1999).
4. Duplessis, P. (2006). *Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation : des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel.* Master professionnel : « Sciences de l'éducation et didactiques », Université de Nantes [En ligne] https://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/93/75/DOC/Duplessis_2006_Apports_epistemologiques_a_la_didactique_de_1_Information-documentation.doc consulté le 12/04/2017 à 14 h
5. Duplessis, P. (2007) L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique : *Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ?»* 14 septembre 2007. [En ligne] https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/document consulté le 14/04/2017 à 12 h
6. Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines Hors série n°12*, fév.-mars 1996. pp. 48-50.
7. Lancelot, G et Secroun, D. « La Pédagogie du bibliothécaire ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 1998, n° 6, pp. 60-63. [En ligne] : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-06-0060-008>>. ISSN 1292-8399. Consulté le 24/12/2018 à 13 h
8. Reuter, Y. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Édition De Boeck [En ligne] <http://www.grainesdelivres.fr/wp-content/uploads/sites/32/2014/10/Dicti-onnaire-des-concepts-fondamentaux.docx>, consulté le 20/04/2017 à 18 h

9. Reuter, Yves, et al. « Pratiques sociales de référence », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Sous la direction de Reuter Yves, et al. De Boeck Supérieur, 2013, pp. 175-178. [En ligne] <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didactiques-9782804169107-page-175.htm> consulté le 20/12/2018 à 22 h
10. UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Résumé sur l'égalité des genres* [En ligne] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0-000261655/PDF/261655fre.pdf>. multi consulté le 28/12/2018 0 11h

COMMUNICATION ET ÉDUCATION : EXEMPLE D'UN ENFANT AUTISTE

Abdelkader BEHTANE¹

Résumé

La communication se définit comme un moyen d'entrer en contact avec l'autre. Il s'agit surtout de transmettre une information.

L'éducation est l'action permettant à un individu d'instruire un autre individu. Elle permet la diffusion d'un savoir. Par conséquent, la communication éducative détermine une manière d'entrer en relation avec l'autre et a pour objectif la transmission des connaissances.

Le handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement. Il existe différents types de handicaps : psychologique, intellectuel, social et/ou physique.

Suivant la méthode de l'étude de cas, nous voulons montrer qu'il est possible pour une personne atteinte de TSA d'avoir accès au langage même si ce dernier ne sera jamais vraiment « normal ».

Les premiers résultats montrent que « A » avait un trouble autistique très prononcé. De même, les grandes étapes du langage n'étaient pas encore acquises. Il n'utilisait pas de mots ou de phrase pour communiquer, il ne faisait aucune combinaison de mots, il émettait des sons inintelligibles. En résumé, il paraissait se retirer complètement de la relation communicationnelle.

Suite à son séjour en crèche et aux séances chez l'orthophoniste, « A » a fait de grands progrès au niveau de la communication. Cependant, il reste difficile de le comprendre surtout lorsqu'il parle vite où qu'il est énervé.

Mots-clés : Communication ; Éducation ; TSA.

Abstract

Communication is defined as a way to get in touch with each other. It is mainly about transmitting information.

Education is the action that allows an individual to instruct another individual. It allows the dissemination of knowledge. Therefore, educational communication determines one way of connecting with the other and aims at the transmission of knowledge.

Disability refers to the limitation of the possibilities of interaction of an individual with his environment. There are different types of disabilities: psychological, intellectual, social and / or physical.

¹ Psychologie clinique et psychopathologie, Université de Guelma, Algérie, Membre du laboratoire de psychologie Université de Franche-Comté, Courriel : abehtc2i@gmail.com ; abdelkader.bethane@univ-fcomte.fr.

Following the case study method, we want to show that it is possible for a person with ASD to have access to the language even if it will never really be "normal".

The first results show that "A" had a very pronounced autistic disorder. Similarly, the major stages of language were not yet acquired. He did not use words or sentences to communicate, he did not make any combination of words, he emitted unintelligible sounds. In short, he seemed to withdraw completely from the communicative relationship.

Following his stay in the nursery and sessions at the speech therapist, "A" has made great progress in communication. However, it remains difficult to understand especially when he speaks quickly or is angry.

Key words: Communication; Education; TSA.

Introduction

De tout temps, l'homme a cherché à communiquer et à éduquer son semblable. D'ailleurs, selon l'aphorisme de Watzlawick (cité par Wittezaele & Garcia-Revera, 2006, p. 29) tiré depuis les recherches de Bateson (pionnier de l'école Palo Alto) on a qualifié la communication comme indispensable ; « *on ne peut pas ne pas communiquer* ». Bateson a mis en place trois canaux de communication : digital (langage verbal), analogique (langage gestuel) et contextuel (langage spatio-temporel) dans lesquels se déroule la communication.

En effet, tout apprentissage est un phénomène de communication. Elle permet d'entrer en contact avec l'autre tout en lui transmettant une information.

L'éducation définit l'action, elle diffuse un savoir, une connaissance (Arénilla *et al.*, 2000). Du coup, la communication éducative détermine une manière d'entrer en relation avec l'autre ayant pour objectif la transmission de connaissances. Mais comment communiquer face à des personnes qui ont des problèmes relationnels, comme c'est le cas des personnes autistes ? Comment leur transmettre les connaissances dont ils ont besoin ?

Dans l'autisme il y a communication, mais elle se caractérise par des troubles dans la relation avec l'autre. Tout se passe comme si l'autre n'existe pas. Néanmoins, nous pensons que les personnes atteintes de troubles du spectre autistique (TSA) ne communiquent pas, donc qu'il s'agit de « zéro » information, parce qu'il lance des messages apparemment incompréhensibles.

Mais, pour qu'il y ait signifiant, il faut qu'il y ait l'autre en tant qu'incarnation de ce signifiant par échange d'objet (Nominé, 2004, pp. 19-20). Nous ajoutons aussi que l'intervention précoce définit différents programmes et méthodes mis en place pour aider les jeunes enfants atteints de TSA tout en les intégrant dans la société (Mignot *et al.*, 2011). Il est important de retenir avec Bakero (2013, p. 85) que l'autiste résiste à toutes théories basées sur le langage. Il paraît qu'il ne veut pas être compris. Dès lors, il faut admettre l'existence d'un vide de sens, voire un vide communicationnel.

Du côté de l'éducation, l'autisme nécessite une intervention éducative individualisée, adaptée aux besoins de l'enfant. Lors du diagnostic, le professionnel doit faire un point sur les aptitudes et les difficultés. Des études scientifiques (Crespin & Sarradet, 2006 ; Cruveiller & Crespin, 2017 ; Magerotte, 2002 ; Masse, 2014 ; Mignot *et al.*, 2011) ont permis de démontrer l'efficacité d'une prise en charge précoce à l'aide de méthodes éducatives adaptées.

Existe-t-il des techniques efficaces pour apprendre aux autistes à communiquer avec l'autre ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre à partir d'une étude de cas en se basant sur la théorie communicationnelle *batésonienne*.

1. Qu'est-ce que l'autisme ? Quels en sont les symptômes ?

Les personnes autistes vivent dans un monde qu'elles ne comprennent pas, ou difficilement, et au sein duquel elles ne peuvent pas ou presque pas se faire comprendre. Il n'est donc pas étonnant que les autistes se retirent apparemment de ce monde, et manifestent de temps en temps leur impuissance, en se frappant la tête contre les murs ou en hurlant de colère. Avec qui communiquent-ils ? et pourquoi ?

Il existe différents signes de l'autisme : réponses anormales, troubles du développement, troubles communicationnels, troubles relationnels, troubles comportementaux, refus, repli sur soi, regard évitant, stéréotypie, etc.

Des théories neurologiques désignent *l'hypersonorité* chez l'autiste par rapport aux autres. Donc, le contexte peut être significatif. Ainsi, Piaget (1947 ; 1967) met en place différents stades de la formation de l'intelligence et de la langue chez l'enfant : le stade sensori-moteur, le stade de la fonction symbolique, le stade des opérations concrètes, le stade des opérations formelles. Winnicott (1970) remarque que les bébés « normaux » ont très tôt des interactions avec leur mère, pendant que Bettelheim (1967) met en évidence l'effet d'une mauvaise relation communicationnelle avec la mère sur le développement de l'autisme.

Partant de ce constat, certains chercheurs montrent qu'à partir du quatrième mois, il est possible de repérer des troubles communicationnels. Ces signes sont : babillage atypique, absence de mots, de phrases, dégradation des capacités, absence d'échange sans sollicitation ou encore évitement du regard. Ces chercheurs ont d'ailleurs mis en place le « *Questionnaire sur le Développement de la Communication* » (QDC) pour permettre aux professionnels de mieux repérer les enfants ayant des difficultés communicationnelles. Ils montrent, par exemple, que la période entre trois et six ans est une période importante où les différents troubles doivent être repérés et traités. Cependant, tous les chercheurs ne sont pas d'accord sur cette limite d'âge : avant l'âge de trois ans, les enfants n'ont pas tous le même développement. Certains enfants, qui apparaîtront comme en retard, peuvent parfois rattraper le développement plus tard. (Crespin & Sarradet, 2006 ; Masse, 2014, pp. 176-177). Ce développement de l'enfant nécessite un entourage meilleur pour qu'il puisse communiquer avec soi et avec autrui d'une manière significative. Sinon, le cas de l'autiste mérite plus d'effort pour lui apprendre la communication.

2. Communication et apprentissage

Rousseau (1762) prône pour une attitude non directive de l'enseignant : l'élève faisant ses propres expériences. Ainsi, le savoir n'est plus une oppression du fort (enseignant/celui qui sait) sur le faible (élève/celui qui ignore). Il montre que l'enfant doit d'abord comprendre le bien-fondé d'un savoir pour pouvoir mieux l'appréhender, ce qui représente la naissance de la pensée dialectique. Pour cela, il faut que l'enfant se trouve dans un lieu protégé, loin des préjugés des adultes.

Selon Palmade (1963, p. 53), il y a deux modes d'enseignements : individuel et mutuel. Le premier est surtout utilisé dans des petites classes. Le second permet aux élèves d'apprendre les uns des autres. Bateson (1984) a mis en place cinq niveaux d'apprentissage. *Le niveau 0* implique un rapport rigide entre réponse et signal. Au *niveau 1*, le rapport entre signal et réponse peut varier. Au *niveau 2*, l'individu peut donner des renseignements concernant son apprentissage. Au *niveau 3*, l'individu met en perspective ses différents apprentissages. Au *dernier niveau*, l'individu est capable, normalement, de classer les différents signaux de manière logique. Selon lui, l'utilisation de ces cinq niveaux fait la richesse de la communication humaine. Donc, le jeu de ces types communicationnels va permettre d'enrichir la communication et de son développement. Sinon, c'est la réponse schizophrénique qui règne. D'ailleurs, nous pensons que les personnes ne pouvant accéder à ces différents niveaux auraient une pensée pauvre, voire elles seraient dans une communication autistique. En outre, il existe différents types de pédagogie : interactionnelle, projet, éveil, imaginaire, créativité, intérêt, etc. (Resweber, 1986).

D'autres voient que la communication repose sur différents aspects : la langue, la voix, le ton, le contenu, le regard et la posture. Elle revêt différentes fonctions : expression, effort, déclaration, référence, stratégie, etc. Elle s'appuie essentiellement sur des actes de langages : description, régulation, exclamation, nomination, promesse (Chandezon, 1992, p. 113 ; Garneau, 2007, p. 13 ; Loisier, 2009). Dans le cas du handicap, la mise en place de structures d'intervention précoce spécialisées répond à différents objectifs : accessibilité du langage, suivi et soutien (Fablet, 2007, p. 148).

L'art d'éduquer le langage communicationnel repose sur différents aspects : éveiller la curiosité, éviter la monotonie, mise en place de structure (écoles), élaboration de programme et de formation, etc. L'éducation peut donc intervenir dans la prise en charge et l'étayage de la communication. Elle offre un accompagnement aux enfants en situation de handicap, comme les « AVS »² au cas des autistes.

3. Quelques exemples de techniques mêlant éducation et communication auprès d'enfants atteints de TSA

Nous avons choisi les méthodes les plus utilisées et qui ont porté leur fruit au niveau de la communication des enfants autistes.

² Auxiliaire de vie scolaire.

Le programme TEACHH³ s'organise autour d'une visualisation de l'espace et du temps. La théorie des essais discrets, quant à elle, s'appuie sur le développement individuel des enfants : il s'agit de valoriser tout ce que l'enfant a réussi. Ainsi, l'enfant acquiert petit à petit des savoirs : une fois qu'il sait quelque chose, on peut passer au savoir suivant. Les Thérapies Cognitivo-Comportementales (TCC) ont pour but de modifier les différents comportements qui posent problème. Ces thérapies allient apprentissage, cognitif, thérapie, émotion et comportement. La méthode ABA⁴ permet à l'enfant de répondre sans erreur, puisque la réponse est orientée par l'adulte, l'enfant devant suivre des consignes et être félicité lorsqu'il réussit ; tant qu'il aura besoin d'aide, il faudra recommencer. Le programme Makaton est un support d'aide à la communication avec un lexique modulable adapté aux besoins de l'enfant et enseigné à l'aide de signes (ceux de la langue des signes française) et de symboles (pictogrammes) accompagnés par la parole. La psychothérapie individuelle est plutôt utilisée avec des personnes possédant des moyens de communication à disposition. Elle s'avère être un soutien utile pour évoquer et élaborer leurs angoisses et les aider à gérer le stress. Le PECS⁵ apprend à l'enfant à choisir un interlocuteur et faire des demandes avec un support d'images, tout en déterminant un travail sur les processus amenant au développement de la pensée. De nos jours, le numérique offre des contenus éducatifs variés. Tout le monde peut y avoir accès. Pour cela, il faut mettre en place des enseignements et des programmes individualisés qui répondent au besoin du plus grand nombre de personnes autistes (Baron, 2013, p. 63).

Ces différentes méthodes éducatives sont utiles pour améliorer la communication chez l'autiste. Il suffit d'être appliquées par des professionnels et de transférer le savoir aux parents d'autistes. Il nous paraît aussi que la communication serait mieux appréhendée par ces enfants dès qu'ils sont en communication avec leurs parents et leur entourage familial.

4. Étude de cas

« A » est un petit garçon de 3 ans, le seul garçon d'une fratrie de trois enfants, dont les parents travaillent tous les deux dans la fonction publique. « A » ne va pas encore à l'école. Sa maman découvre assez rapidement qu'il ne ressemble pas à sa sœur aînée en ce qui concerne la communication. Il présente des troubles autistiques typiques : trouble de la communication, évitemen t du regard, troubles comportementaux, insensibilité à la température, hypersensibilité au bruit.

Lors de notre première rencontre, il ne parle pas, fuit le regard, et quand il n'obtient pas ce qu'il revendique, il se cogne la tête contre les murs ou le sol, malgré le froid. D'ailleurs, les premières séances se passent mal, « A » est agité : il tourne en rond, il saute, il ne connaît ni le risque, ni la peur, il crie (de joie), il saute depuis les hauteurs. Quand il s'énerve, il se cogne toujours la tête.

³ Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children.

⁴ Applied Behavior Analysis (Analyse Appliquée du Comportement).

⁵ Picture Exchange Communication System.

Ce n'est qu'au fil des séances que nous observons un réel changement d'attitude : « A » n'est presque plus agité.

Après deux mois chez le psychologue (son oncle), il a cessé de s'allonger par terre. En revanche, lorsque quelque chose ne lui plaît pas, il continue de se cogner la tête.

La socialisation de « A » est quasiment inexiste : il ne communique pas avec des tiers, mis à part ses sœurs (entourage familial). Il reste centré sur lui-même. Nous faisons le constat qu'il garde des troubles autistiques du fait de son retard de langage et de ses troubles comportementaux. Nous proposons donc aux parents de l'inscrire dans une crèche, maintenant que sa grande sœur va à l'école. Également, nous leur conseillons de suivre les méthodes TCC, Makaton et de télécharger quelques applications mobiles afin que « A » puisse apprendre comment communiquer avec les autres.

Au départ, les puéricultrices remarquent que « A » préfère rester seul dans son coin. Ce n'est qu'après trois mois que « A » commence à s'intégrer et jouer avec les autres enfants. Depuis son séjour en crèche « A » commence à émettre certains mots comme « Aller », « Papa », « Maman », cependant, il ne parvient pas encore à former des phrases.

Après un bref séjour chez ses parents, nous retrouvons « A » quelques mois plus tard pour quelques séances supplémentaires. Les séances à la crèche et chez l'orthophoniste ont porté leur fruit : « A » a fait d'énormes progrès et commence à prononcer des phrases liées au contexte (eg. « *Donne-moi l'eau* », « *dessin animé* »...). Toutefois, il est difficile de se faire comprendre, surtout lorsqu'il avale les mots. Sinon on constate qu'il communique avec autrui et cela mérite d'être étudié et analysé. De même, il continue ses automutilations (se frapper, se cogner) s'il est énervé ou fatigué. Également, « A » a besoin d'être rassuré, il revendique constamment si telle ou telle chose (ordinateur, téléphone, vêtements) est bien à nous. Nous répondons avec calme à ses demandes.

5. Procédure

Avant notre intervention, nous avons demandé aux parents de « A » de répondre à un questionnaire sur le développement de la communication (Cf. Tableau 2).

Nous aidons « A » dans sa production en décortiquant, rassemblant et séquençage des mots. Pour cela, nous nous mettons à son niveau, nous émettons les sons correspondants aux mots, nous attendons qu'il les répète. Tant qu'il n'y parvient pas, nous recommençons. Tout cela en ayant recours aux jeux, au jeu de dessins *squiggles*⁶. Nous avons également téléchargé des jeux dans lesquels « A » est amené à répéter des mots.

Nous avons réévalué « A » à la fin de notre intervention, puis juste après le séjour en crèche.

⁶ Utilisé par Winnicott.

6. Résultats

Les premiers résultats étaient très mauvais, « A » avait un trouble autistique très prononcé. En effet, la plupart des réponses étaient « *jamais* » (11/18) ou « *parfois* » (7/18). De même, les grandes étapes du langage (Cf. Tableau 1) n'étaient pas encore acquises.

