

**Entre échange, communication participative et réforme de  
l'organisation scolaire : regards sémiotiques sur la promotion  
automatique en classe supérieure**

Koffi François **KOUADIO**,  
Enseignant-Chercheur,  
Sémiotique et Communications des organisations,  
Université Alassane Ouattara  
Côte d'Ivoire,  
[kouadiogd@yahoo.fr](mailto:kouadiogd@yahoo.fr)

**Résumé :**

La réforme dans une organisation scolaire est un cheminement dans lequel la modélisation, en tant qu'elle est création d'un modèle représentant le fonctionnement de quelque chose qu'on vise, doit s'appuyer, dans un cadre sémiotico-communicationnel, sur les concepts d'échange et de communication participative. Sous cette condition, comment doit-on conduire une réforme en contexte scolaire, afin de co-construire du sens, en appréhendant, au passage, le rôle de la sémiotique dans l'accompagnement d'un projet-objectif de réforme scolaire, saisie en tant que sémiotique-objet. On pose ici, à titre d'hypothèse, que la narration en organisation est assimilable à un instrument de gestion, vu qu'elle est détentrice d'un message fédérateur visant à faire co-opérer les membres.

**Mots-clés :** communication participative – échange – interdiscursivité – organisation scolaire – réforme

**Abstract:**

Reform in a school organization is a process in which modeling, insofar as it is the creation of a model representing the functioning of something we are aiming at, must be based, in a semiotic-communication framework, on the concepts of exchange and participative communication. Under this condition, how should we conduct a reform in a school context, in order to co-construct meaning, apprehending, in passing, the role of semiotics in accompanying a project-objective of school reform, grasped as semiotics-object. We hypothesize that organizational narratives can be assimilated to management tools, since they convey a unifying message aimed at encouraging members to cooperate.

**Key words:** reform – exchange – interdiscursivity – participative communication – reform – school organization

## Introduction

L'approche théorique et empirique des organisations est au carrefour de plusieurs champs disciplinaires. La sémiotique par l'esprit critique qu'elle préconise, s'invite dans ces champs disciplinaires, permettant d'appréhender la complexité des réalités organisationnelles. Ainsi, en se donnant comme objet d'étude les organisations, la sémiotique veut réajuster l'image hermétique qui aurait pu nuire à sa réputation, parfois caractérisée par son inclination à tout encoder ou par son goût naturel de la classification. C'est donc à juste titre que Claude Soulages parle d'une certaine sémiotique qui « s'est claquemurée dans les avatars de l'axiomatique fonctionnelle du signe » (A. Biglari, 2018, 8). On comprend, dès lors, que la prise en compte des réalités organisationnelles devient, en effet, l'une des conditions nécessaires pour permettre à la sémiotique de se désenclaver et d'avoir part au développement des autres domaines de recherche. On s'en rendra bien compte que la perspective de cette contribution intitulée : « Entre échange, communication participative et réforme de l'organisation scolaire : regards sémiotiques sur la promotion automatique en classe supérieure » présuppose une jonction théorique entre sémiotique, communication et organisations. Et cela parce qu'il y a lieu de poursuivre une étude sémiotique qui conjoint au texte son contexte, notamment social et interactionnel. Ce faisant, la sémiotique trouve, dans la communication des organisations, « les moyens de développer son ouverture pragmatique » (J.-J. Boutaud, 1998,10). Par conséquent, le problème est formulé comme suit : De quelle façon doit-on conduire une réforme organisationnelle en contexte d'éducation scolaire, afin de co-construire du sens à travers les concepts sémiotiques d'échange et de communication participative ? Cette interrogation nous permet de choisir comme axe de réflexion pertinente le rôle de la sémiotique dans l'accompagnement d'une réforme scolaire, saisie ici en tant que sémiotique-objet. On peut ainsi en énoncer l'hypothèse de recherche suivante : les concepts sémiotiques d'échange et de communication participative permettent de fédérer les membres d'une organisation à l'effet de favoriser la mise en place ainsi que la conduite d'un projet-objectif de réforme. Dès lors, la relation saisie en tant que paroles par lesquelles on relate, c'est-à-dire la narration en organisation peut être assimilée à un instrument de gestion, vu qu'elle est détentrice d'un message fédérateur visant à faire co-opérer tous ses membres.

Cette question des modes de communication sera brièvement traitée en examinant rétrospectivement la réforme scolaire de la promotion automatique en classe supérieure, qui fut en vigueur dans

l'enseignement primaire, en Côte d'Ivoire, de 2017 à 2022. On sait, il est vrai, que ceux qui ont tenté leur chance à l'école parviennent quelquefois à se soustraire à la destinée sociale assignée par naissance, ce qui pourrait justifier, en soi, une promotion automatique des élèves en classe supérieure. Mais le discours du ministère ivoirien de l'Éducation nationale sur cette réforme nous semble poser clairement la question de la non-prise en compte des concepts d'échange et de communication participative dans l'espace sémio-communicationnel où sont plongés les acteurs directs et indirects de l'école.

