

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**POUR UNE FORMATION A LA COMMUNICATION
PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT**

Par V. GIROUL et Ch. RONVEAUX

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 9
Décembre 1998

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. CADRAGE THEORIQUE

A l'issue de cette année, la recherche 266/97, subventionnée par le Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique, sous le titre « Quelles compétences attendre et exercer en communication écrite et orale dans la formation des enseignants ? », a constitué un manuel d'autoformation à la destination des enseignants. Le présent article a pour objet de présenter, dans un premier volet, le cadre théorique et épistémologique de ce manuel. Nous préciserons ultérieurement, dans un second volet, le contenu de ce manuel.

1.1. LA COMMUNICATION, ÇA NE S'APPREND PAS, ÇA S'AMELIORE

Lorsqu'on s'intéresse aux compétences communicatives de l'enseignant dans l'exercice de sa profession, on pense à interroger la pratique de l'expert. A la manière de J. Grinder et R. Bandler², les pères de la Programmation Neuro-Linguistique, dans leur recherche sur le produit d'un long processus d'acculturation qu'il ne s'agit pas de nier. Au contraire, nous émettons l'hypothèse que la communication ne s'apprend pas, mais s'améliore sur la base d'une compétence déjà là. La recherche FOREO a collecté des documents rassemblant des pratiques d'enseignants chevronnés (instituteurs, régents et licenciés, toutes disciplines confondues) et d'étudiants en formation. A partir des méthodes de didactique et de linguistique, nous avons observé et analysé ces pratiques dans le but de constituer un outil d'autoformation à la destination des enseignants.

Dans un premier temps, nous définirons ici le cadre conceptuel de la recherche en partant de la notion de compétence. Nous préciserons ce que nous entendons par compétence communicative en regard de la matière sur lesquelles elle est censée s'exercer. Dans un deuxième temps, nous situerons la démarche d'autoformation que nous proposons dans son cadre méthodologique. Nous expliciterons les principes de l'interactionnisme social et nous donnerons les raisons qui nous ont poussé à développer un processus d'autoformation s'apparentant à l'ethnométhodologie. Enfin, de manière plus concrète, nous présenterons l'analyse de deux extraits de cours à partir d'une expérience menée avec des enseignantes en formation. Ces deux extraits ont été sélectionnés par les stagiaires parce qu'elles constituaient des moments cruciaux (perçus négativement ou positivement) dans le déroulement du cours. Nous les avons appelés des « incidents critiques ». L'analyse, réalisée sous le double éclairage linguistique et didactique, nous a permis d'identifier les problématiques communicationnelles propres à la classe et de construire des modules d'autoformation que nous présenterons ultérieurement.

² Voir par exemple l'ouvrage de synthèse de F.GRINDER, R.BANTLER, *Les secrets de la communication*, éditions Le Jour, 1982.

1.2. LA NOTION DE COMPÉTENCE, ENTRE INSTITUTION, PÉDAGOGIE ET LINGUISTIQUE

La compétence est cette capacité particulière qui confère à l'expert la reconnaissance d'une pratique sociale de référence. C'est du moins le sens commun délivré par les dictionnaires : la compétence est cette connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Or, pour définir cette connaissance dans le contexte particulier de la classe et rendre possible sa maîtrise en formation, il faut savoir sur quelle matière elle s'exerce. Que fait l'enseignant lorsqu'il communique ? Transmet-il des contenus disciplinaires (mathématique, français, géographie, histoire, etc.) pour lesquels il a été formé essentiellement ? Applique-t-il des méthodes construites par la pédagogie pour optimiser l'apprentissage ?

Si l'on se réfère aux documents officiels, l'enseignant est habilité à faire acquérir des compétences. Selon le document publié en août 1994, sous le titre, Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, c'est la compétence qui devrait être au cœur de l'action pédagogique. Les socles de compétence définis par le document servent désormais de référence pour fixer le niveau des études et l'excellence de la communication, il semble légitime de se poser la question : comment se fait-il que certains professeurs obtiennent d'excellents résultats et d'autres pas ? Se tournant vers ces professeurs efficaces, on espère dégager de l'observation de leur pratique tout ce qui fait d'eux des « professionnels » de la communication en classe. A partir de ces observations, on modélise l'excellence pour en faire une compétence paramétrable, maîtrisable et reproductible en formation.