Au début de la prise en charge, « A » n'utilisait pas de mots ou de phrase pour communiquer, il ne faisait aucune combinaison de mots, il ne comprenait pas ce que nous lui disions, il émettait des sons inintelligibles et des mots incompréhensibles. En résumé, il paraissait se retirer de la discussion, mais la communication est toujours là : « A » nous donne des informations sur le degré de son autisme.

Suite à son séjour en crèche et des séances chez l'orthophoniste, « A » a fait de grands progrès au niveau de la communication. Cependant, il reste difficile de le comprendre surtout lorsqu'il parle vite ou qu'il est énervé. Toutefois, il garde la fuite du regard et le monologue stéréotypé.

7. Discussion

Contrairement à Rousseau (1762) qui conseillait une attitude non directive, la communication avec des enfants atteints de *TSA* nécessite une certaine directivité : il faut que l'enfant ait un cadre bien déterminé pour apaiser ses angoisses. Comme nous avions affaire qu'à un seul cas, nous avons choisi la méthode individuelle qui aurait été impossible avec une classe plus grande, comme l'affirme Palmade (1963, p. 53). À l'instar de Bateson (1984), nous pensons que les personnes autistes n'ont pas accès aux différents niveaux d'apprentissage pouvant les aider à entrer en communication avec l'autre. Nous observons que ces individus seraient bloqués au *niveau 0*. Cependant, nous notons qu'il leur est possible d'atteindre le *niveau 1* avec beaucoup de patience. Mais, il nous semble que le langage aura toujours une forme plus ou moins rigide puisque les personnes autistes ne seraient pas familières des jeux de mots, voire, le jeu des types communicationnels ce qui représente la raison pour laquelle on insiste sur le contexte et ses significations.

Durant les séances avec « A », nous avons recours aux différents aspects de la communication, comme ce que préconisait Chandezon (1992, p. 113) : variation de ton, utilisation de registre familier ou courant, langage adapté à un enfant, changement de posture, modulation de la voix, etc. Comme la plupart des auteurs, nous pensons que la période de trois à six ans est une période importante où les différents troubles peuvent être repérés et traités (Crespin & Sarradet, 2006 ; Masse, 2014, pp. 176-177).

Également, la communication avec « A » a été facilitée notamment grâce aux nouvelles technologies qui permettent d'avoir accès à des contenus variés adaptés aux besoins de chacun. Comme le signale aussi Baron (2013, p. 63).

8. Conclusion

Nous voyons qu'avec de la patience et beaucoup de temps, les personnes atteintes de *TSA* peuvent avoir accès au langage. Cependant, il est nécessaire de prendre les personnes très tôt pour pouvoir espérer de tels progrès. Également, la

communication avec des personnes atteintes de TSA a été facilitée avec la naissance des nouvelles technologies (jeux électroniques, ordinateur,...) qui ont permis d'avoir accès à des contenus variés adaptés aux besoins de chacun sans avoir à se déplacer ni à dépenser des fortunes. Ainsi, on peut essayer une méthode, puis si elle n'est pas efficace on essaie une autre jusqu'à ce que l'on trouve celle qui correspond aux besoins de l'enfant autiste. Ce qui reste encore tout à fait facile dans la réalité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Arénilla, L., Gossot, B., Marie-Claire, R. & Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
2. Bakero Carrasco, M. (2013). Vide et création dans la psychothérapie de l'autisme. *Psychologie Clinique*, 2 (36), 84-91.
3. Baron, G. — L. (2013). Enseignants, technologie éducative et technoréformateurs. Vers une société sans écoles ? *Recherches en Didactique*, 2 (16), 59-73.
4. Bateson, G. (1984). *La Nature et la Pensée*. Paris : Seuil.
5. Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide : l'autisme infantile et la naissance du soi*. Paris : Folio.
6. Chandezon, E. (1992). *La communication cinq sur cinq*. Noisy-le-Grand : Presse du Management.
7. Crespin, G. C. & Sarradet, J.-L. (2006). Évaluation d'un ensemble cohérent d'outils de repérage des troubles précoce de la communication pouvant présager un trouble grave du développement de type autistique. La recherche Préaut. *Journal Français de Psychiatrie*, 2 (25), 46-48.
8. Cruveiller, V. & Crespin, G. C. (2017). Les interventions comportementales intensives et précoce auprès des enfants avec autisme : une revue critique de la littérature (2009-2012). *La Psychiatrie de l'Enfant*, 60 (1), 197-212.
9. Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 1 (21), 125-137.
10. Garneau, D. (2007). *Communication éducative : un modèle d'analyse fondé sur le choix et l'action*. Canada : Uqam.
11. Loisier, J. (2009). *Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance*. réseau d'Enseignement Francophone, Canada.
12. Magerotte, G. (2002). Intervention précoce et qualité de vie de la famille dans le cas d'autisme. *Enfance*, 54 (1), 31-39.
13. MASSE, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMSP). *Enfance*, 2(2), 171-187.
14. Mignot, J., Vande Vonder, L. & Haelewyck, M.-C. (2011). Intervention précoce et approche cognitivo-comportementale. *Contraste*, 1 (34-35), 271-296.

15. Nominé, B. (2004). Quand le corps souffre du langage. Étude comparée de l'autisme et de la schizophrénie. *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, 4 (58), 19-26.
16. Palmaire, G. (1963). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
17. Piaget, J. (1947). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
18. Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
19. Resweber, J.-P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF.
20. Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Duchesne.
21. Winnicott, D. W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*. Paris : Payot.
22. Wittezaele, J.-J. & Garcia-Revera, T. (2006). *À la recherche de l'école de Palo Alto*. Paris : Seuil.

Annexes

Tableau 1. Les grandes étapes du développement langagier (Masse, 2014, pp. 186-187)

Âges	Capacités production/perception	Signes d'alerte
Naissance	Cris Pleurs Sons végétatifs	Évitement du contact visuel Pas de réaction aux bruits soudains
3 à 6 mois	Reconnaît son prénom Gazouillis émis avec des variations mélodiques simples Échanges entre l'adulte et l'enfant Premiers rires	Indifférence au son Manque/absence de réponses aux sollicitations de l'adulte
6 à 12 mois	Babillage dupliqué (<i>tan bababa</i>) puis diversifié (<i>tadana, padoki</i>) Ajustement des productions en fonction de la situation	Absence d'imitation Intonation monocorde Babillage atypique Absence de babillage Arrêt du babillage après 6 mois
À partir de 1 an	Premiers mots (12-15 mois) Communication gestuelle Pointages du doigt Combinaison gestes + mots Comprend environ 50 mots Produit une dizaine de mots Premières combinaisons de mots Répond et relance un échange avec l'entourage	Absence de gestes sociaux Pas ou très peu de pointages Peu d'intérêt au langage Aucune tentative de prononcer des mots après 16 mois
À partir de 2 ans	Le lexique d'une centaine de mots Énoncés de 2 à 3 termes Désigne différentes parties de son corps Se désigne par son prénom puis par <i>moi</i> ou <i>moi je</i>	Pas d'utilisation de mots/de phrase pour communiquer Pas de combinaisons de mots (2 ans ½) Pas d'acquisition de nouveaux mots Pas de compréhension d'énoncés simples sans aide

Âges	Capacités production/perception	Signes d'alerte
À partir de 3 ans	Produit des phrases complexes Conduites d'argumentation et de justification Maîtrise des règles conversationnelles Réalise des expansions de phrases et des coordinations Utilise le pronom personnel <i>je</i> Pose des questions	Pas de phrases Pas d'emploi de mots grammaticaux Parole inintelligible Retrait de la communication Pas d'utilisation de <i>je</i>
À partir de 4 ans	Parle spontanément Pose de nombreuses questions Phrases complexes, avec des accords noms/adjectifs ou pronom sujets/verbes (sauf irrégularités) Quelques hésitations encore sur les sons <i>s-z/ab-j</i>	Phrases très réduites Pas de prise en compte de l'interlocuteur Omissions de consonnes en fin de mots Simplifications ou inversions de phonèmes Hésitations sur de nombreux mots Difficultés de compréhension sans aide
À partir de 5 ans	L'ensemble des sons est acquis et organisé Utilisation de toutes les notions spatio-temporelles Réflexion métalinguistique Conscience phonologique	Phrases confuses, peu élaborées (moins de 4 mots par énoncés) Pas de jeux de rimes Mauvaise compréhension Problèmes persistant d'articulation
Quel que soit l'âge		Disparition d'habiletés langagières et sociales Pas d'imitation Absence de conduites communicatives, repli sur soi

Tableau 2 : questionnaire sur le Développement de la Communication (QDC)⁷
Instructions : ce questionnaire est conçu pour identifier les divers aspects du développement de la communication chez les enfants en bas âge. Cochez une seule réponse par question.

Items	Jamais	Parfois	Toujours
1. Votre enfant se tourne vers vous			
2. Votre enfant sourit ou rit			
3. Votre enfant regarde les objets que vous montrez			
4. Votre enfant vient vers vous			
5. Votre enfant essaie d'attirer votre attention			
6. Votre enfant vous fait rire			
7. Votre enfant montre des objets			
8. Votre enfant vous donne des objets tombés par terre			
9. Votre enfant salue avec la main			
10. Votre enfant hoche de la tête pour dire « oui »			
11. Votre enfant combine différents sons (mama, baba)			
12. Votre enfant émet différents sons simples (ma, ga, cha)			
13. Votre enfant utilise des mots compréhensibles dans leur contexte			
14. Votre enfant combine deux mots ou plus			
15. Votre enfant vous comprend			
16. Votre enfant joue de façon appropriée avec ses jouets			
17. Votre enfant est capable d'empiler des objets			
18. Votre enfant fait semblant de jouer			

Cotation :

Jamais = 0

Parfois = 1

Toujours = 2

⁷ Élaboré à partir du site : https://firstwords.fsu.edu/pdf/csbsdp_itc_French.pdf

LE MODÈLE AEMBC, UN MODÈLE CENTRÉ SUR LE PROCESSUS DE MÉDIATISATION

Abdelfattah LAHIALA¹, Abderrahman EL FATHI²

Résumé

Dans le cadre de la modélisation du modèle AEMBC (Acte Éducatif Médiatisé Basé sur la Communication), le présent article est centré sur les traitements du facteur « processus de médiatisation ». Notre objectif est de pouvoir exposer dans le présent travail notre conceptualisation vis-à-vis de cette composante vitale et fondamentale de l'intégration des nouvelles technologies dans le processus d'apprentissage. Le travail s'agence autour de trois paramètres qui vont être développés ; la définition des stratégies et des ressources budgétaires, définition des rôles et des responsabilités dans le processus de médiatisation et le déploiement des structures techniques de diffusion. Selon notre considération, si ces trois paramètres sont observés et respectés, le processus d'apprentissage peut s'aligner afin de produire des supports adéquats, valides et efficaces.

Le schéma présenté dans cet article est repris de notre conception pour le modèle AEMBC constitué de l'ensemble des composantes, des facteurs d'influence et des paramètres à considérer pour garantir l'efficacité et l'efficience de l'acte éducatif médiatisé.

Mots clés : TICE ; Communication ; AEMBC ; Médiatisation ; Processus de médiatisation ; Acte éducatif médiatisé.

Abstract

In the framework of the modeling of the AEMBC (Communication-Based Education) model, this article focuses on the treatment of the "media process" factor. Our objective is to be able to expose in the present work our conceptualization vis-à-vis this vital and fundamental component of the integration of the new technologies in the process of learning. The work is organized around three parameters that will be developed; the definition of strategies and budgetary resources, definition of roles and responsibilities in the mediatization process and the deployment of technical dissemination structures. Based on our consideration, if these three metrics are observed and adhered to, the learning process can align to produce adequate, valid, and effective supports.

¹ École Normale Supérieure De Tétouan, Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction, Université Abdelmalek et Essaâdi (Maroc), Courriel : Abdelfattah@lahiala.com, auteur correspondant.

²Faculté des Lettres et sciences humaines de Tétouan, Laboratoire de linguistique, de communication et de traduction, Université Abdelmalek et Essaâdi (Maroc), Courriel : elfathi@hotmail.com.

The diagram presented on this article is taken from our conception for the AEMBC model constituted of all the components, the factors of influence and the parameters to be considered to guarantee the effectiveness and efficiency of the mediated educational act.

Key words: *ICT; Communication; AEMBC; Media coverage; Media process; Educational act mediated.*

Introduction

Le présent travail trouve son fondement dans le schéma global proposé dans le modèle AEMBC, un modèle qui relate l'ensemble des composantes constituant l'acte éducatif médiatisé : « l'apprenant », « l'enseignant », « le contenu médiatisé », « les TICE », « le processus de médiatisation » et « la politique des instances mandatrices ». Chacune de ces composantes est structurée autour de facteurs d'influence qui vont définir le degré d'efficacité de l'acte entrepris. Le modèle proposé est fondé sur une intention bien définie : celle de considérer l'acte éducatif médiatisé comme étant en premier lieu un acte de communication, ce qui conditionne l'intégration des nouvelles technologies au renforcement des liens relationnels. En effet, la considération de la dimension communicationnelle doit garantir des comportements et des agissements conformes aux attentes, et favoriser l'utilisation des TICE en tant qu'outils susceptibles de renforcer les processus d'apprentissage et de constructions du savoir.

Si on se réfère aux travaux de et, nous constatons que ces auteurs considèrent le processus de médiatisation comme désignant le processus de conception et de mise en œuvre de dispositifs, ils exposent ce processus comme étant un choix des médias et des dispositifs « technosémiopragmatiques ». Le concept de scénarisation devient central ; il permet d'imaginer la progression idéale pour atteindre un objectif. Cette considération théorique insiste sur la complexité du processus de communication qui ne se limite pas à la transmission de l'information, mais à toute une complexité d'intentions d'impact manifesté aussi bien sur les conceptions que sur les comportements.

Beaucoup de travaux vont reprendre ce débat autour du concept de médiatisation et vont permettre de distinguer deux concepts : médiatisation et médiation. Si le premier se réfère au processus technique permettant la production des supports, le deuxième est plutôt centré sur le rôle de l'apport humain à la médiation lors du processus d'apprentissage et sur sa spécificité selon la nature de l'acte ; présentiel, à distance ou hybride. "Il semble qu'il faille préférer "médiation" pour médiation humaine et "médiatisation" pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias. ".

En ce qui concerne le présent travail, notre considération est centrée sur le processus de médiatisation relatant l'intention, car "Avant de produire un acte éducatif médiatisé, l'enseignant doit déterminer son intention, car il lui serait plus facile de garantir sa réussite s'il sait en avance ce qu'il veut faire. Cette intention est capitale, car elle permet de générer la ligne directrice de l'acte médiatisé, ce qui

va donner sens à son incidence et contribution à la réalisation des objectifs" (Lahiala & El Fathi, 2018). Cette intention va définir et justifier l'investissement, en termes de temps et des techniques, pour produire des supports pour l'acte éducatif médiatisé. L'essentiel c'est de pouvoir aboutir à une optimisation en termes d'engagement dans le processus de la construction des supports dessinés aux étudiants. Notre premier souci est de considérer une stratégie qui va assurer l'homogénéité et la validité des actions de médiatisation dans des cadres bien définis et des structures bien justifiées. Aucune entreprise de médiatisation ne peut garantir à moyen terme et à long terme une efficacité du processus sans considérer les facteurs du budget attribué pour appuyer les auteurs des supports médiatisés. Le deuxième paramètre que nous proposons est la définition des rôles et des responsabilités par la mise en place de structures formelles de médiatisation, ceci pour garantir l'engagement nécessaire, la fluidité de production et la validation des choix. Par ailleurs nous considérons qu'il est nécessaire d'engager des structures de réflexion disciplinaire pour permettre aux praticiens, selon leur champ disciplinaire et leurs spécialités, d'échanger les idées et de discuter pour permettre la création de la synergie, élément clé de la réussite du processus de médiatisation. Nous nous intéresserons également aux structures techniques de diffusion et à leur déploiement pour pouvoir nous aligner sur les pratiques en cours.

Du processus de médiatisation :

Le terme de médiatisation apparaît fréquemment dans les textes des scientifiques et des professionnels de l'enseignement dès lors qu'il cherche à qualifier la nature complexe du procédé avec la volonté d'encadrer des paramètres et les influences conditionnant sa mise en place dans l'environnement actif de l'apprentissage. Le terme apparaît dès le début de l'exploitation des technicités relevant de l'information et de la communication dans les environnements éducatifs. Pour ce qui relève de notre préoccupation de recherche, et son incorporation dans le modèle AEMBC, nous nous sommes attachés à la compréhension du processus au cours de la production des contenus médiatisés, ces derniers considérés comme des produits clés de l'intégralité de l'acte éducatif médiatisé.

Les campagnes de médiatisation des contenus apparaissent et se présentent comme une phase incontournable lors du passage d'un acte classique un acte intégrant les nouvelles technologies. La médiatisation impose ainsi un certain nombre de tensions du fait qu'elle impose une charge intellectuelle et structurelle à son auteur et sujette de discussion sur le principal responsable de son exécution. Cette tension demeure constante dès lors que la partie de responsabilité n'est point définie entre l'enseignant, tuteur de l'acte éducatif, et le système mandant, responsable intégrale du processus d'apprentissage. Ce paradigme de définition des rôles dans le procédé de médiatisation s'impose comme sujet de réflexion et de discussion dont va dépendre non seulement le procédé de médiatisation, mais encore toute possibilité d'intégration des nouvelles technologies dans l'environnement d'apprentissage, car la médiatisation, où l'acte éducatif basé sur la médiatisation, n'est point un acte cadre par la même nature de l'acte éducatif classique. Le

déploiement d'une stratégie éducative basée sur l'intégration des TIC va imposer naturellement une charge de travail supplémentaire engendrant une polémique entre les enseignants et les systèmes mandants.

Même si nous omettons le traitement de la définition de la responsabilité autour du processus de médiatisation, il reste l'ambiguïté de la définition du responsable sponsorisant la charge financière de ce processus. Toute médiatisation a pour objet la production d'un support devant être diffusé pour amener les apprenants à le consommer et le manipuler. Ceci exige une question autour des investissements financiers à engager dans les différentes phases de médiatisation.