Mais avant de nous engager sur cette voie, il importe, d'abord, de faire distinguer, dans la première section de cette contribution, une explicitation des concepts de base que sont l'échange, la communication participative et la communication des organisations. Pas à pas, nous nous interrogerons ensuite sur les implications sémiotiques d'un projet-objectif de changement organisationnel, en faisant interagir les concepts d'échange, de communication participative et de communication interne dans la construction du sens en organisation. À partir de là, on pourra aller plus loin en étudiant le besoin d'adaptabilité et l'approche participative dans l'organisation scolaire, attendu que le changement doit s'effectuer dans un univers parfois turbulent et incertain.

### **1. Approches communicationnelles des organisations : entre échange et communication participative**

La sémiotique en tant que science-carrefour est la discipline qui a pour objet l'analyse des systèmes de signification, quels que soient les langages qui les manifestent : textes, images, espaces, propos oraux, peintures, objets, et dès lors qu'on les considère comme produisant du sens. Ce faisant, elle fait dialoguer entre elles l'anthropologie et la linguistique, la philosophie et les sciences de la communication. On peut affirmer que la principale contribution de la sémiotique aux autres champs disciplinaires, c'est de leur permettre de penser la signification, « d'analyser celle-ci en dehors des logiques classiques de causes et de conséquences » (A. Biglari, *op. cit.*, 9). La sémiotique examine comment les phénomènes signifient plutôt que de s'intéresser à ce qu'ils signifient. C'est en effet la raison pour laquelle cet article vise spécifiquement la communication sémiotique des objets saisie dans le cadre d'un projet-objectif de réforme organisationnelle. Aussi, pour y voir plus clair, commencerons-nous par appréhender les concepts sémiotiques de l'échange et de la communication participative.

### 1.1. Autour de l'échange et de la communication des organisations

L'échange est un faire performateur qui, situé à l'intérieur d'une structure dyadique ou binaire de sujets, dans un rapport donnant-donnant, constitue une des formes de la communication ou du transfert des objets de valeur. En tant qu'opération réciproque, présupposant les faire d'un sujet d'état nommé S1 et d'un sujet de faire, nommé S2, l'échange est par conséquent une performance bipartite, consécutive à la conclusion, explicite ou implicite, d'un contrat. En sémiotique, le contrat est l'établissement d'une structure intersubjective qui constitue « d'un côté, une ouverture sur l'avenir et sur les possibilités de l'action, et, de l'autre, une contrainte qui limite d'une certaine manière la liberté de chacun des sujets » (A. J. Greimas, J. Courtés, 2003, 70). Une telle acception du contrat en sémiotique est applicable dans les organisations, car l'organisation réunit, au moins, deux actants individuels et/ou collectifs : les employés et l'employeur. Ainsi, la communication est essentielle à l'organisation en vue d'ordonner les tâches à réaliser et être opérante dans l'accomplissement de ses visées.

Dans cette perspective, on peut très bien comprendre que la syntaxe narrative dans les organisations commande la présence d'un récit minimal qui « part d'un état premier (état 1) pour aller vers un second état (état 2) » (J. Courtés, 2011, 78), c'est-à-dire la transformation ou le passage situé entre deux états consécutifs et distincts. En ce cas, chaque état peut être défini comme la relation d'un sujet à un objet. C'est ainsi que la sémiotique conçoit le récit comme une circulation d'objets et appelle programme narratif l'unité élémentaire de narrativité constituée d'un énoncé de faire régissant un énoncé d'état. Dès lors, « faire-être, c'est le minimum pour qu'il y ait récit » (A. Hénault, 2002, 114). À partir de là, on peut jouer sur la nature des transformations – acquisitions ou privations –, sur celles des objets en circulation, à savoir une intentionnalité, une idéologie, un vouloir ou encore sur celles des sujets.

Il suit de ce qui précède que le schéma narratif canonique dans les organisations sera dominé par la structure de l'échange. Ainsi, par exemple, si « le faire de S1-Destinataire constitue la composante performance, le faire de S2-Destinateur la composante rétribution ou sanction » (A. J. Greimas, J. Courtés, *op. cit.*, 114), on constate alors que cette opération réciproque présuppose la mise en place d'actants compétents dont chacun représente une position modale au moment de ce pivot narratif qu'est l'échange. À ce propos, il est utile de noter qu'on peut désigner en tant que pivot narratif « parmi les différents programmes narratifs successifs, celui qui occupe une place centrale du fait qu'il en entraîne d'autres par voie de conséquence » (A. J. Greimas, J. Courtés, *op. cit.*, 281). Toutefois, pour comprendre

exactement le concept sémiotique d'échange, il est nécessaire d'introduire une réflexion supplémentaire. Il sera par conséquent entendu que, si le concept d'échange constitue un pivot narratif impliquant des acteurs/actants compétents, c'est parce qu'il procède également d'une perspective communicationnelle. Car, il « peut être interprété de deux manières différentes, soit comme le transfert d'objets de valeur, soit comme la communication entre sujets » (A. J. Greimas, J. Courtés, *op. cit.*, 46). C'est aussi pour cette raison que l'anthropologie situe l'échange parmi les autres schèmes intégrateurs des pratiques de relation, à savoir « le don et la prédation, la protection, la production et la transmission. L'échange étant l'un des six schèmes de relation » (J. Fontanille, N. Couégnas, 2018, 35). Ainsi, dans le cadre précis d'une organisation, le concept sémiotique d'échange saisi en tant que communication, face à face, dialogue et contrepartie doit aboutir à une construction commune du sens entre acteurs/actants.