Mais, si ces modèles fournissent d'excellents outils, ils ne conviennent pas à tout le monde. De plus, ils supposent qu'une compétence s'apprend et se construit ex nihilo. Or, les professeurs n'ont pas attendu les théories sur l'excellence pour communiquer. Chacun développe un modèle propre selon le contexte dans lequel il a à l'exercer. La compétence communicative est partant, son évaluation. Confirmé par le décret mission du 14 mars 1995 et avalisé par le parlement le 17 juillet 1997, le document prend, dès lors, force de loi. Ainsi, officiellement, depuis peu, la compétence communicative doit s'exercer sur l'appropriation de compétences.

Bien entendu, la notion de compétence n'est pas neuve. Christian Delory a bien montré à travers les avatars d'une réforme entreprise depuis presque trois décennies³ qu'elle s'enracine dans l'idée de promouvoir un enseignement plus participatif, plus adapté aux formes nouvelles et mouvantes de la société et qu'elle repose sur les constats répétés d'une inefficacité d'un enseignement par les contenus. Dans une société où les savoirs s'accroissent de manière exponentielle, où les situations sont complexes et changeantes, la mobilité du savoir et l'autonomie de la formation deviennent un gage d'efficacité et de survie. Or le comportement de restitution qui accompagne l'enseignement des seuls contenus ne suffit pas à cette mobilité, ni à cette autonomie. Selon les mots de Ph. Perrenoud⁴, il ne sert à rien de

³ Des innovations à la réforme. Regard sur 26 ans de rénovation dans l'enseignement fondamental francophone de Belgique, à paraître dans *Pédagogies*, n°23, 1998.

⁴ Philippe PERRENOUD, *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, dans Martine WIRTHNER, Daniel MARTIN, Philippe PERRENOUD, *Parole étouffée, parole libérée*.

former des individus qui savent, mais qui sont muets devant les conflits sociaux. Dès que l'on reconnaît la priorité d'un apprentissage des compétences, on doit admettre la nécessité des apprentissages en interaction.

Plus précisément, comment les pédagogues définissent-ils la compétence ? Pour J.-M. de Ketele⁵, la compétence est un concept intégrateur qui prend en compte à la fois les contenus, les capacités à exercer et les situations dans lesquelles s'exerce l'activité. Du point de vue de l'élève, acquérir une compétence concerne tout à la fois une masse de savoir, une activité cognitive et une situation sur laquelle cette activité trouvera à s'appliquer. Du point de vue de l'enseignant, faire acquérir une compétence, c'est provoquer une activité cognitive complexe par le truchement d'une situation-problème sur l'arrière-fond d'une discipline de référence. La compétence ne concerne pas seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi des savoirs-faire plus élaborés, comme comparer des sources diverses, argumenter pour convaincre, résumer pour informer, évaluer pour prendre une décision, modéliser des contenus, exposer selon les causes et les effets, etc. Si un des objectifs du métier d'enseignant est bien le développement chez l'élève de ce concept intégrateur, la compétence de l'enseignant recouvre tout à la fois des contenus disciplinaires, des méthodologies qui lui permettront de construire des situations-problèmes et des capacités communicatives par lesquelles il pourra gérer l'explicitation des savoirs et leur circulation.

Qu'est-ce qu'une compétence communicative ? Cela fait bien longtemps que Noam Chomsky a défini la notion de compétence linguistique. Il s'agit, pour lui, de l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés et, plus précisément, de l'aptitude d'un sujet parlant à produire et interpréter des énoncés. En présentant les choses de cette façon, Chomsky cantonne le sujet parlant à la seule maîtrise de la langue en tant que système. Et l'on sait qu'à côté de cette langue, on trouve la parole. C'est pourquoi Hymes⁶ a introduit la notion de compétence communicative. Il s'agit, dans ce cas, de l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. Pour parler, il ne suffit pas de formuler des énoncés corrects sur le plan grammatical mais aussi d'utiliser ces énoncés de manière adaptée dans des contextes variés et à chaque fois spécifiques. Cette compétence englobe un certain nombre de sous-compétences : parler à propos, synchroniser les expressions de son corps avec celles de son discours, gérer les tours de parole en bonne intelligence avec ses interlocuteurs, adapter son comportement communicationnel à la communauté discursive dans laquelle on se trouve,... Il apparaît dès à présent que la compétence communicative s'entend dans une perspective interdiscursive de la communication. Bakhtine en 1977 déclarait déjà que : « l'interaction sociale constitue la réalité fondamentale de la langue »⁷. Catherine Kerbrat-Orecchioni⁸ paraphrase assez bien l'idée de Bakhtine en écrivant que : « tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et

Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1991 (« Techniques et méthodes pédagogiques »), p.16.