La problématique de la médiatisation se structure ainsi autour de trois volets essentiels qui s'imposent comme étant des facteurs qui vont définir la qualité de sa mise en place. Il s'agit du volet financier sponsorisant son existence, la définition des responsabilités de son exécution, structurelle et technique, et le déploiement des infrastructures nécessaires à la diffusion pour permettre la consultation. La question de la médiatisation suppose ainsi une approche qui pourra permettre de prendre en compte cette tridimensionnalité pour bien gérer la tension conflictuelle pouvant freiner aussi bien l'efficacité de la médiatisation que son existence dans le processus d'apprentissage.

La médiatisation est rendue nécessaire par la nécessité d'une légitimité intellectuelle dans l'espace d'apprentissage, dès le moment où le contenu scientifique passe au stade de l'édition et de la production, puis au stade de la diffusion, la nécessité de construire une image autour du contenu médiatisé s'avère indispensable pour garantir sa bonne diffusion et son usage optimal. Il s'agit de la mise en place d'un système de communication autour de l'intégralité du procédé afin de permettre aux différents acteurs la compréhension des intentions à l'origine de toutes les actions, la saisie de l'intérêt de cet investissement assez complexe et des charges qu'il impose, mais surtout la qualité de l'impact susceptible d'être apporté à l'essence même du processus de l'apprentissage.

La forte prévisibilité chez les acteurs des portées et de la valeur ajoutée des productions du processus de médiatisation a une incidence sur toute la réussite du processus de médiatisation, car il va développer une considération vis-à-vis des produits, considérés comme des dispositifs visant l'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience des actes éducatifs.

Ce procédé ne laisse pas beaucoup de place à la distanciation critique de la part de l'enseignant ou du système mandant, peu importe l'auteur de la médiatisation, car l'intention motrice impose un simple faire valoir du procédé et de ses produits, et une implication de la part de l'enseignant par son intervention catégorique dans la conception des séquences et l'expression de ses avis autour de leur enchaînement. Dès lors l'enseignant a deux missions essentielles : la médiatisation des contenus, et la médiation entre la production et l'apprenant. Cette médiation va définir les interventions et les agissements des apprenants en fonction de la relation d'influence ou d'alliance avec leurs professeurs. Ceux-ci doivent être considérés comme étant les interlocuteurs crédibles et uniques de la population des

apprenants. Ceci semble essentiel vu la forte relation d'influence qui s'établit entre eux suite aux activités journalières qui les rassemblent.

Le grand absent du procédé de médiatisation est l'apprenant lui-même, la prise en compte des différents caractères et habitudes d'usage n'est que symbolique. L'erreur principale généralement relevée dans le produit final de la médiatisation est son défaut d'adaptation aux habitudes des apprenants et à leur capacité d'usage des produits médiatisés. Ce n'est qu'à la diffusion du contenu médiatisé que la réaction des apprenants est prise en compte selon leurs réactions à l'égard du produit médiatisé. Ceci peut rendre inefficace l'intégralité de la production et de la médiatisation, car l'essentiel n'est pas la production d'un contenu, mais de le rendre accessible et utilisable par son public cible ; la réussite d'un contenu médiatisé et de son procédé de médiatisation se résume au constat final de sa consultation et de son utilisation.

La médiatisation concerne donc les moyens mis en œuvre pour inciter à la production des supports médiatisés, le déploiement de ressources intellectuelles et techniques facilitant leur consultation et leur utilisation.

Dans notre modèle nous considérons les facteurs suivants comme étant primordiaux à un bon déploiement du processus de médiatisation ; ils garantissent un certain nombre de conditions nécessaires à l'efficacité de l'usage des produits qui en découlent :

Définition des stratégies et des ressources budgétaires

Il n'est point concevable qu'il y ait un déploiement optimal et fonctionnel des solutions et des procédés de médiatisation sans qu'il soit nécessaire d'en définir une stratégie claire donnant lieu à une politique rationnelle. L'objectif est de garantir l'efficacité et l'efficience des actions.

Dimension statutaire :

Le système mandant doit adopter un positionnement stratégique dans la structuration du processus de médiatisation. Il ne s'agit pas simplement d'exprimer politiquement la volonté d'encourager des comportements d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement, mais d'aller encore plus loin en structurant l'opération de médiatisation. Cette politique doit être le résultat d'un consensus statutaire entre le système et l'ensemble des enseignants, ou du moins d'une grande partie d'entre eux, œuvrant effectivement dans le système éducatif.

Le succès de cette politique reposera sur une conscience d'optimisation des énergies fournies pour unifier l'ensemble autour de la même conscience garantissant ainsi la synergie même dans la présence de la diversité opératoire. Cette stratégie et cette politique trouveront leur justification dans leur capacité à mettre en place une volonté de synchroniser les efforts dans les différentes disciplines, et sur l'ensemble du territoire. Elles pourraient ainsi contribuer ensemble à une capitalisation au niveau des contenus médiatisés qui permettraient le partage et la normalisation.

L'absence de consensus avec l'ensemble des autres acteurs de l'environnement d'apprentissage a fait qu'un certain nombre d'opérations n'ont pu aboutir à des résultats convaincants.

La non-valorisation des expériences menées par un certain nombre d'enseignants, la non-capitalisation des acquis dans les différentes opérations de déploiement, mais surtout l'absence d'échanges réels et fictifs avec les enseignants actifs dans ce champ ont fait que toutes les parties exprimant la volonté de mettre en place des systèmes efficaces d'intégration n'ont jamais pu aboutir à un réel succès.

De là, il faut respecter les conditions suivantes pour pouvoir garantir l'efficience et l'optimisation des énergies permettant la réussite :

Rassemblement et consensus :

Le système doit œuvrer, avant toute préoccupation politique, à mettre en œuvre les outils nécessaires permettant les échanges et une discussion autour de la médiatisation et du consensus global sur le choix de l'aménagement à mettre en place. Il doit apporter son soutien à l'ensemble des enseignants désireux de s'impliquer dans ce procédé pour les encourager au développement de la culture d'implication dans la production des contenus médiatisés.

Cet arrangement ne doit pas être ponctuel et occasionnel, car c'est dans la continuité des échanges et de la discussion autour des procédés, et la reconsideration des positions dans la progression temporelle, qu'il est possible de capitaliser les bonnes expériences et de reconsiderer les mauvaises postures et agissements.

Valorisation des expériences pionnières

L'un des défauts majeurs des différentes politiques nationales est d'omettre systématiquement, volontairement ou non, des expériences menées par un certain nombre de professeurs et d'enseignants motivés dans leur propre environnement d'apprentissage. Cette omission engendre chez les personnes, censées être des locomotives, un sentiment de démotivation et colère, ce qui les pousse à décrocher radicalement et catégoriquement des projets menés par le système.

De ce fait, nous considérons que la valorisation des anciennes expériences menées de manière individuelle ou isolée est un facteur primordial à la réussite de toute politique nationale. Peu importe le degré de réussite, il est nécessaire, voire vital, d'exploiter ces expériences et de les analyser pour en relever les points positifs et éviter les erreurs commises.

Dimension budgétaire

Il faut comprendre que le processus de médiatisation va exiger énormément de ressources financières pour son déploiement et la garantie de la qualité de ses productions. Le système mandant doit être en mesure d'allouer le budget nécessaire pour garantir le financement des différentes opérations relevant de la médiatisation pour qu'il soit possible de concevoir des objectifs rationnels réalisables à l'intégralité de l'opération. Il existe de multiples paramètres nécessitant un financement : les charges fonctionnelles, les charges de la formation, de charges des licences de logiciels, etc.

Aucune politique n'est envisageable s'il n'est pas possible d'allouer le budget nécessaire pour sa mise en place, mais il faut aussi être conscient et capable de rationaliser des dépenses selon les priorités imposées par la nature du processus, et ceci en ayant la capacité de définir le prioritaire du non prioritaire. Beaucoup d'opérations ont été menées avec un budget plus que convenable, mais qui n'a point

réussi à aboutir à des résultats convaincants, car la gestion budgétaire n'a pas été assez convenable aux circonstances.

Définition des rôles et des responsabilités :

Il s'agit bien là de la décision qui va modeler l'ensemble du processus et en définir les paramètres de réussite. Beaucoup d'expériences ont été basées sur la responsabilisation du professeur sur le processus de médiatisation, et ceci en se basant sur le fait qu'il est le responsable direct des contenus et de leur diffusion. Malgré ce constat effectivement basé sur les indicateurs véridiques, il faut comprendre que la charge liée à la médiatisation est trop lourde pour l'enseignant s'il en est l'unique et le seul auteur. Le procédé de médiatisation devrait être appuyé par des structures spécifiques pouvant coacher, accompagner et aider l'enseignant dans cette lourde tâche.

Mise en place des structures formelles de médiatisation

Nous considérons qu'il est nécessaire et opportun de créer des centres spécifiques chargés de médiatiser le contenu proposé par les enseignants. Il s'agit de bâtir ces structures pour disposer de la technicité de médiatisation via des professionnels qualifiés dans l'ingénierie pédagogique qui vont prendre en charge l'opération sous la supervision directe et effective de l'enseignant. Ceci va permettre de décharger l'enseignant d'un investissement temporel et technique pour se concentrer sur la conception pédagogique du contenu médiatisé. Mais il sera aussi possible de garantir une cadence convenable de médiatisation et le partage effectif des contenus médiatisés par l'ensemble des personnes concernées par l'activité pédagogique.

Mise en place des structures de réflexion disciplinaire

Il s'agit d'inciter les enseignants et les professeurs, par discipline, à s'organiser dans des structures de réflexion et de discussion autour de la médiatisation des contenus et de leur scénarisation afin de fournir aux structures techniques de médiatisation un contenu convenablement scénarisé et conçu.

Ces structures de réflexion aménagée par discipline vont garantir l'implication de l'ensemble des professeurs autour de la médiatisation des contenus de leurs spécialités, mais aussi la continuité et la synergie nécessaire pour maintenir une cadence convenable aux besoins spécifiques à chaque spécialité.

Déploiement des structures techniques de diffusion :

Hormis les intentions stratégiques et l'aménagement organisationnel et opératoire, les structures techniques de diffusion doivent être le résultat d'une étude rationnelle et détaillée de la nature de l'environnement, mais aussi des coutumes et des usages familiers chez les apprenants en prenant note sur leurs limites et les possibilités offertes par la nature de la technologie déployée dans la société. Il n'est pas question d'aller chercher la meilleure technicité de médiatisation, mais plutôt celle considérée comme étant la plus adaptée et la plus conforme aussi bien aux usages des apprenants qu'aux limites imposées par la technologie déployée dans la région. Par exemple, il serait déplacé de prévoir des séances synchrones basées sur le streaming d'un contenu et l'échange impliquant plusieurs personnes sans la disponibilité d'une connexion au réseau Internet permettant cet usage. Il ne faut pas

seulement prendre cette considération à la source d'émission, mais faire attention à toutes les complexités pouvant s'imposer dans les différents sites desquels vont se connecter les apprenants.

Médiatiser des contenus doit être dépendant de la nature des structures exploitables pour leur diffusion, il ne s'agit pas de prendre la meilleure solution de diffusion, mais bien d'adopter la plus ajustée à la nature de l'environnement.

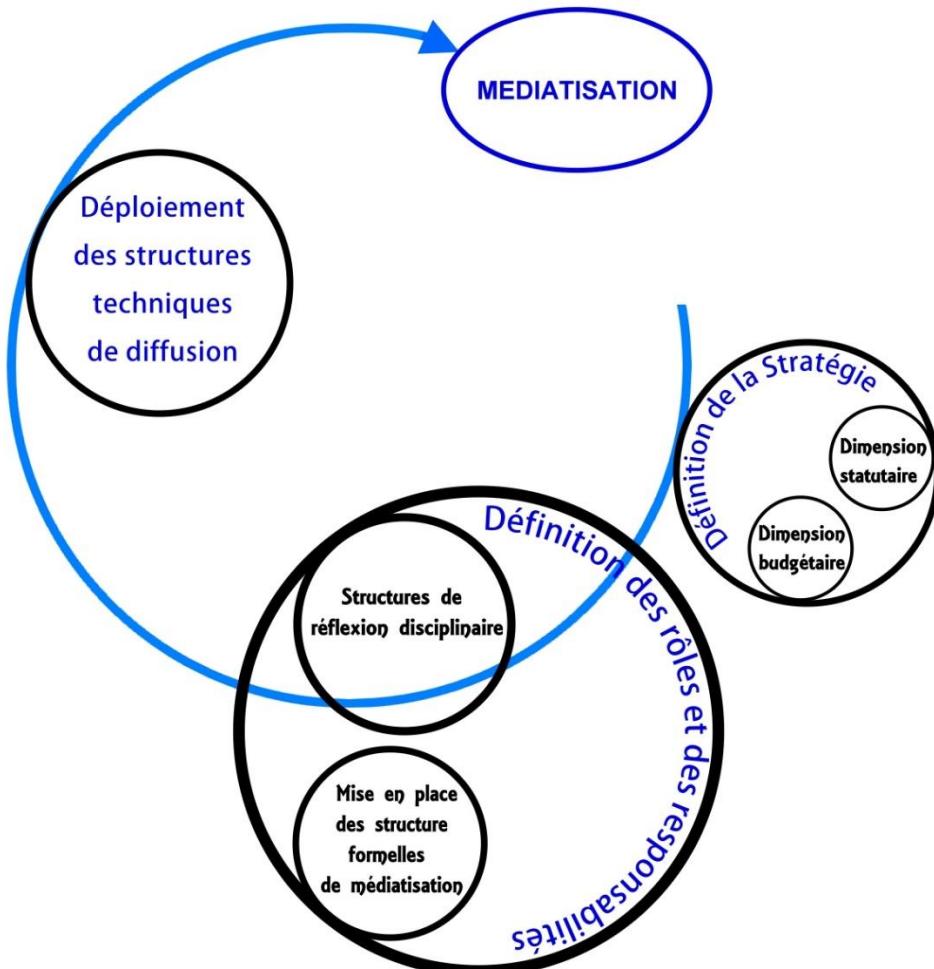


Figure 1 : Modélisation relative à la composante Médiatisation dans le modèle AEMBC

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Gettliffe-Grant, N. (2004). "Analyse de médiation, médiatisation et apprentissages. Apprentissage des langues et systèmes. *ALSiC n°7*, 153-162.
2. Lahiala, A., & El Fathi, A. (2018). Modèle AEMBC : partie conceptuelle relative à la composante « enseignant »/AEMBC model : relative conceptual part of the component "teacher". *European Journal of Education Studies*, 88-118.
3. Meunier, J. P., & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique (2e édition revue et augmentée)*. Bruxelles : De Boeck.
4. Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. Dans C. Bernadette, & P. Daniel, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 79-92). Bruxelles : De Boeck.

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE

THE ROLE OF QUESTIONING IN EFFICIENT CLASSROOM COMMUNICATION

Florentina MOGONEA¹, Florentin Remus MOGONEA²

Abstract

Efficient communication is a priority of a society in which interaction and interpersonal communication are essential to the success of an activity, of collaboration. Classroom communication, seen as a particular form of interpersonal communication, is the one that mediates the triad teacher-curriculum-student, providing the general framework for achieving the educational goals. The complexity of this activity makes it possible to address many and various aspects of classroom communication. Our study aims to highlight the impact that the correct wording of questions has on the efficiency of teacher-student communication. We adopt the perspective of a prospective teacher, whose experience in communicating with students is limited to the one gained during the teaching practice. Our investigation was carried out on a sample of 68 1st year Master's students of the Faculty of Letters, who are also enrolled in the Teacher Training Programme, Cycle II.

To carry out the research, we used the survey method based on questionnaire, more precisely the tool was an opinion questionnaire. Data collection and interpretation, i.e. of the answers provided by the respondents, enabled us to find out their opinion on the importance of formulating the questions for effective communication purposes, the types of questions used, the prerequisites, any mistakes or difficulties encountered.

The questionnaire also allowed us to identify the role that the Teacher Training programme plays in the development of teacher's communicative competence in the classroom.

Key words: Classroom communication; Communicative competence; Question types; Efficient communication.

¹ Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: mogoneaf@yahoo.com, corresponding author.

² Associate Professor, PhD, Teacher Training Department, University of Craiova, Romania, email address: fmogonea@yahoo.com.

1. Introduction

The importance of classroom communication is widely acknowledged by any teacher, regardless of the subject or the level of education featuring the students. The need "to be understood", to interact appropriately with the students, to engage them in the activity is felt at any stage of the lesson or activity carried out by any teacher, regardless of his/her qualification and experience.

In this context, communicative competence is an important dimension of the teacher's aggregate competence, its development being a priority in pre- and in-service teacher training (Vladuțescu, 2014). Although it is based on elements specific to the personality of each teacher, as any competence, it can and it should be used in real life purpose situations, during the teaching process and in various educational settings.

One of the challenges that the teacher faces, especially in the first years of teaching, is related to how he/she addresses pupils, how he/she phrases questions, and how he/she gets the expected answers from the students. Given the complexity and variety of teaching contexts, of the variables involved, the typology of the questions is diverse. If we add the fact that the teacher should be flexible, creative, open-minded, sometimes able to improvise, questioning can be a stumbling block for him/her.

The review of mainstream literature, focusing on the ways of increasing classroom communication efficiency, from the perspective of how to phrase the questions, correlated with the practical experience, is able to provide answers and solutions to this basic component of the teacher's activity.

2. Theoretical background

In the teaching context, communication is considered instrumental as directly supporting the learning process (Saucan, 1999, in Bloju, Stan, 2013). Sălăvăstru (2004, in Samfira, Fărăgău-Dragoș, 2014) sees didactic communication as one of the most used interpersonal paideia relationships.

The purpose of teaching is to trigger, provoke or induce a change in the behaviour and attitude of the intended audience (Bloju, Stan, 2013, p. 107). Regardless of the field in which it is used, classroom communication favours the exchange of ideas and experiences, it helps overcome the difficulties that arise in the teaching process and cognitive activity (Arpentieva, Menshikov, Braitseva, 2018).

Questions, as a central element of communication, are envisaged by some authors as "a didactic tool pertaining to interactive teaching, interactive learning, interactive assessment" (Bocos, 2013, p. 226, our translation).