Mais il nous faut préciser, pour les besoins de notre propos, qu'un actant n'est pas un acteur. L'actant est une unité « construite » de la grammaire narrative, qui se situe à un niveau plus abstrait que l'acteur. L'acteur appartient au niveau figuratif, au « donné » textuel tel qu'on pourrait le voir extériorisé dans le « monde naturel », qui serait ouvert et accessible aux cinq (5) sens. On comprend alors qu'il faut solliciter la participation active des enseignants considérés tantôt comme acteurs de la communication organisationnelle, tantôt comme actants des transformations à venir, plutôt que de mener la réforme par le seul biais d'une intervention politico-administrative.

Dès lors, pour peu qu'on veuille parler de réforme scolaire, d'établir des enchaînements sensés d'actions de transformation et d'implémentation de l'apprentissage des savoirs, on est obligé de se poser le problème de la structure de l'échange entre acteurs/actants, saisis en tant que sujets compétents en quête d'un objet de valeur. Ainsi, la conduite d'une réforme exige, dans un cadre organisationnel construit et non prescrit, la présence de deux objets : un premier objet auquel on veut désormais renoncer et un second objet avec lequel on cherche la conjonction, afin d'instituer des modèles pouvant résoudre les dysfonctionnements perçus. C'est pour cette raison que la réforme « est une rupture entre un existant obsolète [?] et un futur synonyme de progrès » (A. David, J.-M. Moutot, 2023, 9). Cependant, pas à pas, à propos de la promotion automatique en classe supérieure, on pourra observer si le nouvel objet visé par la réforme en valait la peine et surtout s'il y avait nécessité de se disjoindre du précédent objet, lequel l'interdisait. Dans cette perspective, on peut très bien comprendre qu'un certain nombre de facteurs peuvent causer l'échec ou au contraire garantir le

succès d'une réforme, d'où la nécessité d'une mise en communication des différents acteurs concernés.

## **1.2. Mise en communication des sujets : la communication participative**

Il nous semble important de souligner, ici, que dans une organisation qui vise un projet-objectif de changement, la communication gagnerait à être participative. Et cela parce que le destinataire et le destinataire, notamment en sémiotique, ne peuvent plus être traités comme des abstractions, comme des positions vides d'émetteur et de récepteur, qu'ils sont, comme nous y avons fait allusion plus haut, des sujets compétents. Aussi comprend-on pourquoi le dialogue connotant « l'idée d'un échange constructif, conduit selon les règles, et ayant pour objectif d'aboutir à un consensus » (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2002, 180) nous semble donner une première représentation de la communication participative dans le cadre d'une réforme scolaire. Mais on peut élargir le propos en considérant également le transfert d'objets de valeur et la communication entre sujets qui n'est pas, on s'en doute, « une pratique naturelle, mais le résultat d'un processus fragile de négociation » (D. Wolton, 2009, 136). C'est pourquoi, dans le cadre de la réforme ainsi établie, informer ne suffira pas à communiquer, car communiquer, c'est aussi cohabiter. Et cette cohabitation interprétée comme « habiter avec » nous donne une deuxième incarnation de la communication participative.

Dès lors, la valeur recherchée principalement par le ministère de l'Éducation nationale, en tant qu'il est le promoteur de la réforme, et « dans la mesure où [la valeur] est investie dans un objet de communication, [elle] reçoit, à côté des définitions linguistique et axiologique, le statut de valeur d'échange » (A. J. Greimas, 1973, 13-35). Vu sous cet angle, le discours narratif, en rapport avec la réforme scolaire, prenant notamment appui sur le concept sémiotique de la communication participative, apparaît désormais comme une mise en représentation d'une suite d'actes de communication interactants.

Cela revient à dire que la mise en place de même que la conduite de la réforme doivent emprunter une voie plurilatérale et non unilatérale, là où « un terme présupposant l'autre, l'inverse n'est pas vrai » (J. Dubois et al., 2012, 499). Ainsi, la plurilatéralité convoque clairement la communication participative, qui est en effet un type spécifique de communication. À ce titre, le destinataire souverain ou absolu, en sa qualité de possesseur de valeurs transcendantales, dispense ces valeurs sans y renoncer, sans que son être en soit diminué pour autant. On parle également de

communication participative quand le dispensateur du savoir, lors de sa communication, transmet un objet cognitif sans que son propre savoir s'en trouve amoindri. C'est-à-dire que l'objet de valeur, tout en étant attribué à un destinataire, reste en conjonction avec le destinataire. Cette singularité s'entend par le fait que le sujet de l'énonciation est un acteur syncrétique (L. Hébert, 2009, 91), subsumant les deux actants que sont l'énonciateur et l'énonciataire.