⁵ Rapport de la journée des enseignants du 15 octobre 1997, pp.16-20.

⁶ D. H. HYMES, *The Ethnography of Speaking*, in T. Gladwin et W. C. Stutavant (éd.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, The Anthropological Society of Washington, 1962. Paris, Ed. de Minuit, 1973, p. 136

⁷ M. BAKHTINE, *Le marxisme et la Philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit, 1973, p. 136

⁸ C. KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales. T.1. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin, 1990, p. 17

c'est changer en échangeant». Il s'agit ici de percevoir l'action d'influence que les agents sociaux exercent les uns sur les autres en utilisant la langue.

L'originalité du courant interactionniste linguistique a été de concevoir la langue non pas comme un simple outil d'échange d'informations mais plus encore comme un vecteur de détermination sociale réciproque. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé pertinent d'inscrire notre recherche dans le cadre de l'interactionnisme social. Ce faisant nous voulons montrer combien par l'utilisation de leur langue, les acteurs de la classe co-construisent des échanges conversationnels dont l'enjeu n'est pas simplement d'échanger des informations mais surtout de changer l'autre en échangeant. Il y a ici un véritable enjeu pédagogique. En effet, en nous référant à l'interactionnisme social nous voulons donner aux différents acteurs de la classe un statut de partenaires de la progression pédagogique. Elèves comme professeurs participent conjointement à la détermination réciproque de leurs identités et des relations pédagogiques et humaines qui les lient.

On voit bien l'intérêt de développer une compétence communicative dans le contexte d'une pratique enseignante appelée à se renouveler. Les méthodes participatives ont changé le contexte de la communication en classe. La situation d'énonciation est devenue multiforme : il faut à la fois permettre aux individus d'initier ou de s'intégrer dans un échange, de négocier les places qu'ils occupent dans cet échange et d'organiser le contenu de ce qu'ils ont à dire selon le mode d'expression le plus adéquat. L'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre des savoirs, de faire passer des matières, il doit aussi organiser des tâches complexes, structurer des situations-problèmes, négocier des consignes, alterner les modes d'expression pour l'archivage de ce qui aura été découvert en classe. Toutes ces formes d'interactions demandent des compétences spécifiques dont l'enseignant, même chevronné, ne dispose pas toujours.

De fait, l'analyse des pratiques de classe⁹ montre combien les méthodes participatives, pourtant inscrites au cursus des formations d'enseignants depuis plus de vingt ans, peuvent dériver et devenir des simulacres d'apprentissage. La méthode interrogative, pour prendre un exemple, s'est figée dans un rituel qui n'organise plus aucun travail. Le questionneur est devenu un « manipulateur » et ses questions, de fausses questions ou des questions rhétoriques qui installent un leurre réduisant l'activité de l'élève à une observation des mimiques de son interrogateur (« s'il lève ses sourcils, c'est que j'ai faux ! »). Pourtant, ces enseignants ont été formés aux méthodes du questionnement et en reconnaissent les enjeux. Alors, d'où vient cette impression que les pratiques interactives d'aujourd'hui s'étiolent dans un éclatement sans effet et qu'elles sont parfois même dommageables pour l'apprentissage ?

⁹ Maéline LANGUMIER, *Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues entre le maître et ses élèves en CM2*, dans Frédéric FRANCOIS (direct.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1990, pp.113-145 ; Bruno OLLIVIER, *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, 1992 (« Hachette éducation. Références ») ; Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1992 (« Pédagogies ») ; Elisabeth NONNON, *Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée*, dans *Recherches*, n°22, 1995, pp.101-150.