There are different types of questions, based on different criteria. Ilie (2006, pp. 126-128) and Bocoș (coord.) (2016, pp. 136-138) shortlist them based on the various points of view expressed by different scholars (Leroy, Nicola, 1996, Cerghit, 1997, Albulescu, Albulescu, 2000, Gagnon, Collay, 2001, Joita, 2005, *apud* Ilie, 2006, pp. 126-128):

1. According to purpose:

- a) convergent or closed, which involve one single possible answer;
- b) divergent or open - allowing for various answers, multisided perspectives;
- c) stimulating and exploratory - engaging, stimulating the student to find the answer.

2. According to the cognitive aims:

- a) factual (when ?, how long ?, what ?, which ?, who?)
- b) conceptual (what?, how to prove ?, what should ?, what is it made up of?, where to find out, etc.)
- c) procedural (how do we demonstrate, how do we solve it, how do we transcribe it, etc.)
- d) analysis (what is the difference ?, what is the link?)
- e) synthesis (how is it possible? what happens if?)
- f) metacognitive (what do you think ?, what is more important?)

3. According to the cognitive processes:

- a) classification (what is it?)
- b) comparison (is it more or less?)
- c) ordering in space and time (where?, when?)
- d) counting/quantifying (how many? how much)

4. According to their function:

- a) mnemonic (what is it? what was it?) or reproductive-cognitive (which?, what?, who?)
- b) productive-cognitive (why?)

5. According to interaction patterns:

- a) front, general or whole (What is the cause?, Why?)
- b) direct, targeting an individual ("X, what makes you say that...?")
- c) reversed (received by the conversation leader from a participant and sent back to him/her); e.g.: "Participant: what happens if.....?"; Leader: "What do you think?"
- d) relay and communication (received by the conversation leader from a participant and sent back to another participant); e.g.: "Participant Z: Don't you think that....?; Leader: Z raised a very interesting question. What do you think?"
- e) return: "Z expressed his/her opinion on...How can it be influenced by.....?"
- f) imperative (counting as a request): Explain the causes! Describe the consequences"
- g) controversy: "Is there life on Mars?"

6. According to the role played during the activity:

- a) questions calling for guidance, management: What resources do we need? What materials do we need?
- b) questions calling for anticipation (What is the outcome?)
- c) questions calling for clarification (What does it mean ...?)
- d) questions calling for integration (How can we use the newly acquired knowledge?).

Based on Bloom's taxonomy, Adams and Pierce (2004) propose a 6-level classification:

- Questions relating to the Remember dimension: "What is the correspondent of the verb in Spanish?"
- Questions relating to the Understand dimension: "What is the commercial method for producing hydrochloric acid?"
- Questions relating to the Apply dimension: "Can you give an example to illustrate this definition?"
- Questions relating to the Analyze dimension: "What resemblances and differences are there between ...?"
- Questions relating to the Evaluate dimension: "Providing they had equal resources, which do you think would be more competent: General X or General Y? Why?"
- Questions relating to the Create dimension: "Taking into account the qualities of the two leaders, what can we conclude about the qualities of a leader?"

Bloju and Stan (2013) consider that classroom communication through questioning proves its efficiency due to the following reasons: it stimulates the intellectual activity of students; it triggers positive feelings; it actively engages students in carrying out tasks; it creates a favourable environment for the teaching process.

Adams and Pierce (2004) start from the belief that the use of communication skills is a prerequisite for the efficiency of teaching, teachers having the role of using the different categories of questions to stimulate students' thinking so as to enable them to make intra- and interdisciplinary connections, as well as connections between the acquired knowledge and different situations in the real world.

Used in a virtual environment, facilitated by new technologies, communication becomes highly specific, being considered by some authors (Dauvarte, Dislele, 2015; Vaskivska, Kosianchuk, Skyba, 2017; Mendoza, Mendoza, 2018) to be an effective tool in achieving knowledge and learning, regardless of the subject.

There are several conditions, requirements to meet to formulate questions adequately. Thus, according to Tofadde, Elsner, Haines (2013), the main criteria run as follows: phrasing and clarity; the psychological safety of the individual who has to answer the question; sequencing and balance; wait time occurring between the teacher's question and a student's response. Mason (2010) puts forward some conditions that the teacher has to comply with when formulating questions: querying his/her own experience; reducing the frequency of control questions; creating a favourable, tension-free atmosphere; expressing interest in how the students think, not just in what they think; encouraging students to generate their own specific questions.

In line with Etemadzadeh, Seifi, Far (2013, pp. 1026-1027), we also mention: initially asking questions for oneself before posing them to students; avoiding asking students too many questions; provoking students, after asking the question, to think; promoting gender equality; involvement of all students; allowing a minimum amount of time for each student; stimulating students to volunteer to answer; actively

involving as many students as possible, depending on the questions; carefully correcting answers; the frequent use of praise and appreciation.

Yang (2017) lists several important criteria for formulating the questions:

- Scientifically well-grounded questions - they must be scientifically compliant, error free;
- Comprehensibility - the questions must be easily understood;
- Mastery - the questions must be formulated so as to maximize what students know and can do, while at the same time offering the opportunity to spot errors in a clever way.

We also add other general conditions that should be observed when wording the questions: to be clear and concise; to be logically ordered; to follow a gradient, from simple to complex, from concrete to abstract; to stimulate students' thinking, their higher cognitive processes; to encourage multiple approaches and interpretations; to stimulate critical, reflective, interrogatory attitudes; to train metacognitive capacities; to stimulate creativity.

3. Research methodology

Our research was aimed at identifying the opinion of prospective teachers about the importance of classroom communication, in general, of the questions raised by the teachers, in particular. The objectives pursued were the following:

- Know the opinion of the subjects regarding the conditions to be met for the correct formulation of the questions addressed to the students;
- Identify the type of relationship that is established between the formulation of the question and the phrasing of the answer;
- Know the difficulties encountered by students in phrasing the questions addressed to their peers, and their causes;
- Know the students' opinion on the importance of the ability to correctly formulate the questions and the extent to which it was developed during the teaching practice.

In accordance with the purpose and objectives of our research, we sought to validate the following working hypotheses:

1. In achieving effective classroom communication, the correct formulation of the questions is an essential condition.

2. The experience gained by students during the teaching practice period contributed to the development of the ability to correctly phrase the questions addressed to the students.

To this end, we used the survey **method** based on questionnaire design and administration. The research tool used, namely, the opinion questionnaire, covered 16 items of different types: closed, single-choice items, multiple choice items, semi-closed items that gave subjects the possibility to formulate a response other than the variants offered, and open-ended items. The tool applied was consistent with the intended purpose and assumptions.

The questionnaire was administered to a sample of 68 1st year Master's students of the Faculty of Letters (specializations: Romanian, English, French,

Translation-Interpretation, Communication, Music), also enrolled in the 1st year of the Teacher Training programme, Cycle II, after the successful completion of the Teacher Training programme, Cycle I, when they completed the teaching practice in compulsory pre-university education. Most subjects surveyed were aged between 21-25 years. Out of them, only 4 subjects (5.88 %) were in-service teachers.

4. Data collection and interpretation

We shall present the findings according to how and to what extent they contributed to the validation of our working hypotheses.

Thus, in order to test the first hypothesis, i.e., *In achieving effective classroom communication, the correct formulation of the questions is an essential condition*, we used the answers provided by the students for items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 16.

The answers recorded for the first item of the questionnaire indicate that most respondents consider that the questions are important in achieving effective classroom communication, as indicated in Figure 1.

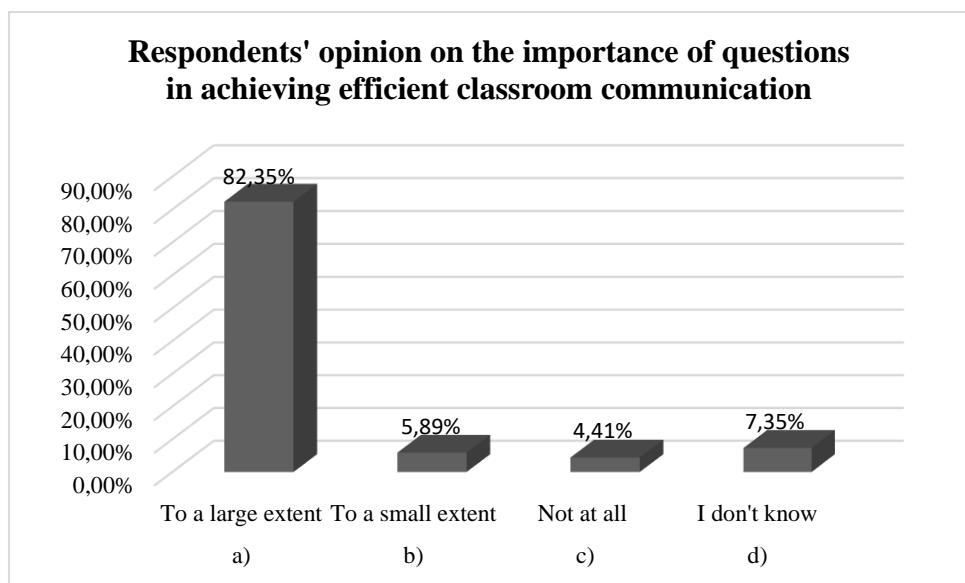


Figure no. 1. Respondents' opinion on the importance of questions in achieving efficient classroom communication

Item 2 was a multiple choice one and investigated the views of the subjects on the conditions that teachers meet in formulating the questions. The answers are shown in the Figure 2.

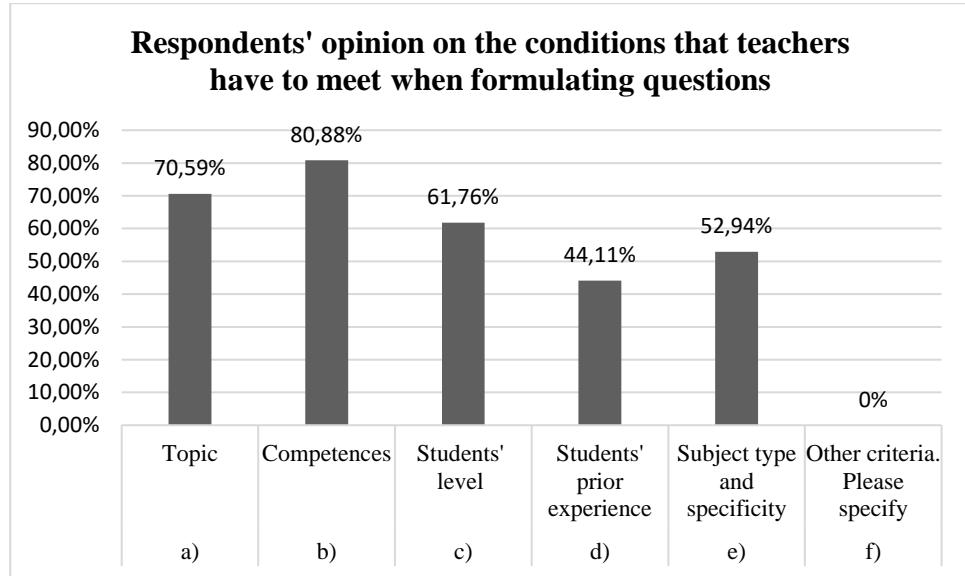


Figure no. 2. Respondents' opinion on the conditions that teachers have to meet when formulating questions

As shown in Figure 2, the respondents top rank the criterion of the competences pursued and of the subject type and specificity, with high scores also for the other variants.

Furthermore, in relation to the correct phrasing of the questions posed by the teacher to the students, the respondents rank the pedagogical criteria first - see Figure 3. We mention that this item was equally a multiple choice one.

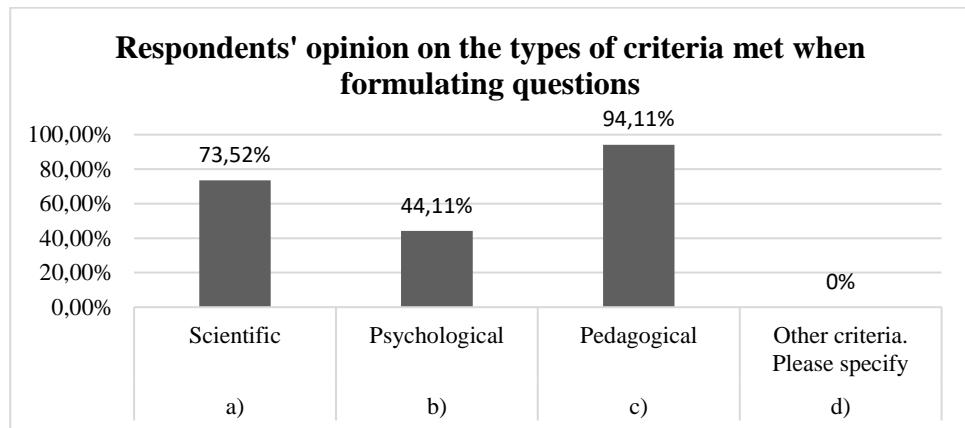


Figure no. 3. Respondents' opinion on the types of criteria met when formulating questions

The respondents unanimously think that the communicative competence of the teacher is very important, as evidenced by their answers to one of the items of the questionnaire (item 3).

Regarding teachers' mistakes when formulating questions to be addressed to students, the respondents chose the variant that refers to ambiguity and use of abstract language. Figure 4 shows the respondents' options for all item variants (multiple choice item).

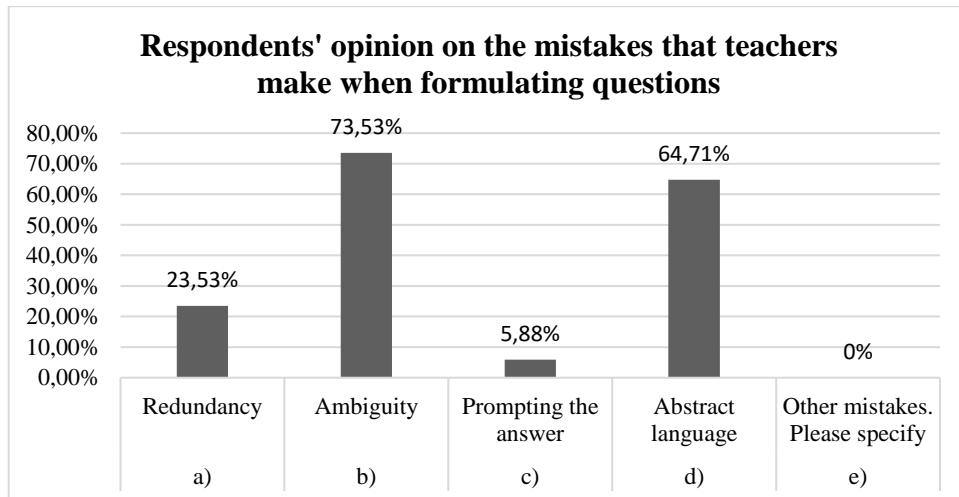


Figure no. 4. Respondents' opinion on the mistakes that teachers make when formulating questions

In spite of these mistakes, most of the investigated respondents (77.94 %) consider that the teaching practice tutors achieved efficient classroom communication from the point of view of the phrasing and clarity of the questions, while the rest of the respondents (22.06 %) chose the "I don't know" variant.

To a large extent, most of the respondents (82.35 %) consider that there is a correlation between the correct wording of a question by the teacher and the elaboration of the expected answer from the student. Other respondents argue that this connection is poorly visible (11.77 %) or simply lacking (5.88 %).

Regarding the consequences arising from an incorrect phrasing of the questions asked by the teacher to the students, the prospective teachers mentioned as a priority:

- Confusing students;
- Misunderstanding the student's question;
- Lack of an adequate answer from the student, of an incorrect answer;
- Hindering the understanding of the newly taught content;
- Misunderstanding the concepts and new ideas;
- Diminishing students' interest and involvement in the activity;
- Diminishing the students' self-esteem and, implicitly, their academic performance;

- Triggering students' feelings of fear of failure.

The responses to items 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 and 15 allowed for the validation of the 2nd working hypothesis: *The experience gained by students during the teaching practice period contributed to the development of the ability to correctly phrase the questions addressed to the students.*

According to the respondents' answers, about half of them (44.12 %) admitted that they had experienced difficulties during the teaching practice, while the rest (55.88 %) claimed that they had not faced difficult situations.

Among the difficulties mentioned by the investigated respondents, we highlight:

- Ambiguous, unclear, abstract expression that made it difficult to understand the meaning of the questions;
- Establishing the degree of difficulty of the questions due to insufficient knowledge of the students' profile and of their level;
- Fear not to provide the wrong information;
- Insufficient correlation of the question with the expected answer from the students;
- Students' poor knowledge of the subject;
- Students' lack of attention, lack of motivation;
- Insufficient knowledge of the prior experience of the students, of their learning and teaching routines.

Most of the students in the sample of respondents (73.53 %) stated that the experience gained as a result of the teaching practice contributed significantly to the development of communicative competence, while the rest considered that the objective was hardly achieved (16.18 %) or could not provide an answer (10.29 %).

In the opinion of the majority of respondents (70.59), the questions they asked the students during the lessons they taught were correct to a high degree. Only 19.12 % of the respondents consider that the questions were correct to a small degree, and the remaining 10.29 % could not appreciate at all.

In the cases where the students' answers did not meet the expectations, the prospective teachers indicated as overriding reasons the insufficient knowledge of the students' profile and the students' lack of interest, motivation and attention (See Table 1).

Table no. 1. Respondents' opinion on the students' wrong or incomplete answers

a)	Poorly formulated question	14.71 %
b)	Insufficient knowledge of the students' profile	38.24 %
c)	Students' poor knowledge of the subject	19.11 %
d)	Students' lack of interest, motivation and attention	27.94 %
e)	Other causes. Please specify.	0 %

One of the items in the questionnaire asked for the opinion of the respondents about the types of questions used predominantly in the activities carried out with the class of students during the teaching practice.

Dealing with a multiple choice item, the respondents chose several variants. The frequency of their choices, expressed in the form of percentages for each variant, is presented in Table 2.