En rapportant le propos à des considérations plus anthropologiques et organisationnelles, on peut dire, en effet, que dans une organisation comme l'école, la communication entre les principaux acteurs a lieu dans un univers axiologique, un univers de valeurs déjà existantes et reconnues comme telles. Les différents acteurs/actants sont par conséquent les garants de la circulation des valeurs dans cet univers immanent que représente l'organisation scolaire. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, le projet de réforme, à savoir le passage automatique en classe supérieure devient, dans une première approche, une valeur qui doit circuler entre les différents acteurs du système éducatif. Cela revient à dire que la réforme doit être co-gérée, bénéficier d'une co-présence énonciative, « tout se jouant dans le co-. Co- est donc une personne linguistique et sémiotique infigurable, puisqu'il est à la fois Je, Tu, Il, Nous, Vous et un Eux accueillis dans l'espace de l'énonciation narrative » (B. G. Madébé, 2022, 169). Il paraît nécessaire en effet que tous les acteurs concernés par cette réforme s'approprient le préfixe « co- », c'est-à-dire les uns travaillant avec les autres dans la co-opération sans que les différents savoirs s'en trouvent amoindris.

Dans le cas contraire, si la réforme, comme nous le verrons, s'impose aux enseignants, en tant que /devoir-faire/ prescriptif, et en tant qu'elle est le signe d'une culture politico-administrative autoritariste, elle s'ouvre la voie de l'échec et perd, dans une seconde approche, son statut sémiotique d'objet de valeur. Sous ces conditions, on aura fait peu cas de la communication interne entre sujets compétents, de l'interdiscursivité, laquelle s'imbrique dans la communication participative et vice versa. C'est pour cette raison que dans les deux sections qui suivent, on se montrera particulièrement attentif aux processus et aux dispositifs sémio-communicatifs déployés lors de la réforme ainsi qu'aux mobiles politico-financiers qui l'ont sous-tendue.

## **2. Les implications sémiotiques d'un projet-objectif de réforme organisationnelle**

La réforme fait partie de la vie quotidienne des organisations. Par conséquent, conduire la réforme ou le changement consiste à mettre en place des actions en vue d'aider les acteurs concernés à

comprendre, accepter, s'approprier le changement et l'intégrer dans leurs pratiques. Cela suppose de considérer, par le biais du concept d'échange et de la communication participative, les répercussions de ce projet de réforme sur les différents aspects du travail, qu'ils soient matériels, financiers, relationnels ou même psychologiques. On peut dès lors comprendre que conduire une réforme scolaire, c'est mettre en avant, d'une part l'échange et la communication interne et d'autre part la communication participative et la co-construction du sens en contexte scolaire.

### **2.1. Échange et communication interne pour une réforme scolaire**

L'échange procède avant tout d'une perspective communicationnelle. Il est rattachable à la communication interne dans les organisations. Ainsi, dans le cadre d'une réforme organisationnelle, l'échange exige la présence de deux objets de valeur. D'ailleurs, dans le programme narratif de l'échange :  $PN = F1 \{(S1 \rightarrow S2 \text{ n } O1)\} \leftrightarrow F2 \{(S2 \rightarrow S1 \text{ n } O2)\}$ , F1 et F2 représentent les deux actions impliquées dans l'échange. On se doute bien, en effet, que c'est d'abord par la communication que deux acteurs/actants entrent en contact. Dès lors, dans le cadre d'une réforme scolaire, on saisit également l'échange en tant que communication interne permettant aux acteurs de l'école de soutenir le projet-objectif commun. On doit s'y attendre par conséquent à ce que les sujets concernés, ici les élèves et les enseignants abandonnent un objet auparavant valorisé par l'organisation scolaire, en l'occurrence le passage non automatique en classe supérieure afin de viser la conjonction avec un autre objet, en l'occurrence le passage automatique en classe supérieure devenu désormais l'objet de valeur priorisé. Ce faisant, l'école notamment en primaire, selon le destinateur-manipulateur transcendant devrait être, en bonne logique, plus performante. On peut, par voie de conséquence, poser un premier jalon en singularisant le destinateur-manipulateur d'un tel projet, lequel est, en toute légitimité, le ministère de l'Éducation nationale, appréhendé ici comme un actant collectif.

D'ailleurs, quelques indications viennent non seulement confirmer cette position de destinateur-manipulateur, mais elles donnent également les mobiles qui ont sous-tendu cette réforme. On peut constater, en effet, que « l'éducation des tout-petits [est] sacrifiée sur l'autel de l'économie de 87 milliards FCFA » (I. Konaté, *Le Point Sur.com*, 2017). Il s'agit, pour le destinateur-manipulateur transcendant, de réduire les coûts de l'éducation par une amélioration du rendement interne, c'est-à-dire par une réduction du nombre total d'années nécessaires pour obtenir un élève de cours moyen deuxième année (CM2). Mais cette diminution des coûts