La faute en est moins à la mauvaise application des méthodes qu'à la méconnaissance des conditions de réalisation d'une communication pédagogique. Cette méconnaissance conduit le plus souvent l'enseignant à un apprentissage sur le tas. Sous le titre provocateur, Enseigner, c'est aussi savoir communiquer, C. Romano et J. Salzer¹⁰ rappellent que la classe est aussi un lieu où l'on échange, où l'on joue des rôles, où l'on choisit des modes de médiation, où l'on entre en relation, où l'on négocie des contrats. Pour comprendre un élève en difficulté et l'aider efficacement, c'est son système de relation tout entier qu'il faut appréhender. Le diagnostic posé par l'enseignant (paresse, incapacité, manque de méthode) sera incomplet s'il ne prend en considération le contexte énonciatif sur lequel repose précisément ce diagnostic. Tout ce qui constitue le contexte langagier et les règles de l'échange détermine aussi l'émergence de l'intelligence. Dès lors, l'évaluation d'un apprentissage se mesure à l'aune de trois espaces hétérogènes : l'espace de locution, l'espace de relation et l'espace de thématization¹¹. Ces trois plans correspondent aux trois questions que doit poser tout individu lorsqu'il veut exister comme sujet parlant.

Comment entrer en parole ?

Comment se positionner par rapport à l'autre ?

Comment organiser le contenu de ce qu'on va dire ?

La compétence communicative de l'enseignant se définit par des actes multidimensionnels. Rappelons par exemple que, depuis Goffman¹², mais surtout depuis Brown et Levinson¹³, la linguistique de l'interaction s'intéresse de près à une dimension de la dynamique interpersonnelle qui semblait jusque là réservée aux manuels de savoir-vivre, nous voulons parler de la politesse. Sans entrer dans les détails de la théorie de la politesse, évoquons à grands traits, différents concepts qui nous permettront de mieux comprendre le fonctionnement de l'interaction à l'œuvre dans l'extrait analysé.

La notion de politesse concerne tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. La conception de la politesse que développent Brown et Levinson se fonde sur la notion de face. Chacun de nous possède une face négative, le territoire du moi (territoire corporel, spatial, ou temporel...) et une face positive, l'image valorisante que nous construisons et que nous imposons dans l'interaction. Tout au long de l'interaction, les interlocuteurs sont amenés à accomplir un certain nombre d'actes, verbaux et non verbaux qui constituent des menaces potentielles pour l'une ou l'autre face. La valeur de menace est actualisée, est réalisée, lorsqu'un interlocuteur perçoit un acte comme étant une menace. Des procédés linguistiques permettent de neutraliser ou d'adoucir le caractère menaçant des actes que l'on est amené à poser au cours de toute interaction.

A tout moment, l'enseignant entre en relation pour échanger une information, donne des consignes de travail, distribue la parole, gère les tensions d'un groupe, réagit par écrit à des travaux d'élèves, oralise les notes préparées, improvise face à un incident critique, expose

¹⁰ Aux éditions d'organisation, 1990 (« Les guides du métier d'enseignant »).

¹¹ Nous reprenons cette distinction à P. CHARAUDEAU, *Le dialogue dans un modèle de discours*, dans *Cahiers de linguistique française, Actes du VI^e colloque de pragmatique de Genève (15-17 juin 1995)*, n°17, 1995, pp.141-178.

¹² E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne. T 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.

¹³ P. BROWN, S. LEVINSON, *Universals in language use*, dans E. GOODY, *Questions and politness. Strategies in social interaction*, Cambridge, C.U.P., 1973, pp. 56-289.

des contenus, ou encore évalue une intervention. Tous ces actes sont posés à des niveaux différents (sociaux, relationnels, langagiers) que nous nous proposons d'observer à présent. Comment mettre à jour toutes ces stratégies qui caractérisent nos compétences d'individus communicants ? Comment faire émerger d'une pratique quotidienne la force de son dynamisme, de son efficacité ?