Table no. 2. Respondents' opinion on the question types mainly used in classroom communication

Question type	Frequency	Question type	Frequency
a) Clarification	66.18 %	h) Explanation	26.47 %
b) Guidance	63.24 %	i) Comparison	30.88 %
c) Integration	55.88 %	j) Opinion	19.17 %
d) Return	4.41 %	k) Interpretation	14.70 %
e) Imperative	2.94 %	l) Support for ideas	22.05 %
f) Controversial	1.47 %	m) Evaluation	32.35 %
g) Defining	51.47 %		

As it can be seen in Table 2, the most commonly used were questions calling for clarification, guidance, integration and definition. For the other categories, percentages indicate a lesser frequency of use, although some of the categories are recommended for critical, analytical, reflective thinking, creativity (such as interpretation, support for ideas, opinion). The explanation may lie in the insufficient practical experience of the prospective teachers.

Evidence in this respect is also given by the respondents' answers to one of the items that called for their opinion on the conditions/factors that ensure the development of the teachers' competence of formulating meaningful questions. Similar percentages were recorded for the variants referring to the practical experience (39.71 %) and the teacher training (36.76 %), as indicated in Figure 5.

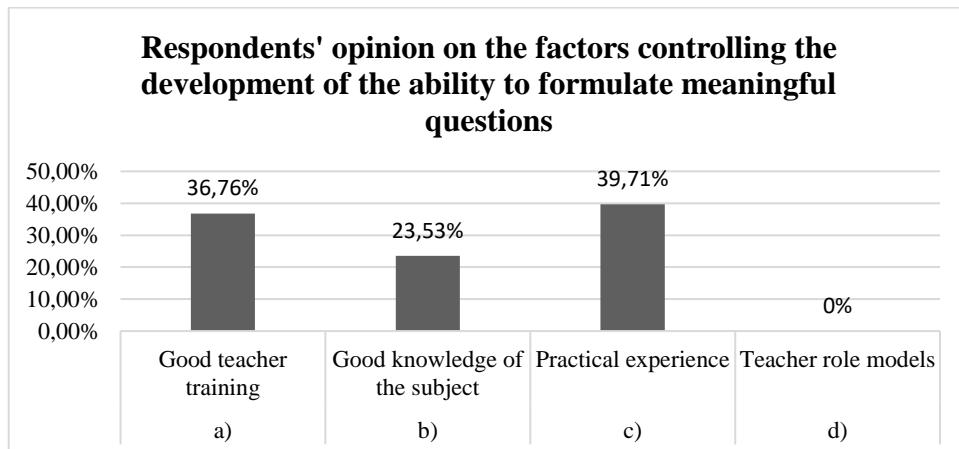


Figure no. 5. Respondents' opinion on the factors controlling the development of the ability to formulate meaningful questions

The answers provided by the respondents allowed for the validation of the two working hypotheses.

5. Conclusions

Our research sought to thoroughly describe the importance of classroom communication, more particularly, with reference to the appropriate and meaningful phrasing of the questions addressed to students. We believe that this is one of the difficulties faced by a prospective teacher or an inexperienced teacher at the beginning of his/her career. Everyday practice confirms that students often fail to provide the correct answers to questions asked by the teacher, not necessarily on account of insufficient preparation or lack of knowledge of the subject, but due to misunderstanding or inadequate decoding of the question, of the request, the task formulated.

Mainstream literature investigates a wide range of methods that are within the reach of the teacher and which can be capitalized according to the specificity of each teaching context and the variables it implies. The competence of the teacher lies first and foremost in choosing the types of questions most suited to the situation, and, secondly, in the way the questions are formulated so as to generate the expected answers.

Our theoretical investigation was also supported by applied research, having a constative character, identifying the main aspects and difficulties that classroom communication raises to the prospective teachers during the teaching practice period. Trainees admit that, to a considerable extent, the success of their work also depends on how they communicate and interact with the students in the classroom and on how they phrase the questions so that they will become meaningful. Although trainees stated that they had encountered difficulties from this point of view, however, they acknowledged the role of the teaching practice in the development of communication skills. Besides, their answers demonstrate awareness of the criteria, factors, conditions of efficient communication, which can function as a normative framework for the design and implementation of the teaching activities. It is obvious that, in interpreting the answers given by the respondents, we should take into account their specialization/academic background and the subject they taught (mostly, Romanian and foreign languages). It is necessary, in this context, to enlarge the group of respondents, by integrating other specializations than those already mentioned.

We conclude by saying that, beyond the norms and requirements that classroom communication should meet in order to prove its effectiveness and efficiency, the current teaching methodology pleads for flexibility, a creative approach to the teaching contexts, and the design of methodological and action-oriented variants.

REFERENCES

1. Adams, C.M., & Pierce, R.L. (2004). *Characteristics of effective teaching. In Traditions and innovations: Teaching at Ball State University*. Muncie, IN: Ball State University, 102-107. Available at: <https://it.ibu.edu.ba/assets/userfiles/ell/Characteristics %20of %20effective %20teaching.pdf>, [online, 23.11.2018].

2. Arpentieva, M., Menshikov, P., Braitseva, S. (2018). Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web of Conferences* 158, 1-5. Available at: <https://doi.org/10.1051/matecconf/201815801004>, [online, 22.11.2018].
3. Bloju, C. L., Stan, R. V. (2013). Didactic Communication – Key Element for Any Successful Teaching Activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 105 – 109. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.082>, [online, 21.11.2018].
4. Bocoş, M.D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom Publishing House.
5. Bocoş, M.D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol III, I-L. Pitești: Paralela 45 Publishing House.
6. Dauvarte, L., Dislele, V. (2015). Didactic Usability of the Information Communication Technologies in Home Economics and Technologies Lessons. *Rural Environment. Education Personality*, 188-197. Available at: <http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2015/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2015proceedings-188-197.pdf>, [online, 22.11.2018].
7. Etemadzadeh, A., Seifi, S., Far, H. R. (2013). The role of questioning technique in developing thinking skills: The ongoing effect on writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70, 1024 – 1031. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/82188148.pdf>, [online, 20.11.2018].
8. Ilie, V. (2006). Semnificația pedagogică a întrebării. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogie Series*, V (11-12), 124-132. Craiova: Universitaria Publishing House.
9. Mason, J. (2010). *Effective Questioning and Responding in the Mathematics Classroom*. Available at: <http://mcs.open.ac.uk/jhm3/Selected%20Publications/Effective%20Questioning%20&%20Responding.pdf>, [online, 20.11.2018].
10. Mendoza, D.J., Mendoza, D. I. (2018). Information and Communication Technologies as a Didactic Tool for the Construction of Meaningful Learning in the Area of Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13 (3), 261-271. Available at: <http://www.iejme.com/download/information-and-communication-technologies-as-a-didactic-tool-for-the-construction-of-meaningful-3907.pdf>, [online, 23.11.2018].
11. Samfira, M., Fărăgău-Dragoș, M. (2014). Role of nonverbal behaviour in didactic communication. *Research Journal of Agricultural Science*, 46 (2), 191-196. Available at: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8c2efa81-e08d-4089-955f-1c1afaaff727%40pdc-v-sessmgr01>, [online, 22.11.2018].
12. Tofadde, T., Elsner, J., Haines, S. T. (2013). Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (7), 1-9. Available at:

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3776909/pdf/ajpe777155.pdf>, [online, 20.11.2018].
13. Vaskivska, H. O., Kosianchuk, S. V., Skyba, H. M. (2017). Didactic Possibilities of Information and Communication Technologies in the Process of Development of Educational Environment in Upper Secondary School. *Information Technologies and Learning Tools*, 60 (4), 17-27. Available at: http://lib.iitta.gov.ua/708500/1/WHO-KSV-SHM_ICT-18.pdf, [online, 20.11.2018].
14. Vlăduțescu, Ș. (2014). Didactic Communication as Tool in European Integration. *Communications in Applied Sciences*, 2 (1), 85-96. Available at: <http://www.infinitypress.info/index.php/cas/article/view/765>, [online, 23.11.2018].
15. Yang, H. (2017). A Research on the Effective Questioning Strategies in Class. *Science Journal of Education*, 5 (4), 158-163. Available at: doi: 10.11648/j.sjedu.20170504.16, [online, 25.11.2018].

OPTIMISATION OF CLASSROOM COMMUNICATION – AN INVESTIGATIVE APPROACH

Mihaela Aurelia ȘTEFAN¹

Abstract

Classroom communication, analyzed from a psycho-pedagogical point of view, appears to be an interactive model, the teacher and the student playing the role of both sender and receiver, engaging in a relationship underpinning exchange of ideas, corrections and additions. The way information is transmitted, the message itself, enthusiasm, active involvement, power of persuasion, safety, attitude and posture are elements that ensure the efficiency of the communication.

In order to improve classroom communication we consider it necessary to know the students' perceptions and representations regarding this process.

The current paper presents the data deriving from an investigation of students' representations in relation to the different aspects of classroom communicative competence.

Based on this investigation, the data collected and analyzed have led to the following findings: the emotional-affective dimension determines the effectiveness of the communication relationship to a large extent; the investigated subjects particularly appreciate the climate of communication, and the emotional connection established between teachers and students.

Key words: Classroom communication; Competence; Efficiency; Emotional-affective climate.

1. Introduction

Broadly speaking, "to communicate" means "to impart information", "to make somebody aware of something" or "to convey or share ideas and feelings". Mainstream literature is replete with definitions of the concept of "communication" from a multisided perspective.

The definition provided by Roberts, Hunt (1991, p. 225) lays emphasis on the value of information: communication refers to "acquiring, transmitting and attaching a meaning to information". Without a genuine exchange of meaning, "in a world shaken by multi-media communication (...) everything happens as if we didn't transmit the main point" (Pantanella, 1996, p. 10).

"Communicating is synonymous with being, and communicating about communication means talking about being, about the myriad hypostases of existence

¹Associate Professor, PhD, University of Craiova, Romania, email address stefan.mihaela25@yahoo.com.

- personal - and about the chance to share the conclusions" (Georgescu, 2007, p. 10, our translation).

Human communication can take place on several distinct levels (Graur, 2001):

a) *Intrapersonal communication* - communication within and to oneself; every human being knows and judges oneself, asks questions and provides answers so that this communication with the inner self becomes a source of psychological and emotional balance;

b) *Interpersonal communication* - communication between people; the objectives of this communication are extremely numerous and complex: to get to know the ones around us, to build and maintaining human bonds, to manipulate the hearer, to recognise personal value, to meet affective, control and domination needs, etc.;

c) *Group communication* - it is carried out within the boundaries of human communities; the exchanges of ideas and emotions is secured at this level, experiences are shared, problem-solving situations arise, decisions are made, and conflicts are settled;

d) *Public communication* - it aims not only at transmitting information, but also at changing the public opinions and actions, at influencing people feelings; another level at which human communication can take place is:

e) *Mass Communication* - it refers to "producing and disseminating written, spoken, visual or audiovisual messages by an institutionalized media system to a diverse and numerous audience" (Prutianu, 2000, p. 36, our translation).

Irrespective of the level of communication, efficient communication implies "moments of togetherness, of non-conflictual experiencing of a non-confusing form of affective and cognitive communion" (Georgescu, 2007, p. 140, our translation).

According to the *theory of communicative action* endorsed by Jurgen Habermas (cited in Dobrescu, 2007), communicative competence is determined by "linguistic competence" and "pragmatic universals". According to the same author, the linguistic competence of each individual represents his/her ability to communicate his/her ideas to his peers, using words that have a spectrum of meanings, and "pragmatic universals" are proposals for the systematization of speech acts, the most often used words in ordinary or scientific language.

Teaching competence is an equally complex structure - at the crossroads of the verbs to know, to know how to do, to know how to be, to know how to become a teacher (Chiș, 2005) and to include potential achievement - and *dynamics*, its efficient manifestation being a function of the assimilated experience.

Classroom communication is a specific form of human communication. Among its basic characteristics, we enumerate (Ilie, 2007, p. 129): reciprocal nature; multipurpose deployment; coexistence of semantic and ectosemantic components; the message is selected and presented in a logical manner; benefitting from regulation and self-regulation; triggering the student's active involvement, etc.

Classroom communication is instrumental (oriented towards instructional and educational purposes) and it focuses on feedback, teachers and students displaying their power of persuasion (Frăsineanu, 2014, p. 112); this not only involves the

exchange of information, but also psycho-social interaction, building an affective-emotional environment.

The teacher's communicative competence presupposes acquiring knowledge and skills in several fields (<http://www.asociatia-profesorilor.ro/comunicarea-didactica.html>):

- awareness of the influence of the context of communication on the content and form of communication, as well as adjustment of the communicative behaviour to it (accommodation work);
- knowledge of the communication rules and the impact of paralinguistic and nonverbal communication within classroom communication;
- knowledge of human and teaching-related psychology, the ability to interact with students;
- knowledge of the culture of the participants to communication, because nonverbal language differs from one culture to another, and what is considered efficient in communication within a culture can be inefficient in another.

The effectiveness of communication depends, among other things, on the choice of the correct type of listening, in accordance with the specific situation/context.

There are several types of listening (<https://comunicareeficiente.com/wp-content/uploads/2013/11/E-book-Dezvoltarea-abilitatilor-de-comunicare.pdf>):

- a) *Active listening* - it involves keeping focused, understanding the message, understanding the speaker based on empathy, asking open-ended questions in order to encourage the speaker to continue;
- b) *Passive listening* - the listener perceives the speaker's words as a sort of background, and though s/he hears, s/he does not actually listen, being concerned with his/her own thoughts that come to his/her mind, only paying attention to certain statements and words;
- c) *Careful listening* - the receiver focuses on the message, without interfering in communication; it can be sustained by eye contact, mimic, body language;
- d) *Interactive listening* - the speaker expects the listener to get involved (verbally or non-verbally) and contribute.

2. An investigative approach to efficient classroom communication

Starting from the theoretical aspects presented above, the current investigation aims at the following:

2.1. Objectives:

- a) Identification of students' perceptions and representations regarding classroom communication;
- b) Data collection, processing and interpretation.

2.2. Research methodology combining the data gathered following the administration of the questionnaire with those of the focus group interview.

2.3. Sampling - the target population was made up of 82 students of the Faculty of Law and Faculty of Social Sciences, enrolled in the 1st year of the Teacher Training programme (Cycle I), developed and run by the Teacher Training Department, University of Craiova.

2.4. Analysis and presentation of collected data

In order to identify the students' perceptions and representations of classroom communicative competence, we designed and administered a *Student opinion questionnaire on the communication between teacher and student*; the recorded data were fully rounded by those obtained by applying a focus group interview. In what follows, we shall present a selection of the recorded data.

Regarding the nature of the data that we collected through the questionnaire, we employed two categories:

- a) *factual data indicators* of official nature: biographical data (age of the subjects, institutional affiliation, specialisation, year of study);
- b) *opinion indicators* focusing on opinions, assessments, views of the participants belonging to this micro-research target population, with reference to the teacher-student communication as a basic competence of the teaching profession, namely: the characteristics of the successful teacher, the features of effective classroom communication, students' perception of their communication with teachers, etc.

Student opinions and assessments were requested as follows:

- a) in the form of Yes/No questions;
- b) by using a rating system;
- c) by choosing the correct variant (M/C);
- d) in the form of open-ended questions, with no pre-defined answers.

One of the questionnaire items addresses the characteristics of the successful teacher, according to the students. Analyzing the results obtained from the descriptive processing, we found out that the participants highly rated the following characteristics: relaxed attitude (17.07 %), supportive attitude (14.63 %), boosting students' motivation (13.41 %), showing confidence in students (13.41 %).

Knowledge of the subject matter, teacher training, empathy, self-confidence were other characteristics of the successful teacher identified by the students. The results are summarized in Table 1 and Figure 1 below:

Table no. 1. The successful teacher's characteristics, according to students

The successful teacher's characteristics	No. of answers	%
Relaxed attitude	14	17.07
Supportive attitude	12	14.63
Boosting students' motivation	11	13.41
Showing confidence in students	11	13.41
Knowledge of the subject matter	9	10.97
Teacher training	9	10.97
Empathy	8	9.76
Self-confidence	8	9.76

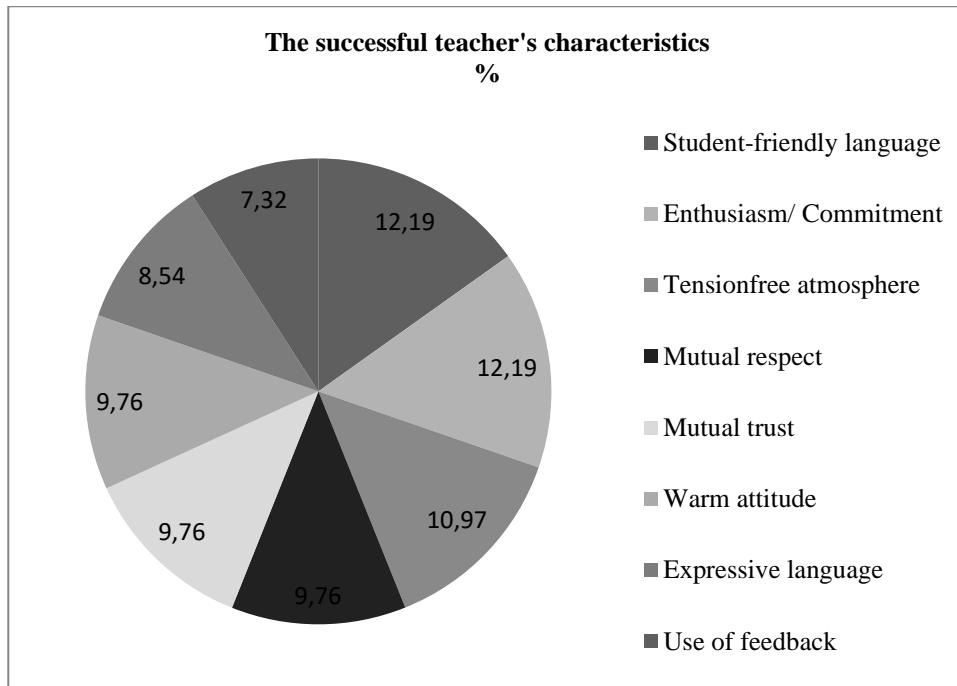
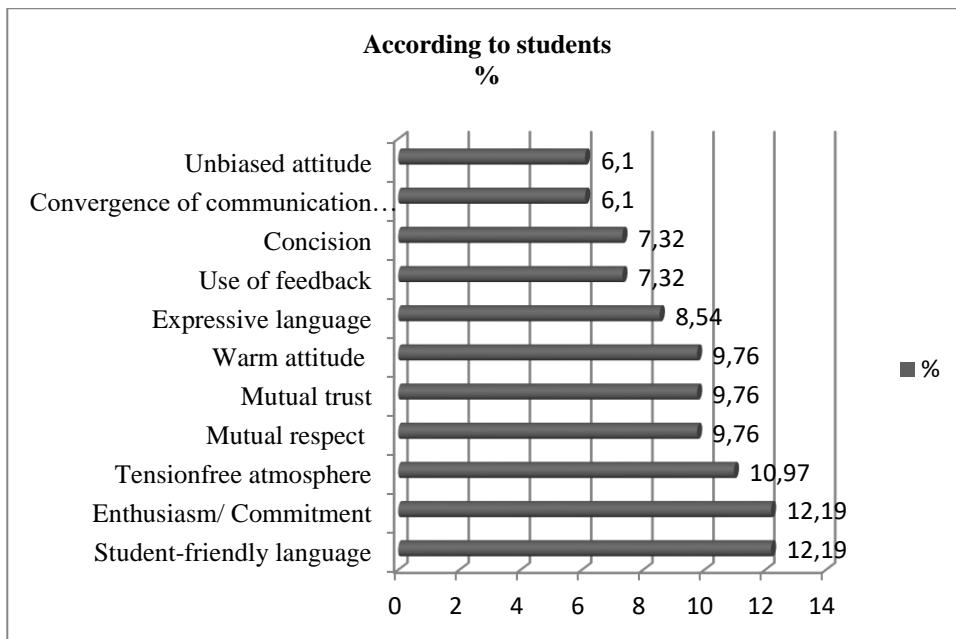
**Figure no. 1. The successful teacher's characteristics**