devant faire écho à l'amélioration du rendement interne, mise en avant, était le corollaire d'une condition adoptée à l'aube du projet, en l'occurrence la promotion automatique des élèves d'une classe à l'autre, quel que soit leur niveau, supprimant le redoublement. De cette méconnaissance pédagogique résulte, à titre de corollaire, la fausse apparence que « cette décision permettra à certains élèves, très souvent empêchés par des redoublements, d'accéder à des places dans les écoles » (I. Konaté, *op. cit.*, 2017). On peut juger malheureuse l'utilisation du verbe « empêcher » qui consiste à entraver quelqu'un, arrêter quelque chose dans son action, dans son évolution. Car, il n'est pas dans le métier d'enseignant de contrecarrer l'évolution d'un élève et les redoublements ne constituent pas une entrave, mais une chance pour le sujet-élève qui n'y arrive pas. D'ailleurs, le substantif « décision » est glossé comme la « fin de la délibération dans un acte volontaire qui entraîne le choix de l'action » (P. Robert, 2006, 631). Les deux lexies complexes « acte volontaire » et « choix de l'action » traduisent la volition, l'intentionnalité du ministère de l'Éducation nationale qui s'appuie sur une culture politico-administrative autoritariste bien établie. On voit de ce qui précède que les conséquences de ce choix économico-éducatif – posé ici à titre d'hypothèse et de condition – sont d'importance. Car, s'il est vrai que cette décision permettait d'avancer des taux de rendement internes flatteurs, il n'en reste pas moins qu'elle entraîna cependant des conséquences fâcheuses sur la qualité même de l'école.

C'est ainsi qu'au fond des classes se regroupaient des enfants manifestement « hors système » qui finissaient, de toute manière, par arriver en cours moyen deuxième année. Et il n'y eut là rien de très étonnant qu'un tel système, appliqué à la lettre, permit à des « semi-analphabètes » de passer le cap de l'école primaire. Ce qui veut dire qu'on favorisa le passage en force de tant d'élèves en difficulté. Dès lors, si on peut tirer de cette préférence économico-politique et éducative une première réflexion, c'est la condamnation de ces élèves à la faute perpétuelle, autorisant des graphies phonétiques, sanction logique d'une incompétence indiscutée.

Cette promotion automatique en classe supérieure entraîna aussi une conséquence négative sur le comportement des enseignants. Dans le précédent système, désormais réformé par « décision » du ministère de l'Éducation nationale, l'enseignant éprouvait, en effet, une certaine fierté à voir la totalité ou la majorité de ses élèves passer dans la classe supérieure, car cela lui apparaissait comme l'homologation conséquente de ses efforts. Mais, avec la nouvelle réforme, quelle que soit la façon dont il menait sa classe, le résultat était le même. Et, à ceci, il faut ajouter que le poids

mort des élèves de niveau insuffisant qu'il devait accueillir en début d'année était un germe propre à catalyser sa désespérance.

Là encore, la question de l'échange et de la communication interne se pose, à nouveau, avec le manque de cogestion ou de copilotage d'une réforme essentielle pour l'avenir de nos jeunes sujets anthropologiques par le fait que « la décision du ministère de l'Éducation nationale de ne plus faire redoubler les élèves du primaire livre enfin ses secrets, quelques jours seulement après sa publication » (I. Konaté, *op. cit.*, 2017). Point n'est besoin de rappeler qu'un « secret » n'est connu que d'un nombre limité de personnes et qu'il est tenu caché du public. Plus sémiotiquement, la « décision » existe bien, mais elle ne manifeste pas le /paraître/ correspondant. C'est aussi pour cette raison qu'elle est rendue publique tardivement. D'ailleurs, l'adverbe « enfin », qui porte ici une valeur chronologique, confirme le dévoilement à la fin de la décision de réforme. C'est donc le lieu souligner que conduire une réforme scolaire importante exige que les choses soient réellement ce qu'elles paraissent être, c'est-à-dire le /vrai/ en impliquant le sujet-opérateur enseignant dans un échange pédagogique polarisé autour du dire-vrai. Et, en le faisant, on accroît l'engagement des enseignants, lequel engagement jouera le rôle activateur d'adjuvant. Nous en venons maintenant au second concept qui rentre dans la réforme scolaire, en l'occurrence la communication participative.

## **2.2. Communication participative et co-construction du sens en contexte scolaire : une troncation ?**

Il n'est pas sans intérêt de rappeler qu'on nourrit la compréhension par la discussion et la co-opération. On peut, en effet, souligner que lors de cette co-opération, notamment par l'intermédiaire de la communication verbale, « le savoir du destinataire, une fois transféré au destinataire est partagé avec lui sans que le destinataire s'en trouve privé » (J. Courtés, 1993, 71). De ce point de vue, la pédagogie en tant que méthode d'enseignement et d'instruction est là pour aider chaque acteur du système éducatif à mieux comprendre, plus profondément, moins unilatéralement. Une telle pédagogie fondée sur la communication participative et l'échange mutuel repose sur la présupposition selon laquelle toutes les consciences humaines sont aptes à « professer des croyances et des idées qui, grâce à la discussion et à l'interaction, peuvent évoluer vers un certain cadre de référence partagé » (J. Bruner, 2008, 77). C'est ainsi que l'établissement d'un cadre de référence partagé, fondé sur l'interdiscursivité en tant que circulation des discours, justifie, en soi, la communication participative. Par conséquent, le programme narratif de la communication participative se présente de la manière

suivante : « PN = F {S1 → [(S1 n O u S2) → (S1 n O n S2)]} » (L. Hébert, 2015, 239). On voit de ce qui précède que S1 conserve ce qu'il donne à S2.