1.3 D'UNE POSTURE DE RECHERCHE - L'ETHNOMETHODOLOGIE DE LA COMMUNICATION - A UNE PROCEDURE D'AUTO-FORMATION

La question fut posée dans une démarche originale par Marcel Jousse, le fondateur d'une nouvelle anthropologie. Alors que les anthropologues des années trente se penchaient sur les ossements de l'homo faber, Marcel Jousse jetait les bases d'une analyse de l'humain dans son dynamisme vivant : le rythme-mimisme. Explorant le style oral de la liturgie palestinienne, il replace le texte de la Bible dans le contexte d'un enseignement gestuel. La notion renvoie à cette idée que l'homme enregistre le monde, et ce qu'il reçoit, il le mime. Si l'homme est un mimeur, c'est au sens du « rejeu ». Par rejeu, Marcel Jousse entend cette capacité à imiter les interactions qui régissent le monde et que nos sens (par le truchement de nos organes sensori-moteurs, par exemple) impriment en nous. Il ne s'agit pas de l'imitation d'un geste par l'enfant, mais de ces gestes que crée l'enfant pour copier les caractéristiques d'un objet, d'un être vivant. Le rythme-mimisme est donc un mode de connaissance. Connaître, c'est rejouer les caractéristiques du monde pour prendre conscience, et, pour Marcel Jousse¹⁴, c'est cette prise de conscience qui est science. Aussi, pour approcher ces mécanismes de connaissance, il invite le chercheur à utiliser l'homme lui-même comme laboratoire.

Mais l'hypothèse de Marcel Jousse ne tenait pas compte des relations des mimeurs entre eux. Parmi les différentes méthodes de recherche spécifiques aux études interactionnistes, l'ethnométhodologie présente un intérêt particulier par son opérativité scientifique¹⁵, mais également parce qu'elle propose une démarche d'observation des faits sociaux et linguistiques qui, moyennant certains aménagements, peut être transformée en une méthode de formation à la communication.

Le père de l'ethnométhodologie, Harold Garfinkel¹⁶, la définit de la manière suivante :

« Les études ethnométhodologiques analysent les activités de tous les jours comme des méthodes que les membres utilisent pour rendre ces mêmes activités visiblement-rationnelles-

¹⁴ L'essentiel du raisonnement tient dans le recueil de notes assemblées par Jousse lui-même, en 1955, peu avant sa mort, publié par le comité des Etudes Marcel Jousse, sous le titre *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, 1974 (« Voies ouvertes »), pp.45 et ss.

¹⁵ La prétention de l'ethnométhodologie au statut de méthode scientifique est parfois contesté, les plus mauvaises langues rapprochant ce courant d'un journalisme particulièrement rigoureux.

¹⁶ H. GARFINKEL, Sur les origines du mot « Ethnométhodologie », dans *Arguments ethnométhodologiques*, 1984, pp. 60-70, traduction française d'un article paru en 1974 (!) *The Origins of the Term Ethnomethodology*, dans R. TURNER (éd.), *Ethnomethodology*, Yarmondsworth.

et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire descriptibles, en tant qu'organisation des activités de tous les jours »¹⁷.

Les ethnométhodologues sont donc à la recherche des procédés - des méthodes - qu'utilisent les acteurs pour construire la réalité à laquelle ils participent. Et c'est parce qu'ils considèrent que la langue et plus particulièrement la conversation est une forme de base de l'organisation sociale que les ethnométhodologues ont intéressé les linguistes et réciproquement. Décrire les méthodes dont se servent les interlocuteurs pour organiser les échanges verbaux permet d'identifier, à travers une activité pratique et quotidienne, la construction sociale que les interlocuteurs produisent en gérant conjointement la production du texte au sens large qu'il soit conversationnel ou écrit.

La procédure d'analyse et d'observation qui est concrètement utilisée par les ethnométhodologue de la conversation se résume en quelques principes de base. Tout d'abord, il s'agit d'un travail essentiellement empirique, basé sur des enregistrements et des transcriptions recueillies en situations naturelles ou authentiques, c'est-à-dire dans des conditions qui n'ont pas été fixées par le chercheur. Ensuite, afin de découvrir l'ordre ou la méthode qui a été institué par le groupe qu'il étudie, l'analyste se gardera de déterminer a priori les catégories théoriques. Au contraire, ce sont les catégories construites par les participants eux-mêmes qu'il s'agit de découvrir. Enfin, des régularités devront être dégagée à partir de l'observation de ces corpus authentiques. On parle bien, ici, de régularités et non pas de systèmes généraux qui détermineraient toutes les situations d'interaction.