Table 2 shows the characteristics of efficient classroom communication, according to the students, in the decreasing order of scores:

Table no. 2. The characteristics of efficient classroom communication

According to students	No. of answers	%
Student-friendly language	10	12.19
Enthusiasm/ Commitment	10	12.19
Tensionfree atmosphere	9	10.97
Mutual respect	8	9.76
Mutual trust	8	9.76
Warm attitude	8	9.76
Expressive language	7	8.54
Use of feedback	6	7.32
Concision	6	7.32
Convergence of communication modes (verbal, non-verbal, paralinguistic)	5	6.10
Unbiased attitude	5	6.10

**Figure no. 2. The characteristics of efficient classroom communication**

The data presented in Table 2 and Figure highlight the focus of the investigated subjects on *student-friendly language* (12.19 %) and on *enthusiasm/commitment* (12.19 %) as the main attributes of efficient communication between teacher and student; the tension free atmosphere ranks the third (10.97 %), mutual respect and mutual trust (with the same percentage of 9.76 %) come the fourth and the fifth, respectively. We note the importance that subjects attach to the affective-emotional aspect of classroom communication.

Another item aims to identify the students' degree of satisfaction regarding their communication with teachers (Table 3, Figure 3): Only 8 % appreciate that the communication with the teacher is *Very high*, and 27 % - *High*; the majority (46 %) choose *Medium* and the rest: *Low* (13 %) and *Very low* (6 %).

Table no. 3. Students' perception of their communication with teachers

Percentage	Students' degree of satisfaction regarding their communication with teachers	Percentage	The extent to which teachers value the emotional aspect of classroom communication
46 %	<i>Medium</i>	47 %	<i>Small</i>
27 %	<i>High</i>	22 %	<i>Medium</i>
13 %	<i>Low</i>	15 %	<i>Large</i>
8 %	<i>Very high</i>	9 %	<i>Very small</i>
6 %	<i>Very low</i>	7 %	<i>Very large</i>

Students' degree of satisfaction regarding their communication with teachers

%

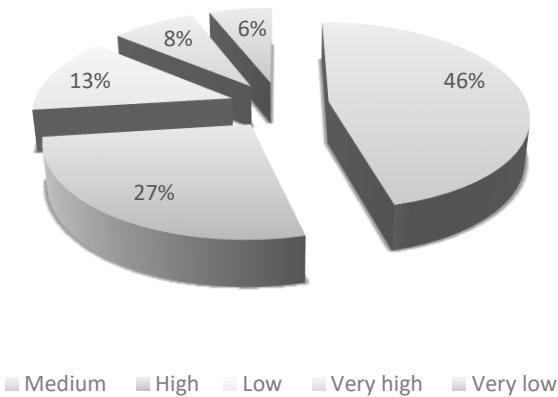


Figure no. 3. Students' degree of satisfaction regarding their communication with teachers

The extent to which teachers value the emotional aspect of classroom communication

%

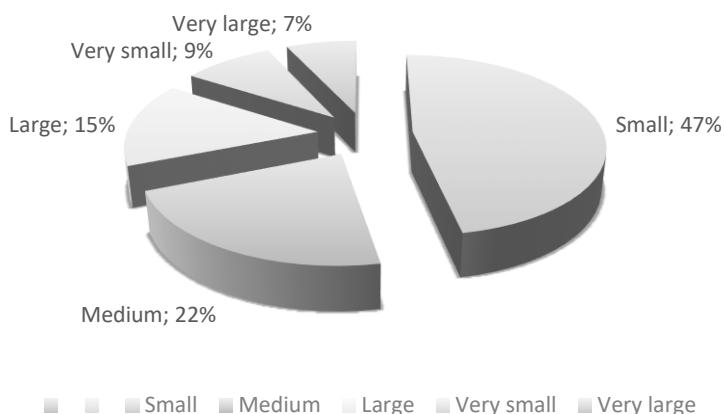


Figure no. 4. The extent to which teachers value the emotional aspect of classroom communication

Table 3, Figure 4 indicates the extent to which teachers succeed in valuing the emotional aspect of classroom communication: most of the answers (47 %) are focused on *Small* or *Medium* (22 %); the other assessments are: *To a large extent* - 15 %, *To a very small extent* - 9 %, and *To a very large extent* - only 7 %.

The data recorded after the administration and interpretation of the questionnaire were completed with those obtained through the focus-group interview. The interview was applied to 14 people, the questions being of different nature: probe questions, follow-up questions, key questions that address the objectives of the investigative approach, and exit questions.

We aimed at identifying the students' perceptions, representations and attitudes with reference to:

- a) the successful teacher characteristics;
- b) the main problems faced by students in the communication with teachers;
- c) suggestions/guidelines for enhancing communication interaction.

As far as classroom communication is concerned, the participants appreciate, first of all, aspects related to the emotional side of the teachers' personality and psychological support: supportive attitude, communication and counselling skills.

The main problems faced by students in communicating with teachers are:

- Lack of understanding/empathy;
- Abstract language;
- Emotional block/Intimidation;

It is noteworthy that the problems mentioned by the students are linked to the interpersonal dimension.

Regarding the enhancement of communicative interaction, we shall present the main aspects below, which, according to the participants, are of utmost importance as they result from interpreting the recorded data (Table 4, Figure 5):

Table 4. Dimensions of enhancement of communication interaction

No.	Enhancement of communication interaction, according to the students	%
1.	Nature of the learning tasks (requiring collaboration)	27
2.	Making the message accessible	25
3.	Praise, reward, interaction	19
4.	Supportive attitude (encouragement)	19
5.	Emotional climate (uninhibiting)	11
6.	Tolerance to a diversity of opinions	9
7.	Empathy	9

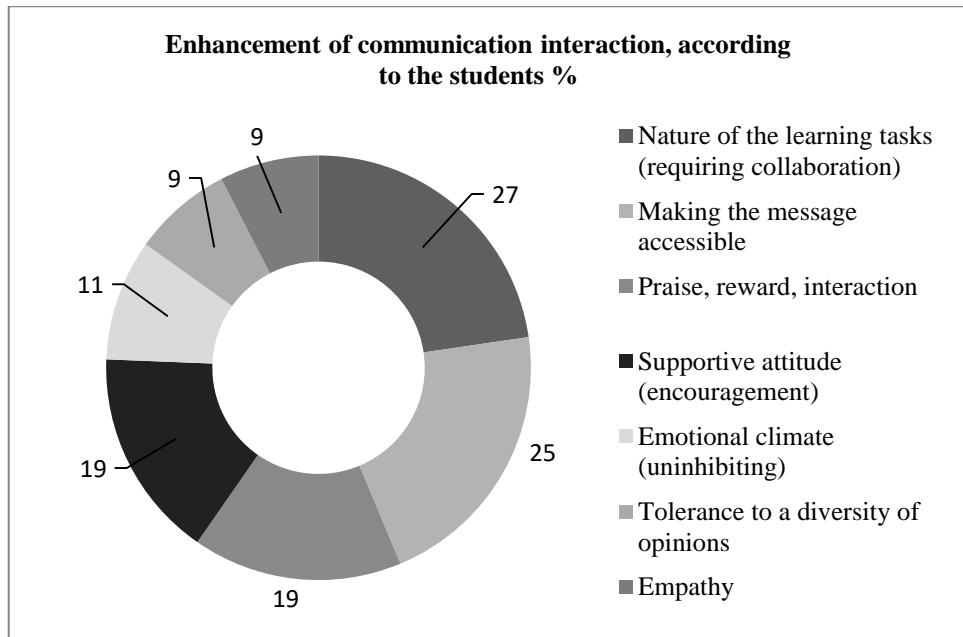


Figure no. 5. Dimensions of enhancement of communication interaction

Conclusions

- The findings of the questionnaire highlight the idea that the efficiency of the communication between teachers and students is primarily influenced by the emotional-affective dimension; the participants mainly appreciate the climate of communication, the enthusiasm of the teacher, his/her respect to and trust in the student, the warm attitude;
- 46 % of the students showed a *Medium* degree of satisfaction concerning their communication with teachers, and only 27 % of the students are satisfied to a *High* degree;
- Students appreciate that 56 % of the teachers fail to highlight the emotional aspect of classroom communication: 47 % of the participants choose the option to a *Small* extent and 9 % opted out for a *Very small* extent;
- The subjects investigated during the interview outlined several suggestions for the purpose of making classroom communication more efficient; in this sense, teachers should know and observe some guidelines, among which:
 - accurate, open and direct speech (which prevents or reduces message distortions);
 - encouraging feedback from students (to know to what extent messages have been correctly received and understood);

- careful, patient and encouraging listening to the messages received from students while at the same time trying to understand exactly the meaning of these messages;
 - establishing emotional connection with the students (this idea is also supported by I. O. Pânișoară, 2009);
 - use of several forms of classroom communication for the same type of messages (as a rule, oral and visual communication are used concurrently);
 - repetition of more complex messages.
- Communication interactions can be enhanced, among others, by:
 - tasks involving collaboration, group work;
 - making the messages more accessible;
 - praise, reward of interactive behaviour;
 - tolerance to a diversity of opinions, etc.

All these findings signal the importance of the teaching process to education theorists, more particularly with reference to emotional and affective aspects. Students need a tensionfree, relaxing, refreshing environment, they need encouragement, to be trusted and engaged in a close relationship with professionals. An efficient communication relationship is based on respect, enthusiasm/commitment and a positive attitude.

Full awareness of these perceptions and expectations of the students regarding the communication with the teachers provides a necessary reference framework for the organisation of teachers' intervention in order to gear the concrete communication processes towards optimisation (Ezekil, 2001, p. 9).

Teachers should not ignore the socio-emotional dimension of the training, achieving desirable academic results depends, to a significant extent, on the climate of communication between teacher and student.

REFERENCES

1. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință Publishing House.
2. Dobrescu, E. M. (2007). *Sociologia comunicării*. București: Fundația România de Mâine Publishing House.
3. Ezechil, L. (2001). *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Publishing House Didactică și Pedagogică.
4. Frăsineanu, E.S. (2014). *Pedagogie – Managementul clasei de elevi: suport de curs*. Craiova: Sitech Publishing House.
5. Georgescu, M. (2007). *Introducere în psihologia comunicării*. București: Fundația România de Mâine Publishing House.
6. Graur, E. (2001). *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Mediamira Publishing House. Available at: <http://itee.elth.pub.ro/~mm/tcp/exemple/Bibliografie/Tehnici-de-comunicare %20-%20MANUAL.pdf>, [online, 06.12.2018].

7. Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Craiova: Universitaria Publishing House.
8. Pantanella, R. (1996). Pourquoi tant parter de communication. *Cahiers pédagogiques*, no. 326.
9. Pânișoară, I.O. (2003). *Comunicarea eficientă: metode de interacțiune educațională*. Iași: Polirom Publishing House.
10. Pânișoară, I.O. (2009). *Profesorul de success: 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom Publishing House.
11. Prutianu, Ș. (2000). *Manual de comunicare și negociere în afaceri. Comunicarea*, Iași: Polirom Publishing House.
12. Roberts, K., Hunt, D. (1991). *Organizational Behavior*. New York: PWS-Kent Publishing Company.
13. <https://comunicareeficiente.com/wp-content/uploads/2013/11/E-book-Dezvoltarea-abilitatilor-de-comunicare.pdf>, [online, 05.12.2018].
14. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/comunicarea-didactica.html>, [online, 06.12.2018].

OPTIMIZING DIDACTIC COMMUNICATION IN THE INFORMATION AGE

Oprea Valentin BUŞU¹, Elena Cristina ANDREI²,
Violeta STĂNĂŞEL³

Abstract

Teaching is a complex process in the information age, and it is influenced by the ubiquitous use of technological means. The multitude of information channels has a dual effect: a positive effect of ease and opportunity to communicate regardless of time or geographical area, and a negative effect that minimizes the role of the teacher in providing knowledge. The opportunity for students to extract their own information from different domains leads to the phenomenon of diminishing the importance of the teacher in the process of learning and acquiring new knowledge. In the contemporary society, an effective professor is not strictly limited to sharing new knowledge with his/her students, but this requires a range of managerial skills, as well as continuing education and training. The teacher is considered to be a true leader, having the task of organizing the class of students and of properly and logically structuring the courses. The absence of communication or stalling in the teaching process are directly linked to the success rate of the students and teacher alike. At the same time, the teacher has the duty to be a model to be followed by his/her students and to inspire them rise on the socio-cultural ladder.

Key words: Didactic communication; Information era; Technology; Classroom management.

1. Introduction

1.1. The impact of technology on media in the educational sphere

The impact of technology on media in the educational sphere has generated important changes in the perception of teaching (Marhan, 2007, p. 6). The changes that have occurred are felt both from the perspective of the teacher and that of the student. Thus, we are witnessing a phenomenon of lack of orientation regarding the expectations of the teacher towards students and vice versa. The post-December 1989 period in Romania has been marked by numerous educational changes that have led to the confusion of students, parents and educators alike (Cucos, 2017, p. 43, our translation). There must be a clear demarcation in the management of change:

¹Junior Lecturer, PhD, Teaching Staff Training Department, University of Craiova, Romania, email address valentin_busu@yahoo.com, coresponding author.

² Student, Faculty of Dentistry, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, Romania, e-mail address: andreicristina2201@gmail.com.

³ School teacher, Deveselu Olt, Romania, e-mail address: vyoleta_eta@yahoo.com.

- Positive impact: Change is a necessity as it positively influences the evolution and accumulation of new information as well as the use of gadgets that simplify the learning process
- Negative impact: multiple changes implemented at short intervals may lead to the opposite of the desired effect, resulting in poor school results and lack of motivation both at the pupil level and at the teacher level, since both sides are in an uncertain situation caused by the lack of stability in the educational curriculum.

The communication requirements of the educational system are steadily increasing, which is why it multiplies its forms of communication and raises its demands on the act of communication (Collignon, 2015, p. 15). Such an evolution forces the teacher to become a good professional of didactic communication, both in the field of mastering the communication technique and in the resonance of the receiver, in influencing the formation of his/her personality under multiple aspects, the communicative competence thus gaining an integrative value of his/her pedagogical aptitude. Also, the teacher has to demonstrate empathy towards the difficulties of his/her students and encourage them to express themselves freely and to ask about the things they did not understand (Dimitriu, 2014, p. 148, our translation). Latest mainstream literature frames empathy within emotional intelligence (Goleman, 2001).

Communication is a relational process in which two or more interlocutors exchange information, understand and influence each other. The codes used in the communication are: word, gesture, image, sound, movement, affective states (Mucchielli, 2005, pp. 80-81).

Today, an extraordinary increase in competitiveness can be observed in the structure of some market segments (marketing, management, economy, etc.), less in the education segment. While we are always witnessing tempting, attractive offers from various service providers, we may well appreciate more if we attend school, education, and research competitions. We live in the 21st century, but the Romanian school does not seem to know how to capitalize on competitive intelligence procedures.

We all know the truth, we already know that in educational institutions in our country we use obsolete learning methods that do not stimulate students' interest or curiosity. How can we adopt another way of learning? It is quite simple. Exploiting technology, information and developing the competitive spirit. Man is a competitive being who has the desire to overcome his peers, but also to self-indulgence. He is not 100 % aware of this feature he possesses and therefore must be formed, modeled. And where can he best develop his competitive spirit if not in an education unit?

Using effectively competitive intelligence procedures, a student can learn much more easily and with more dedication because he realizes what he wants to know accurately and focuses his attention in that direction. Competitiveness also motivates the student, encourages him to find a way to reach his goal.

1.2. Information flow in the 21st century in the high school education system

As the well-known phrase "Knowledge is power" - we can consider an individual as strong as the amount of knowledge that s/he has acquired. Teachers are

perceived as trainers, they shape many generations throughout their career. They have the opportunity to gain extensive experience with human typology, especially children and adolescents. They are the ones who leave a mark on their pupils. They must be perfectly aware of the purpose they have, although it is not an easy one, but it is one that often brings a lot of satisfaction when they discover that they have "shaped other people", helped them - and developed their personality, creativity, etc. That's why they are the ones who have to adapt quickly to the pace of society and understand that today's students have access to a lot of information. This must be seen as beneficial: Today's students - tomorrow's adults will have a wealth of data and information that will help them both in their career and in their personal lives. (Dancu, 2009, p. 98, our translation).

In the midst of informational advancement, reluctance becomes an unknown word. Teachers need to see a new way of developing and acquiring knowledge in the field of technology as a flexible way of acquiring the necessary information in a timely manner (Balaban, 2009, p. 167, our translation). However, there is some uncertainty in Romania regarding the following concepts: *e-learning*, *online education*, *distance education*.