Il en est ainsi par exemple de l'enseignant qui conserve les connaissances qu'il transmet à ses étudiants. Nous comprenons au demeurant que la communication participative associée à l'échange fonde la communication interne et assure, par contrecoup, la dimension instrumentale de la gestion des ressources humaines. Il suit de ce qui précède que la communication interne, placée désormais sous le contrôle de la communication participative, est ce qui permettra aux sujets-enseignants de soutenir la réforme scolaire d'autant plus facilement qu'ils l'auront co-construite.

Mais il est évident, en effet, qu'à propos de la promotion automatique en classe supérieure, les enseignants et le ministère de l'Éducation nationale ont eu des points de vue dissemblables, là où il aurait fallu privilégier la co-construction du sens. On sait, il est vrai, que l'autorité est du côté des tenants du pouvoir. Mais on sait aussi, raison suffisante pour le faire remarquer que les vérités naissent de la corroboration, de l'argumentation et de la co-construction du sens plutôt que de l'autorité, qu'elle soit textuelle ou pédagogique. Un tel modèle de gestion organisationnelle est de type mutuel et dialectique; il s'intéresse davantage à l'interprétation et à la compréhension qu'à la satisfaction d'un passage en force ou d'une réalisation mettant en jeu une compétence qui impose son pouvoir. On en a d'ailleurs pour preuve cette déclaration du Conseil national des parents d'élèves de l'enseignement laïc de Côte d'Ivoire qui est en réalité un contre-exemple de la communication participative, une anomalie communicationnelle : « À ma connaissance, nous n'avons pas eu de représentants à la décision de ces nouveaux barèmes » (M. Achiro, *7info.ci*, 2017). On comprend, dans ces conditions, que ce projet de réforme souffre d'un manque de consensualité. On n'est bien obligé d'affirmer, dans ce cas-là, qu'il n'y a pas eu de communication participative. À tout le moins, on parlera d'une troncation de la communication participative, car il y a certes un /faire-croire/ à une communication participative, mais ce /faire-croire/ ne se fonde pas sur une évidence, c'est-à-dire, sur une occurrence extériorisée aussi bien au mode de l'/être/ qu'au mode du /paraître/.

Ainsi, cette approche de type partagé qui privilégie la co-responsabilité et la co-construction du sens qu'on appelle la communication participative aurait dû promouvoir l'interdiscursivité entre les enseignants, et le ministère de l'Éducation nationale, voire les représentants des parents d'élèves, à trouver dans les argumentations des uns et des autres les racines d'un /savoir-

faire/ systématique, pour ce qui est des réformes scolaires. C'est pourquoi le souci qui transparaîtra dans la dernière section sera d'élever quelques objections contre cette façon martiale d'entreprendre une réforme scolaire, laquelle est, dans les faits, une troncation, une minimalisation de la communication participative.

### **3. Échange, communication participative et approche participative : recommandations pratiques**

La perspective managériale sur la réforme organisationnelle reste souvent centrée sur l'échange, la communication participative et l'approche participative. Les réflexions managériales portent généralement sur la définition des finalités de la réforme par les dirigeants, sur la communication-transmission institutionnelle par laquelle cette réforme devait être annoncée dans le but de réduire le /vouloir-ne pas faire/ (les résistances) et engager le /vouloir-faire/, c'est-à-dire l'adhésion des travailleurs. Elles portent également sur l'identification des différentes étapes, soit le parcours narratif par lequel le changement peut advenir tel qu'il a été pensé et défini par le destinateur-manipulateur transcendant. Ce faisant, les réflexions sur le projet général d'une réforme cherchent à identifier un certain nombre de principes à partir desquels doivent se définir, par traduction logique, des étapes pour sa mise en œuvre.

Cependant, il est intéressant d'observer que ces réflexions sur ce qu'il convient d'appeler un management du changement reposent en général sur quelques postulats. On ne retient comme seule définition de la situation-problème à l'origine du projet-objectif de réforme que celle proposée par le destinateur-manipulateur transcendant, saisi, ici, par le biais de l'actant collectif ministère de l'Éducation nationale. Une telle façon de faire revient à considérer les sujets-enseignants cibles, les ressources humaines de l'organisation scolaire, comme de simples récepteurs passifs d'une communication rationnelle descendante. Et c'est là encore une troncation de la communication participative, telle que nous l'avons souligné auparavant. Car, en tant que sujets anthropologiques dotés d'un /savoir-faire/, les enseignants doivent être au cœur de la réforme afin d'aider à co-construire l'école ainsi que *La société réfléchie* (É. Landowski, 1989) politiquement idéale. Il y a donc là un besoin d'adaptabilité communicationnelle qui fait intervenir, une fois de plus, le concept d'échange et de communication participative.

#### **3.1. Échange et besoin d'adaptabilité dans l'organisation scolaire**

L'idée d'échange et du besoin d'adaptabilité relativement à la réforme demande de rompre avec certaines méthodes de gestion de l'organisation scolaire, afin d'en adopter d'autres, notamment les

approches systémique et analytique. Car elle est saisie en tant que virtualisation réfléchie, plus précisément une renonciation en même temps qu'on se projette dans une acquisition. C'est ainsi que la démarche d'un projet-objectif de réforme scolaire doit s'appuyer sur les enseignants de l'organisation scolaire que l'on souhaite optimiser en rationalisant son fonctionnement, des flux et reflux entre renonciation et acquisition, qu'il s'agisse des processus ou des systèmes de gestion. Une telle interprétation nous situe dans l'échange et la communication participative, en même temps qu'elle nous situe dans l'approche analytique. Tel n'est malheureusement pas le cas.