Bergmann¹⁸ définit cette démarche de façon beaucoup plus concrète encore. Le travail de l'ethnométhodologue se déroule en trois étapes : découvrir des régularités dans le corpus, c'est-à-dire des structures verbales qui reviennent régulièrement dans certains contextes ; cela demande une observation précise ; reconstruire le problème que les participants cherchent à résoudre à l'aide de ces structures ; décrire la méthode qui leur permet de résoudre le problème en question.

De cette procédure de recherche, nous avons voulu faire une démarche de formation. En effet, l'ethnométhode nous semble particulièrement opératoire pour améliorer les performances de communication des enseignants. Et ceci, pour plusieurs raisons. D'une part, procédant de cette façon on refuse résolument de mettre en exergue un modèle de communication qui pourrait être universellement valable. Nous faisons plutôt l'éloge de la diversité. Ensuite, la démarche proposée fait de la personne en formation un acteur de la conceptualisation nécessaire à la mise en évidence de certaines régularités. On ne peut en effet concevoir une formation à la communication comme un pur apprentissage de la communication. Tout locuteur a naturellement recours à des procédés qui lui permettent de se débrouiller dans toutes les situations. L'enjeu d'une formation est plutôt d'augmenter le degré de conscience des locuteurs afin d'améliorer leur degré de maîtrise de stratégies de communication.

¹⁷ H. GARFINKEL, *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, 1967, cité par A. COULON, *L'ethnométhodologie*. Paris, PUF, 1987 (« Que sais-je ? » ; n° 2393), p. 38.

¹⁸ J. R. BERGMANN, *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*, dans P. SCHRÖDER, H. STEGER (éds.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf, 1981, pp. 21-22.*

Cette posture de recherche oriente le choix des documents. Il s'agira de prélever en situation réelle d'enseignement des séquences brèves dont on transcrira les échanges verbaux. La transcription du corpus que nous avons sélectionné a été établie sur la base de conventions adoptées par le groupe de recherche VALIBEL. Vous pourrez constater que ces conventions sont largement convergentes avec celles en vigueur dans d'autres équipes de recherche.

La lecture de ces transcriptions peut paraître fastidieuse. Néanmoins, nous pensons qu'il est nécessaire d'avoir recours aux transcriptions spécifiques à l'étude de l'oral pour présenter des données qui sans cela perdraient de leur authenticité. Afin d'assurer une lisibilité maximale du texte, nous rappellerons les grands principes qui gouvernent ces conventions :

*respect de l'orthographe conventionnelle ;
valorisation de l'oralité des corpus ;
prise en compte de phénomènes liés à l'interaction.*

Le corpus se présente sous la forme d'un texte continu, interrompu par les seuls retours à la ligne indiquant qu'un autre locuteur prend la parole.

Chaque locuteur est identifié par la lettre L suivie d'un numéro. Dans ce cas-ci, L0 identifie les prises de parole de l'enseignante et Lx identifie les prises de parole des élèves.

Pour ponctuer le corpus oral, nous évitons le recours aux signes traditionnels, inadéquats dans ce contexte. On utilisera plutôt la barre oblique en distinguant :

*. la pause brève : une seule barre oblique ;
. la pause longue : deux barres obliques.*

Deux cas de chevauchement peuvent se présenter. Tantôt, le chevauchement d'une intervention de L2 sur celle de L1 n'interrompt pas ce dernier (qui conserve la parole). Dans ce cas, les deux interventions sont présentées linéairement, sans retour à la ligne, deux barres verticales visualisant la portion du texte concernée par le chevauchement. Le tiret joint à la barre verticale indique, selon la position qu'il occupe, le début ou la fin du chevauchement.

Autre cas de figure, le chevauchement est lui-même le début d'un nouveau tour de parole, qui contraint le locuteur précédent à céder la parole. Dans ce cas, le changement de locuteur est indiqué par un retour à la ligne, les barres verticales assumant le même rôle que dans le cas précédent.

Des x entre parenthèses (xxx) marquent des passages que le transcripteur n'est pas parvenu à décoder.

Dans le cas présent, les citations du texte littéraire sont notées en italique.