By *e-learning* is meant the totality of educational situations in which the means of information and communication technology are used. The advantages of this learning system are: access to a wide range of information, user comfort, as it sets itself the day and time to learn (flexible program). Information is also gathered quickly and can also be available on various smart mobiles using wireless networks. The use of 3D images provides an overview that helps students to imagine a phenomenon or biology: an anatomical / physiological mark, a process in the body, the action of various compounds or substances, drugs on organs, etc.

A modern educational system is complex. It is a system that takes advantage of any technological resource in order to promote good student education.

1.3. Applicability of technology in pre-university environment using the subject of biology as a reference:

a) In addition to the textbook another means of communicating the information will be used during the course;

For example: we can use power point presentations of different lessons / chapters. Presentation is done with a computer / laptop and a video projector.

Simulation: We are having the human anatomy class, and in the textbook there is a lot of textual information, but hard to understand, because the images are very few. Presentation in powerpoint can provide us with schemas, pictures or even videos that show in detail some processes that take place in the body. Thus, students will be able to think logically about how some factors in the body do not learn mechanically. Also in powerpoint, for example in biology, you can add statistics, percentages that can refer to a particular disease or disease that affects more or less the population.

b) Teachers can direct students to online learning platforms.

For example: For students who want a career in medicine or dentistry, there is an online grid platform at several university centres in the country.

Simulation: After learning the theoretical information and understanding the mechanisms and processes carried out in the body, the student can test his / her knowledge (the tests are structured on chapters) which will ultimately provide the result. Thus, the student has the opportunity to apply the information and to find out which segment of the lesson has not been understood. The student will know exactly what is wrong and will ask the teacher for explanations about the problem s/he has encountered in the test.

c) Use Smart Devices (smartphone / iphone / tablet) for educational purposes. Students can download various medical applications: dictionaries with biological and medical terms, atlases of anatomy, etc.

For example: The student reads the Locomotor chapter. S/he browses the text-based information from the manual, but it does not have a practical basis.

Simulation: The student downloads an application (example: Human Body 3D) that allows three-dimensional visualization of bones and muscles. It can more easily identify the anatomical position of the bones and muscles, the origin and insertion of the muscles, giving an overview of the whole body.

d) Engaging students in projects that include computer use.

For example: At the end of the semester, each teacher can provide his / her students with a series of topics related to the subject matter within the respective semester from which they will choose one and present it in powerpoint in front of the class.

Simulation: In addition to the actual project in powerpoint, students will also have the text in Microsoft Word. In this situation the student becomes involved in searching for information about the chosen theme and develops his / her creativity when choosing themes, design, animations to fit into powerpoint. At the same time, s/he gains an interest in pictures, statistics, schedules and videos that are consistent with the subject chosen and s/he thinks s/he could attract the attention of his/her peers, trying to empathise with the class.

The use of technology in the education of students in high-school allows the transmission and assimilation of information and knowledge in an attractive way. The learning process becomes more exciting and enjoyable through the computer. Vividly colored images, accompanied by suggestive texts, enable the development of language and vocabulary.

Educational platforms help both students and teachers and have proven to be a real success in e-learning. An educational platform is a complex software that allows you to manage a domain (subdomain), manage users on that domain, create and manage courses with their associated activities and resources, online / offline evaluation or self-evaluation.

A well-known educational platform is the Moodle platform. The underlying principle of Moodle is collaborative learning and the continuous exchange of information. Both individual projects and group projects can be realized. This type of platform can be accessed from anywhere, not just within the school, because it

has many means of communication: chat, forum or blogs. Within the Moodle platform, sites for different themes or subjects can be created with interactive courses and tests.

Testing can be done in several forms:

- either initial tests in certain areas;
- tests covering a wide range of users;
- tests showing the working time of the learner;
- tester that can be repeated in order to improve the results.

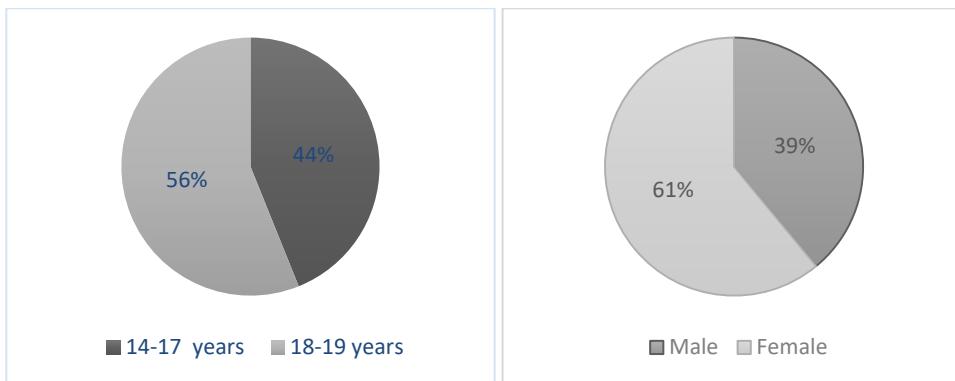
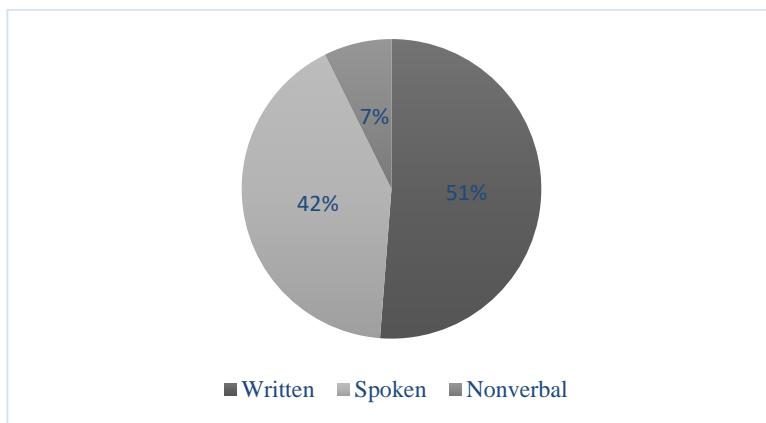
The Moodle platform is very easy to use, being developed by IT engineers with pedagogical training, built on logical principles and simple to understand for both users and administrators. It's an Open Source program, which means that Moodle is free. Everyone has the freedom to use, distribute and adapt the platform to their own preferences or needs. Moodle is available in over 70 languages. Accessibility for a huge number of people around the globe has led to the fact that today Moodle benefits from an active community of users who are willing to offer advice and assistance to new users. There are three advantages that give it uniqueness to the Moodle platform: open source, social constructionist pedagogy, and the user community.

2. Purpose

The purpose of our study is to address the following issues: the effectiveness of communication in the high school environment, the existence of disturbing factors in the communication process, the applicability of the knowledge taught by the teacher in real life, the accessibility of the language used by the teacher (dynamics, attractiveness), factors that influence school success, the relevance of methods of assessing accumulated knowledge, students' perception of the way in which classes take place.

3. Materials and methods

As a method of study, I used the questionnaire applied to 41 students of the National College "Elena Cuza" Craiova, containing a set of 15 questions with a single element, but also various items on different scales:

**Figure no. 1. Sample distribution by "age" indicator****Figure no. 2. Sample distribution by "sex" indicator****Figure no. 3. Selecting the preferred communication type**

It can be noticed that most students (51 %) opted for written communication, which denotes the exigency and rigour that they choose to pass on the information. Students who have chosen as a form of communication the oral transmission of information is characterized by a less formal style, which implies greater ease of expression, as well as the need for immediate feedback. (Chiru, 2009, p. 128, our translation).

The percentage of those who chose non-verbal communication is quite low (7 %), this type of communication being often used as a complement to verbal communication.

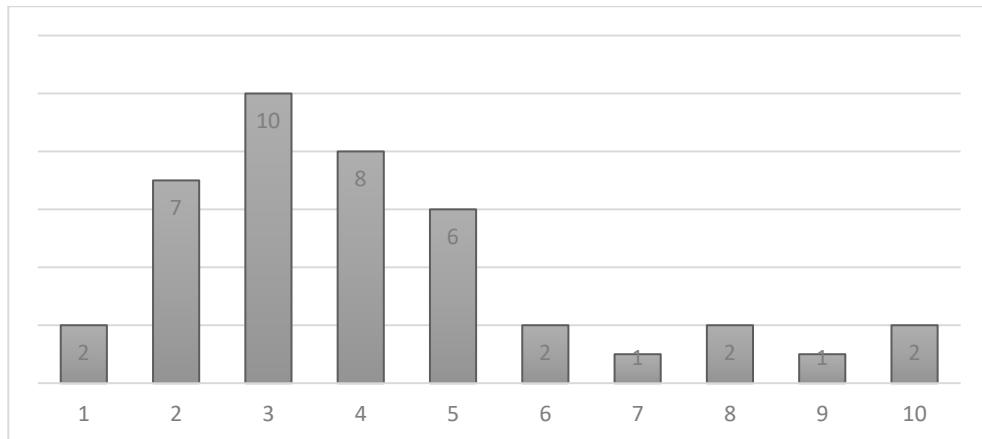


Figure no. 4. Assessing on a scale from 1 to 10 the effectiveness of communication in the student-teacher relationship

To build an effective teacher-student relationship it is very important how communication takes place. Good communication requires a dialogue, not a teacher's monologue, as this situation often occurs.

The interaction between teacher and students must be constant and result in easier understanding of the information. The results showed that the majority of students assessed the effectiveness of communication in the student-teacher relationship on a scale of 1 to 10 with the score 3, being in contrast to the score of 9 and 10 which obtained a very low percentage.

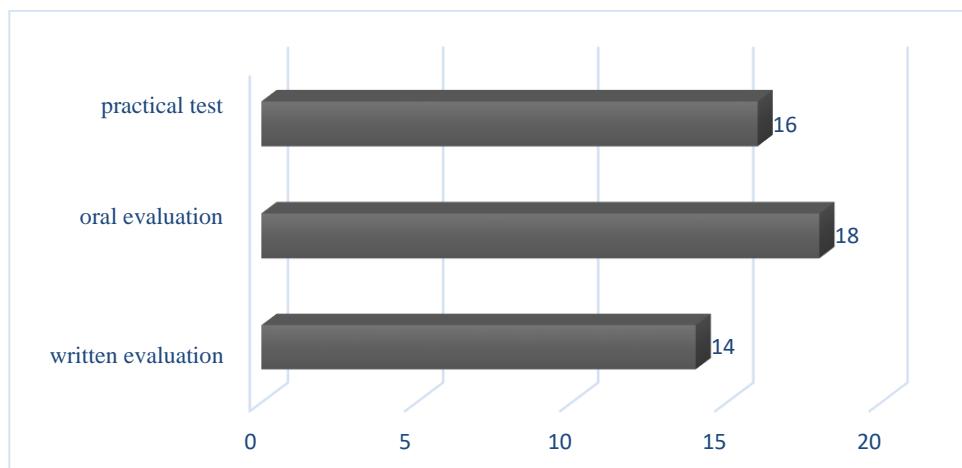


Figure no. 5. Frequency of student-teacher communication breakdowns

The results show that the communication breakdowns are rare, but the situations in which they appear with a high frequency should not be neglected.

Communication breakdowns can be caused by physical factors (noise, improper lighting, extreme temperatures) or human barriers (physical, semantic, lack of good professional training, engagement in work, anxiety).

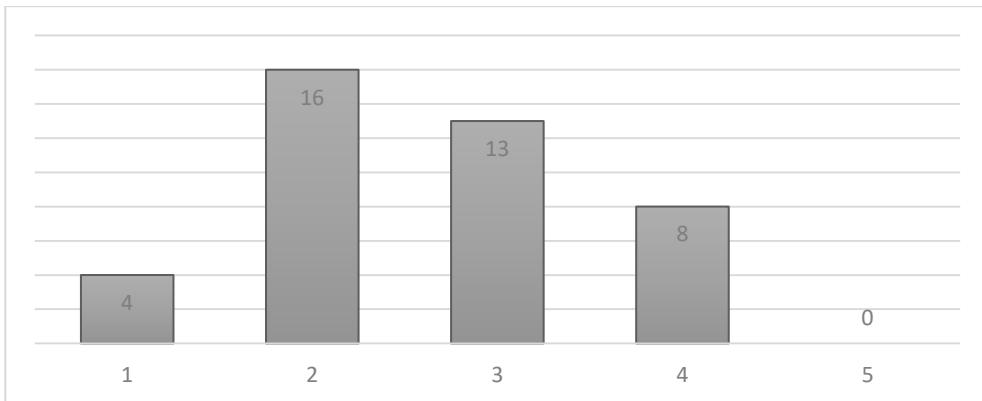


Figure no. 6. Assessing on a scale of 1 to 5 the clarity of the information provided by the teacher

Teachers need to structure their courses in a way that the information they send to students is clear and leaves no room for interpretations that can lead to misunderstanding of the content. The results showed that the majority of students assessed the score of the information provided by the teacher with score 2, noting that the 5 (maximum) score was not selected by any pupil.

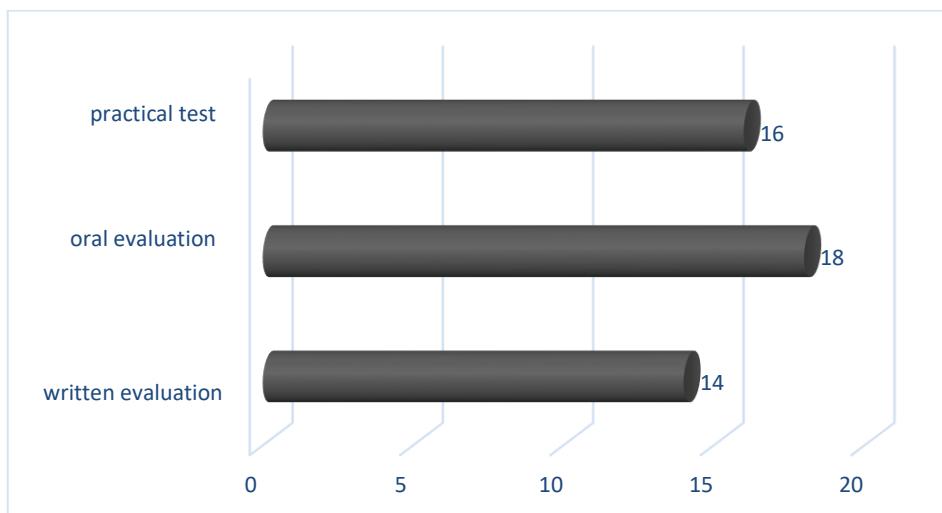


Figure no. 7. Do you consider that the information provided by the teacher during the lessons is sufficient?

In a society where the amount and speed of information dissemination is extremely high, it is probably understandable that most students stated that the information provided during the course hours is insufficient, items never and rarely obtaining the highest values.

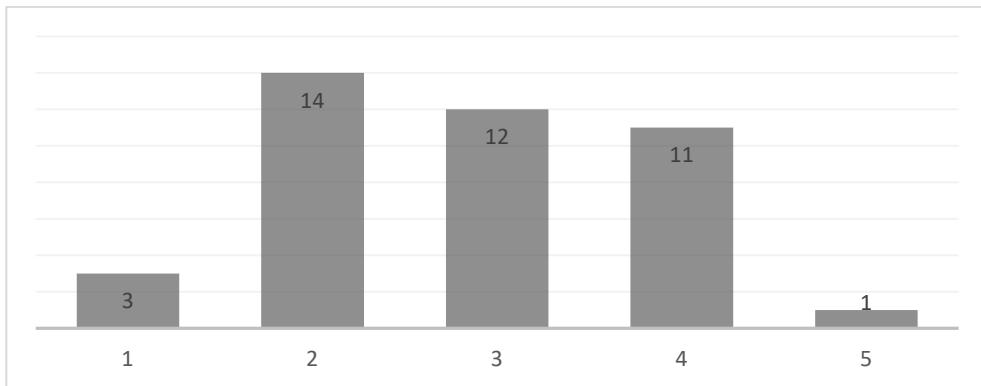


Figure no. 8. Assessing on a scale from 1 to 5 the accessibility of the language used by the teacher

The results showed that students encountered difficulties as regards the accessibility of the language used by the teacher during classes, most of them evaluating with score 2 on a scale of 1 to 5 the degree of accessibility. A good teacher has the obligation to communicate the information clearly and correctly, and the use of formal and specialist language requires explanations for good understanding.

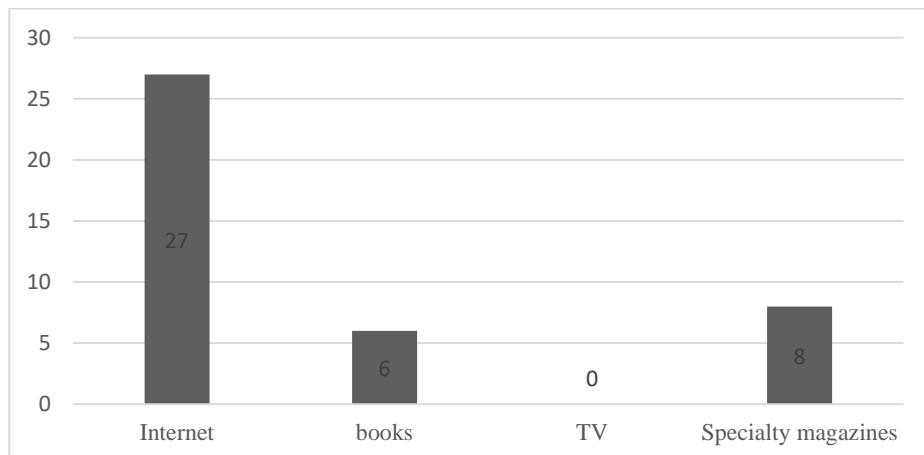


Figure no. 9. Sources used by students to obtain information from different fields

Regarding the sources from which students extract their information from different domains, it is noticed that the Internet occupies a leading place, followed by specialized magazines and a much lower percentage from books.