Il s'agit par conséquent de passer de la vision systémique qui pousse à la réforme à une vision analytique de l'organisation scolaire. L'approche systémique est une approche globale qui recherche les modalités d'accompagnement de la réforme et décide des actions à mettre en œuvre pour la conduire. Toutefois, l'approche analytique qui consiste à décrire, comprendre, expliquer ou prévoir des phénomènes socio-organisationnels ne doit pas être écartée. Ainsi, le destinateur-manipulateur transcendant, en coopération avec les enseignants, doit conjointement ces deux orientations dans la mesure où la connaissance et l'action sont indissociables. On comprend, en effet, que toute décision dépend de la connaissance que les acteurs ont du système et la connaissance de la dynamique du système ne progresse que par l'observation des effets de leurs actions sur celui-ci, d'où la nécessité d'une oscillation entre communication participative et approche participative dans une gestion sémiotiquement orientée de l'organisation scolaire.

### **3.2. Entre communication participative et approche participative**

En nous situant dans le cadre d'une approche systémique et analytique de l'organisation scolaire, la gestion d'un projet-objectif de changement (la réforme) se traduit aussi par l'adoption d'un processus communicant, dans une organisation scolaire communicante et apprenante. C'est donc une approche organisationnelle participative qui consiste pour un acteur/actant en charge de mettre au point une innovation à coopérer dans le processus avec les acteurs directement concernés par le résultat de son action. On voit ainsi que la communication participative appréhendée comme une suite d'actes de communication interactants et l'approche participative visent, toutes les deux, à faire co-opérer les travailleurs d'une organisation.

Par conséquent, la communication participative que l'on rattache ici à l'approche participative devrait faciliter la gestion du changement puisqu'elle cherche à développer des relations de

confiance autour d'un projet d'organisation, et ce, en favorisant la communication dans les deux sens, en étant peu directif et en encourageant l'initiative de part et d'autre. Il permet à l'organisation scolaire d'être plus réactive en ce sens que les décisions sont également prises aux échelons inférieurs, au plus près du terrain. C'est ce qu'on appelle le « *bottom-up-down* » (A. Bouvier, 2011, 24). C'est une approche participative qui procède de la communication participative. Elle suppose de partir des problèmes réels, précis qui se posent là où les acteurs opèrent, d'en tracer le portrait dans les termes où il les rencontre, en les plaçant dans un contexte socio-éducatif plus large susceptible de les éclairer. Mais l'on comprend clairement que la stratégie énonciative du ministère de l'Éducation nationale se situe dans la logique du « *top-down* » (A. Bouvier, *op. cit.*, 24), une autre approche organisationnelle, là où tout doit venir du sommet. C'est encore une troncature de la communication participative, qui ne permet pas d'analyser, sur le terrain, les séquelles d'une promotion automatique en classe supérieure. On oublie que « si l'enfant en sixième ne sait pas lire [...], c'est qu'on l'a laissé parvenir à ce stade en cet état. En interdisant les redoublements [...], on pousse toujours plus loin des élèves confrontés à des programmes qu'ils ne peuvent maîtriser » (J.-P. Brighelli, 2005, 142). L'approche organisationnelle du « *top-down* » oublie qu'une telle réforme doit se faire par étape afin de maîtriser l'employabilité des futurs diplômés. Tout se passe comme si la raison et le raisonnement étaient instables, c'est-à-dire que l'énonciation en acte de cette praxis socio-éducatrice est « structurée par une diversité de schématismes discursifs non homogènes » (B. G. Madébé, *op. cit.*, 76). On oublie finalement que « l'enseignement est une donnée éminemment politique » (J.-P. Brighelli, *op. cit.*, 142), en ce sens que le projet éducatif doit être à l'image d'un pays et non la copie de ce qui a échoué sous d'autres cieux.

## Conclusion

Il s'est agi dans cette contribution d'interroger la façon de conduire une réforme organisationnelle en contexte d'éducation scolaire afin d'en garantir le succès. On s'est rendu compte, à la lumière de la pénible expérience de ces dernières années, à quel point les représentants du ministère de l'Éducation nationale ont sous-estimé le problème de la réforme dans l'organisation scolaire. Plus précisément, la visée cet article consistait à montrer la manière dont une réforme en contexte scolaire doit fédérer les enseignants autour de ladite réforme, donner du sens à l'action de l'organisation

scolaire et *in fine* développer la motivation et l'engagement des enseignants, en priorisant les moments ainsi que les lieux de co-construction, de concertation, de co-évaluation, de co-pilotage.