1.4. D'UNE EXPERIENCE DE FORMATION A LA SELECTION D'« INCIDENTS CRITIQUES »

Les documents sur lesquels portent nos observations n'ont pas été réalisés à partir de pratiques de professeurs chevronnés. Prenant au sérieux les constats de Wheeler¹⁹ qui rapportait que le premier stade de la croissance professionnelle de l'enseignant commence souvent par la gestion de l'image qu'il renvoie, nous sommes partis de l'inquiétude des étudiants stagiaires. Nous avons privilégié dans leur pratique hésitante, en devenir, un moment particulièrement délicat de leur cursus d'agrégé : la leçon de supervision qui intervient en fin de stage. Elle précède la leçon d'examen et en reproduit les conditions, l'objectif étant de boucler un sujet en cinquante minutes. La classe d'accueil est inconnue et son parcours détermine le sujet de la leçon.

Les deux enseignantes stagiaires sont volontaires et intéressées par la démarche autoréflexive. Un même sujet est choisi pour les deux leçons qui seront données dans deux classes différentes, l'objectif étant moins de comparer les prestations que de constater la diversité des mises en œuvre. Les stagiaires auront à expérimenter sur un texte de théâtre contemporain la méthode de lecture « au ralenti » de Michel Vinaver²⁰, dans sa version allégée présentée par Jean-Pierre Ryngaert²¹. D'une part, la méthode a cet avantage de se centrer sur une activité de lecture et moins sur un produit fini. D'autre part, les textes de Jean-Pierre Willemaers n'ont pas encore fait l'objet de commentaires. La tentation de recourir aux « prêts-à-porter » des analyses littéraires est réduite. Dès lors est garantie la part personnelle de réinvestissement de la méthode.

L'expérience se déroule en cinq temps :

- 1. Les stagiaires reçoivent l'article de Jean-Pierre Ryngaert et les textes de Jean-Pierre Willemaers²². Les consignes concernant la préparation de la leçon restent volontairement sommaires afin de permettre à chacune de réinvestir la méthode selon sa propre logique et ses propres représentations.*
- 2. Les deux étudiantes se rencontrent en présence du formateur pour échanger leurs remarques (difficultés, envies, intérêts, rejets, obscurités) et s'accordent sur l'extrait à travailler. Elles ont choisi un extrait de *C'est un dur métier que l'exil* (joint en annexe). Au cours de l'entretien, il leur est demandé d'explicitier ce qu'elles ont compris de la méthode et les procédures qu'elles en déduisent pour le cas concret de leur leçon.*
- 3. Chacune de leur côté, elles construisent un extrait de cours qu'elle doivent expliciter dans une préparation écrite.*
- 4. Les stagiaires donnent leur cours en situation réelle. Le cours est filmé et laissé aux actrices de la leçon avec la consigne de sélectionner un incident critique positif ou négatif.*
- 5. Au cours de cette dernière séance, on visionnera les extraits choisis que chacune commentera.*

¹⁹ A.E. WEEHLER, *La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude*, dans P. HOLBORM, M. WIDEEN, I. ANDREWS (éditeurs), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, éditions Logiques, 1992.

²⁰ Michel VINAVER (direct.), *Ecritures dramatiques. Essais d'analyse de textes de théâtre*, Actes Sud, 1993, pp.893-909.

²¹ On pourra lire l'article de Jean-Pierre RYNGAERT, dans lequel est exposée la méthode, dans *Enjeux*, n°35, pp.9-35.

²² *Estrades*, publié aux éditions Nocturnes et *C'est un dur métier que l'exil*, publié aux éditions théâtrales.

Les deux extraits que nous analyserons ont été choisis par les stagiaires.

1.5. DE LA COHERENCE DE LA STRUCTURATION DE L'ÉCHANGE A L'INCIDENT DIDACTIQUE

Dans l'extrait ci-dessous, nous serons attentifs à la covariance entre d'une part la structuration des échanges et d'autre part le processus d'apprentissage.

Transcription extrait 1

L0: l'enseignante

LX: les élèves

1LX moi je je je n' accroche pas tellement

2L0 pourquoi tu n' accroches pas tellement

3LX mais: // j'/ je sais pas vraiment mais: // j' aime pas les phrases (xxx) enfin si i y a peut-être une histoire mais c' est |- tout cassé <LX> mais i y a pas d' histoire -| enfin bon

5L0 donc on va déjà noter ça / et vous prenez des notes hein puisque cette matière

6comptera // pour la fin de l' année

7(L0 note au tableau)