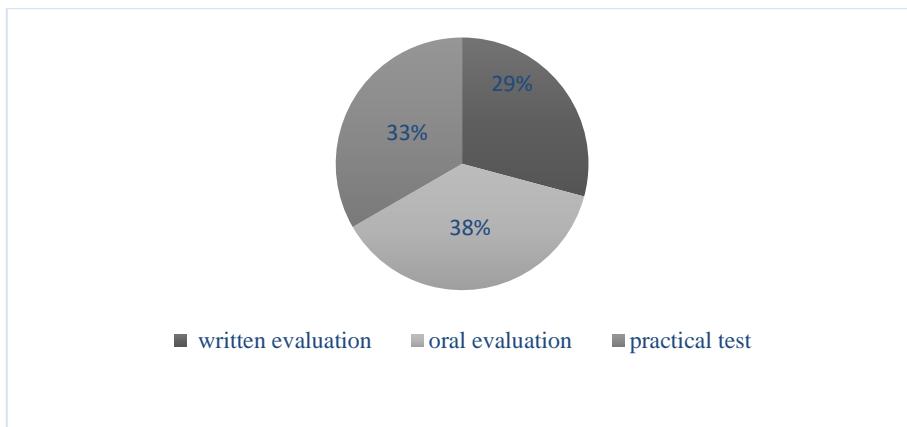


Figure no. 10. The attractiveness of the classes

The appreciation of the students in terms of the attractiveness of the classes showed that only a part is considered attractive (61 %).

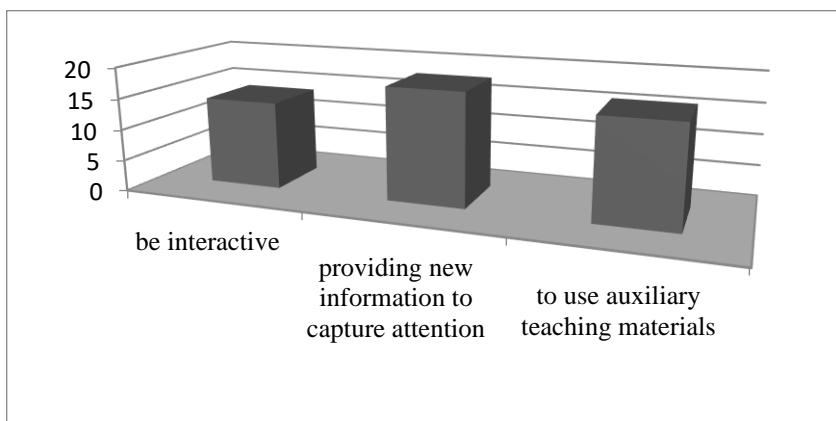


Figure no. 11. Defining the concept of an "attractive class"

The concept of class attractiveness is defined by the majority of students as providing new information that captures attention, followed by the use of additional learning materials such as diagrams, videos, plans, and ultimately the interaction between the teacher and the student.

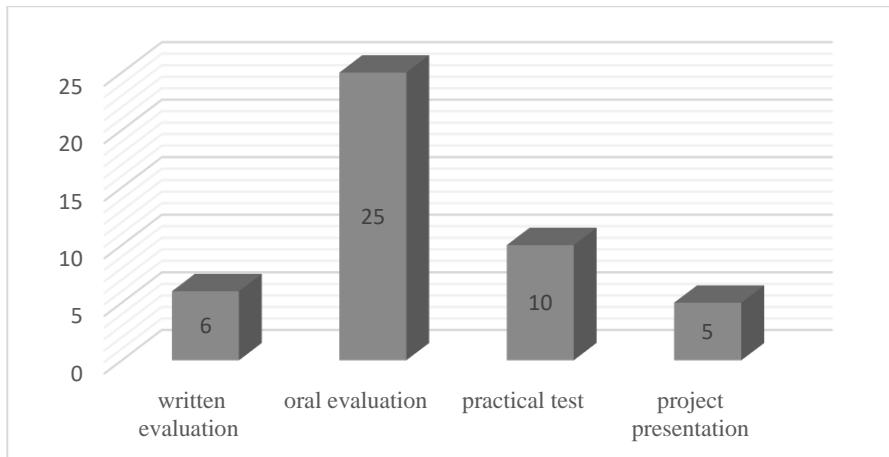


Figure no. 12. Selection by students of the evaluation method that objectively reproduces the acquired knowledge

The results show that most students consider that the most effective evaluation method is oral evaluation, which has as an advantage the immediate feedback and the development of the student's public speaking skills. The oral evaluation is followed by the practical test that makes it possible to apply the accumulated knowledge. The written test was selected by a small number of students, this test being advantageous for students with a high degree of timidity.

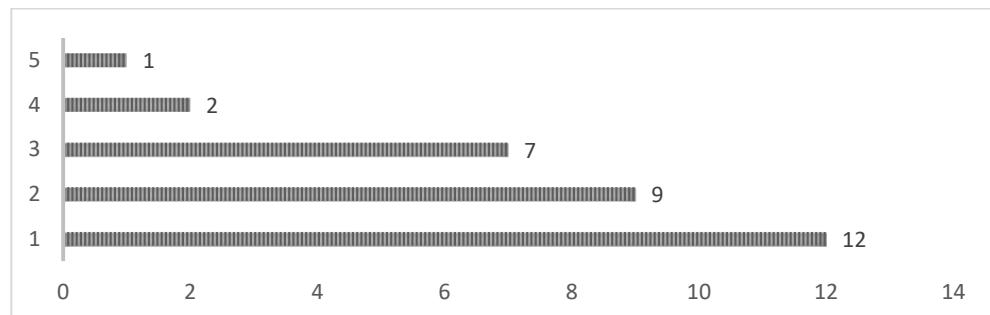


Figure no. 13. Scaling from 1 to 5 the logical structure of the transmitted messages

The results obtained from the questionnaire showed that most students appreciated on a scale of 1 to 5 the logical structuring of messages transmitted by the teacher with the score 1, i.e. the lowest.

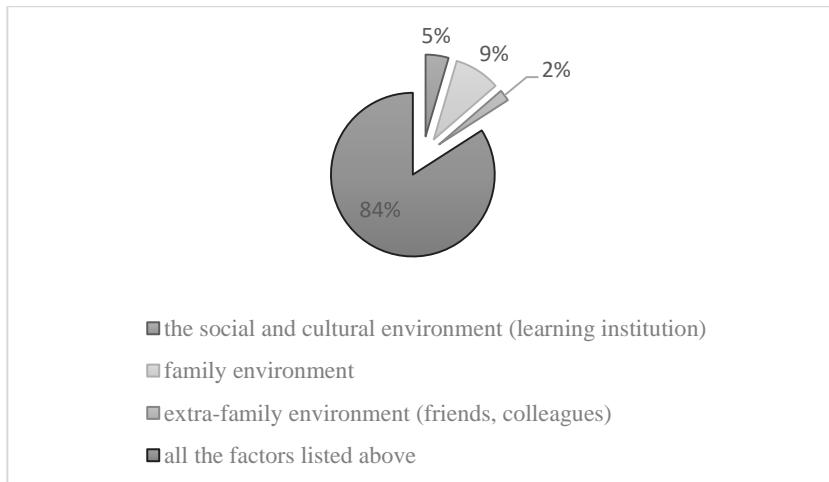


Figure no. 14. Factors contributing to school success

Most students believe that achieving school success involves a constellation of factors: the social and cultural environment, the family environment and the extra-family environment represented by friends, colleagues.

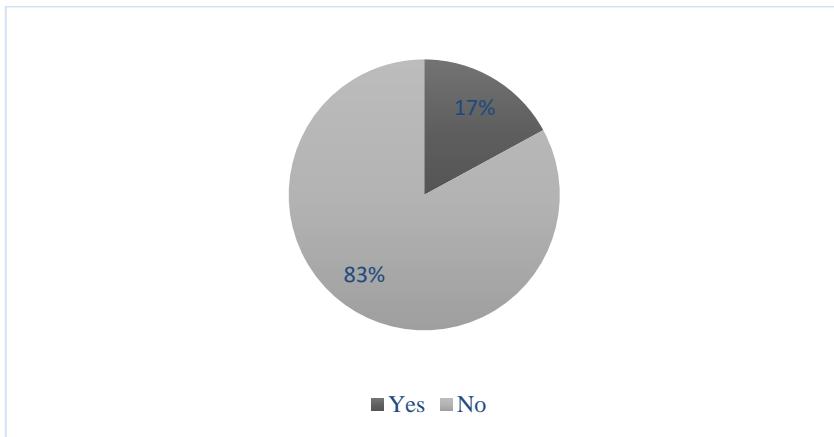


Figure no. 15. Do you currently have a teacher that you consider to be a life model?

The roles of the teacher include the role model to follow in life. The teacher, by the nature of his / her profession, must pass on to his / her students the desire to excel in the field they choose, as well as the adoption of a dignified, ethical behaviour in society. Unfortunately, the results show that only 17 % of the pupils currently have a teacher that they consider to be a worthy role model.

4. Conclusions

In conclusion, we can say that the didactic communication process is extremely complex and requires both good professional training and specific skills on the part of the teacher. Living in a century in which the speed of information dissemination is very high, teachers are required to adapt to change and facilitate the learning process by applying techniques designed to increase the attractiveness of classes and to ensure a correct knowledge of the studied field. Also, information and communication technologies have gained a great deal in the present time, and they have to be seen as an opportunity for access to a wide range of information that allows the students to constantly exploit their knowledge but also the ability of teachers to prepare continuously.

REFERENCES

1. Balaban D. (2009). *Comunicarea mediatică*. Bucureşti: Tritonic Publishing House.
2. Chiru I.(2009). *Comunicarea interpersonală*. Bucureşti: Tritonic Publishing House.
3. Collignin G.(2015). *Cum să le spun...* Bucureşti: Trei Publishing House.
4. Cucoş C.(2017). *EDUCATIA. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iaşi: Polirom Publishing House.
5. Dâncu V.S. (2009). *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*. Ed a II-a. Cluj- Napoca: Eikon Publishing House.
6. Dimitriu O. (2014). *Comunicarea terapeutică*. Bucureşti: Herald Publishing House.
7. Goleman D.(2001). *Inteligenta emoțională*. Bucureşti: Curtea Veche Publishing House.
8. Marhan A.M.(2007). *Psihologia utilizării noilor tehnologii*. Institutul European Publishing House.
9. Mucchielli A. (2005). *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Iaşi: Polirom Publishing House.
10. <http://www.elearning.ro/platforma-educationala-moodle-un-sukses-in-e-learning>, accesed to 09.12.2018.
11. <http://www.elearning.ro/noile-tehnologii-pentru-educatia-prescolarilor>, accesed to 09.12.2018.

BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS/LIVRES, IDÉES, INTERVIEWS

COMPTE-RENDU DE LECTURE

Euphrosyne Efthimiadou (2016). *L'évaluation des tests créatifs.*
Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes, 96 p.
ISBN-13 : 978-3-639-50703-4

Maria MÉNÉGAKI¹

L'ouvrage *L'évaluation des tests créatifs* élaboré par Euphrosyne Efthimiadou, spécialisée en didactique du FLE/FOS et en pratiques innovantes en éducation, met en relief la dynamique de la créativité, ce pouvoir humain susceptible d'être exploré dans toutes les voies possibles de la vie humaine. Plus précisément, le contenu de cet ouvrage est voué à la mise en place d'une méthodologie innovante et créative lors du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante dans le but d'entreprendre des actions stratégiques pour creuser le champ pédagogique avec des synergies efficaces.

Le public cible concerne des formateurs et des apprenants pour les orienter vers des options innovantes et alternatives dans la réalisation des tâches à accomplir tout en tenant compte de nouvelles perspectives qui s'ouvrent par la valorisation du pouvoir créateur.

La première partie du livre se réfère aux facteurs et aux techniques d'innovation et de créativité, mais aussi au rôle attribué à l'imaginaire tout en définissant le concept de l'imagination créatrice dans le milieu éducatif.

La deuxième partie s'oriente vers l'évaluation de la compétence créatrice. L'auteure suggère une batterie de tâches créatives à mettre en place dans l'enseignement/apprentissage du FLE en les divisant en six (6) catégories : 1. Automatismes, 2. Connaissance, 3. Transfert, 4. Communication, 5. Critique ou Critique-Image, 6. Association des catégories. De cette manière, l'échelle créative se dresse progressivement « *Allant de l'observation au classement et à la hiérarchisation des éléments, on procède par analogie à la combinaison des signes et des idées. Par la suite, on recourt à la divergence ou même à la pensée latérale pour tendre à l'originalité ou même à l'invention de nouveaux schèmes et contextes.* » (Efthimiadou, 2016 , 2).

D'autre part, il est intéressant de noter que la rédactrice précise les critères d'évaluation des tests créatifs selon une triple dimension : a. évaluer les habiletés cognitives, b. évaluer les habiletés socio affectives, c. évaluer les habiletés

¹ Professeure d'Histoire de la civilisation française au Département de langue et de littérature françaises de l'Université d'Athènes, Grèce, Courriel : mmenega@frl.uoa.gr.

comportementales. En outre, il est signalé que la détermination des objectifs pédagogiques par l'enseignant s'avère une étape cruciale du processus pédagogique, car il se présente comme un stratège propre à cultiver l'aspect cognitif, socioaffectif et comportemental des participants, afin d'optimiser les potentialités du groupe.

La troisième partie se réfère aux nouveaux enjeux et perspectives, qui s'ouvrent dans la didactique du FLE par l'adoption d'un comportement créatif, en vue de permettre à chaque personne d'agir par flexibilité dans une perspective interactionnelle où la compétence d'agir et de co agir fait mobiliser des ressources pertinentes pour mieux s'approprier les nouvelles approches multimodales et ouvertes tout en adoptant des stratégies dans l'évaluation de la compétence créative à l'aide de systèmes informatiques.

L'évaluation des tests créatifs publié par les Éditions Universitaires Européennes (Saarbrücken, 2016) est annoncé par Amazon, mais aussi par la base des données World CAT (Numéro OCLC : 950708537). De plus, il est enregistré dans la Bibliothèque Nationale de Francfort en Allemagne (Die Deutsche Nationalbibliothek, Frankfurt Am Main, Germany).

Les points forts de cet ouvrage se concentrent sur la compétence créative, cette faculté humaine, qui se valorise dans un contexte pédagogique et socioprofessionnel par la réalisation de tâches plus ou moins complexes où la personne va à la quête de soi par l'exploitation des schèmes déjà existants ou nouveaux en procédant par analogie ou combinaison des signes et des idées. Comme le signale l'auteure, « *La dynamique des actions à évaluer s'optimise par la contribution du numérique proposant une variété de supports informatiques liés à la communication interpersonnelle* » (Efthimiadou, 2016 : 2). C'est pourquoi cette nouvelle attitude à adopter vis-à-vis de l'apprentissage reflète les tendances divergentes qui s'offrent pour faire face aux défis de la vie actuelle.

L'ouvrage de Madame Efthimiadou se distingue par le goût d'innovation en portant une réflexion intéressante sur les approches interactionnelles où le public visé est invité à faire preuve de créativité et d'originalité dans un contexte systémique où l'on tient compte non seulement des compétences cognitives, mais surtout socio affectives et comportementales. De cette manière, l'apprenant interagit avec les autres membres du groupe tout en prenant en considération d'autres composantes, qui exercent une influence sur lui, comme l'entourage ou même l'interprétation des signes liés à la sémiotique de l'image. D'ailleurs, Roland Barthes signale la valeur des signes ainsi que les images, les sons ou même les gestes dans notre vie quotidienne pour les mettre en rapport avec le langage, car selon lui « Tout système sémiologique se mêle de langage. » (Barthes, 1989 : 81).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Barthes, R. (1989). *Élément de sémiologie*. Paris : Éd. Seuil.
2. Efthimiadou, E. (2016). *L'évaluation des tests créatifs*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.

TO THE AUTHORS / À L'ATTENTION DES AUTEURS

Manuscripts for publication, should be submitted to **e-mail address:** auc.pp.dppd@gmail.com

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
 2. Page size: B5 (17 cm x 24 cm),
 3. Margins:
 - up: 2 cm
 - down: 2 cm
 - left: 2 cm
 - right: 2 cm
 4. Spacing: single
 5. Alignment:
 - the body text: to the left and to the right;
 - the title of the article: alignment to the middle.
 - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1 cm
 5. Characters:
 - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
 - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 12 NORMAL and bellow the title;
 - position, academic title, institutional affiliation, email address, corresponding author - TIMES NEW ROMAN 10 as Footnote;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 11 BOLD;
 - the abstract (maximum length: 250 words) and keywords (3-5 key words, separated by semicolons): in ITALICS 11 and bellow the name(s);
 - the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.
- Citations of bibliography and webography shall be done in accordance the APA Publication Manual (American Psychological Association), the 6th edition.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. Florentina MOGONEA or Ph.D Alexandrina Mihaela POPESCU, Editors-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, 13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585, Romania, Telephone (040)251422567.

INFORMATIVE THEMES / THÉMATIQUE PROPOSÉE

• Themes

- ✓ *The pre-service and in-service teacher training*
- ✓ *The development and innovation of the curriculum*
- ✓ *The theory and practice of training*
- ✓ *The theory and practice of the assessment*
- ✓ *Management and educational leadership*
- ✓ *The management of the educational programs*
- ✓ *The sociology of education*
- ✓ *The psychology of education*
- ✓ *University pedagogy*
- ✓ *Adult pedagogy*
- ✓ *The history of pedagogy and alternative pedagogies*
- ✓ *Comparative pedagogy*
- ✓ *Pedagogy of primary and pre-primary education*
- ✓ *Early education*
- ✓ *The education of children with special educational needs*
- ✓ *Inclusive education*
- ✓ *Educational counselling*
- ✓ *The psycho-pedagogy of learning*
- ✓ *Special didactics*

• Categories of studies

- ✓ *Theoretical papers*
- ✓ *Basic research papers*
- ✓ *Applied research papers*
- ✓ *Essays*
- ✓ *Reviews*
- ✓ *Interviews*

• Sections

- ✓ *Theoretical approaches – revisited and new perspectives*
- ✓ *Educational practice – perspectives*
- ✓ *Research laboratory*
- ✓ *Computer assisted teaching at present*
- ✓ *The history and comparative pedagogy teacher training*
- ✓ *Books and ideas*
- ✓ *Varia*