Or, pour le ministère de l'Éducation nationale de la Côte d'Ivoire, il fut difficile de ne pas croire aux vertus d'un parcours scolaire sans discontinuation, ce qui revenait à dire que les redoublements ne servaient plus à rien. Par conséquent, en interdisant les redoublements ou en fixant des quotas de passage systématique en classe supérieure, on aura poussé toujours plus loin des élèves aux prises avec des programmes éducatifs et narratifs qu'ils ne pouvaient plus maîtriser. C'est le lieu de souligner, d'un côté, que le passage en classe supérieure est certainement un objet de valeur qui mérite d'être recherché, mais de l'autre, l'automatisme du passage se présente comme un anti-objet qui aura faussé le parcours éducatif et narratif de plusieurs sujets-élèves. Ceci aide à comprendre pourquoi l'on affirme que l'école ivoirienne a été introduite dans le « cercle vicieux de la contagion intergénérationnelle de l'échec » (B. N'Goran, *rti.info*, 2021]). Le ministère de l'Éducation nationale, en Côte d'Ivoire, n'a pas pu faire le lien entre l'éducation et l'économie afin de s'interroger sur la productivité future et l'impact socio-économique d'élèves propulsés automatiquement en classe supérieure. Le ministère avait oublié que le « changement véritable a besoin d'une clé d'interprétation » (R. Vaillancourt, 2006, 145) à long terme et que, « grâce à l'éducation, l'homme est discipliné de façon à être utilisable sur un plan économique » (C. Wulf, 1999, 27). C'est aussi pour cette raison qu'une telle réforme doit se faire par étape.

On aura compris clairement que la réforme dans une organisation scolaire ne devrait pas être une décision politico-administrative autoritariste, elle est d'abord et avant tout un cheminement dans lequel la modélisation joue un rôle déterminant. Et cette modélisation, en tant qu'elle est création d'un modèle représentant le fonctionnement de quelque chose qu'on vise, doit pouvoir s'appuyer, dans le cadre sémiotico-communicationnel que nous avons tracé, sur les concepts d'échange et de communication participative. La participation des sujets-enseignants à, dans ce cas-là, un double sens, celui d'implication dans le fonctionnement de l'organisation scolaire et celui d'intéressement à ses résultats. C'est bien de ce point de vue d'ailleurs que l'on pourra distinguer les signes d'une communication participative dans une organisation scolaire devenue, elle-même, communicante.

## Bibliographie

### Ouvrages

- AUTISSIER David, MOUTOT Jean-Michel, 2023, *Méthode de conduite du changement*, Paris, Dunod.
- BIGLARI Amir (dir.), 2018, *La sémiotique en interface*, Paris, Kimé.
- BOUDAUD Jean-Jacques, 1998, *Sémiotique et communication : du signe au sens*, Paris, L'Harmattan.
- BOUVIER Alain, 2011, *Le management cognitif d'un établissement scolaire : Vers un pilotage intellectuel de l'action*, Poitiers, Canopé - CRDP de Poitiers.
- BRIGHELLI Jean-Paul, 2005, *La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école*, Paris, Jean-Claude Gawsewitch.
- BRUNER Jerome, 2008, *L'éducation, entrée dans la culture*, France, Retz.
- COURTÉS Joseph, 1993, *Sémiotique narrative et discursive : Méthodologie et application*, France, Hachette supérieur.
- COURTÉS Joseph, 2011, *La Sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin.
- DECKER Véronique, 2019, *Pour une école publique émancipatrice*, Clermont-Ferrand, Libertalia.
- FONTANILLE Jacques, COUÉGNAS Nicolas, 2018, *Terres de sens : Essai d'anthroposémiotique*, Limoges, France, Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- HÉBERT Louis, 2009, *Dispositifs pour l'analyse des Textes et des Images*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.
- HÉNAULT Anne (dir.), 2002, *Questions de sémiotique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LANDOWSKI Éric, 1989, *La société réfléchie*, Paris, Éditions du Seuil.
- MADÉBÉ Georice Berthin, 2022, *Pour une sémiotique des formes : Introduction à la critique sémiotique de la littérature africaine*, Paris, L'Harmattan.
- VAILLANCOURT Raymond, 2006, *Le temps de l'incertitude : Du changement personnel au changement organisationnel*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- WULF Christophe, 1999, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

### Article scientifique

- GREIMAS A. Julien, 1973, « Un problème de sémiotique narrative : les objets de valeur », *Langages*, 31, p. 13-35.



**Usuels**

- CHARAUDEAU Patrick (dir.), MAINGUENEAU Dominique (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI Jean-Baptiste, MÉVEL Jean-Pierre, 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse dictionnaire.
- GREIMAS Algirdas Julien, COURTÉS Joseph, 2003, *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- HÉBERT Louis, 2015, *Dictionnaire de sémiotique générale*, Rimouski, Université du Québec, Numéro de la version : 13.0.

**Webographie/Sitographie**

- BANGALI N'Goran, « Le problème fondamental posé par le dernier rapport PASEC sur le système éducatif ivoirien », in rti.info. Site de rti.info, [en ligne] <https://rti.info/article/thinktan,k/3348>, (page consultée le 12 janvier 2024).
- IDRISSA Konaté, « Passage automatique en classe supérieure : L'Éducation des tout-petits sacrifiée sur l'autel de l'économie de 87 milliards FCFA », *Le Point Sur.com*, le 19 avril 2017, (page consultée le 22 février 2024).
- MOÏSE Achiro, « Éducation nationale baisse des moyennes de passage en classe supérieure parents divisés : le ministère rassure », *7info.ci*, le 13 avril 2017, (page consultée le 03 mars 2024).