8L0 alors quelles sont les impressions // de quelqu'un d' autre

9LX moi je ne comprends pas très fort moi en fait

10L0 et qu' est-ce que tu ne comprends pas // pourquoi

11LX parce que j' ai l' impression qu' i y a un (xx) qu' avant i y a des choses et après aussi

12enfin je ne sais pas // et là bon ben (silence)

13L0 justement en fait

14LX je comprends pas très bien

15L0 bon nous allons donc chercher dans le texte / ce qu' on va faire maintenant nous

16allons chercher dans le texte / des informations qui permettent justement de découvrir / ce

17ce que nous dit le texte ce qu' il y a dans ce texte / et donc vous allez par exemple

18maintenant // me: enfin parler des: des personnages vous allez me relever toutes toutes les

19informations que vous me trouvez sur les personnages et donc vous notez tout donc vous

20partez à partir / de la première réplique / et on va voir ce qu' on peut dire / des

21personnages et donc / et encore le cinéma du passage dans les champs de maïs plus un

22fruit dans les champs de maïs entre les tiges éteintes maintenant les moutons qu' on broute

23où qu' on peut qui parle posez cette question qui parle

Avant d'analyser l'extrait, explicitons rapidement ce que l'on entend par structuration des échanges. La conversation, au sens large s'organise selon un ordre implicite, mais néanmoins présent. Même si, parfois, on a l'impression qu'elle se déroule de façon chaotique, la conversation manifeste un caractère structuré qui permet de dégager des règles de procédures présidant à la constitution des échanges.

Nous avons évoqué auparavant les règles qui interviennent en ce qui concerne la dynamique interpersonnelle. On distingue également des règles qui permettent l'alternance

des tours de parole et d'autres qui régissent l'organisation structurale de l'interaction. Roulet²³ et l'Ecole de Genève ont plus particulièrement développé ce dernier point à travers l'étude de la structuration hiérarchique et fonctionnelle des échanges. Notre but n'étant pas de proposer une analyse linguistique fine, nous nous contenterons ici de rappeler en quelques mots et de manière schématique les propositions de Roulet.

Cet auteur propose de distinguer trois rangs ou niveaux de structuration des échanges :

- . l'acte de langage,
- . l'intervention (contribution d'un locuteur à un échange),
- . l'échange.

Tout échange est, en principe, constitué de deux interventions au moins. On parle alors de paire adjacente. La première intervention est dite « initiative » —L1 commence l'échange— et la seconde « réactive » —L2 réagit à l'intervention initiative. Dans de nombreux cas, on constate que cette paire adjacente est suivie par une troisième intervention, l'intervention évaluative qui est une sorte d'accusé de réception que L1 manifeste par rapport à la réponse émise par L2.

Dans le cas où L1 est satisfait de l'intervention réactive émise par L2, il manifeste sa satisfaction en émettant une intervention évaluative positive. On parle alors de complétude interactionnelle. L'échange, au sens strict, peut alors se clore.

Dans bien des cas, l'intervention réactive ne satisfait pas L1 ; son insatisfaction se manifeste alors dans une intervention évaluative négative. Celle-ci provoque alors un cycle négociatif où L1 et L2 vont tenter d'atteindre cette complétude interactionnelle. L'échange est alors relancé par une intervention initiative qui précise, recadre l'intervention initiative initiale. On reste alors dans le même échange jusqu'au moment où les interlocuteurs arrivent à un accord²⁴.

Si nous appliquons ce modèle hiérarchique —singulièrement simplifié pour les besoins de l'exposé— au second incident critique pointé par une stagiaire, nous pouvons constater que la structure ternaire est bien à l'œuvre dans les échanges. [extrait 1 lignes 8-13]

- | | | |
|----|----|---|
| 8 | L0 | intervention initiative |
| 9 | Lx | intervention réactive |
| 10 | L0 | intervention évaluative (-) + relance : intervention initiative |
| 11 | Lx | intervention réactive |
| 12 | | |
| 13 | L0 | intervention évaluative (+) |

On constate ici un enchaînement d'interventions initiative (« alors quelles sont les impressions // de quelqu'un d'autre »), puis réactive (« moi je ne comprends pas très fort moi en fait »), qui débouchent d'abord sur une intervention évaluative négative (« et qu'est-ce que tu ne comprends pas // »). S'ensuit une intervention initiative (« pourquoi »), qui recadre

²³ E. ROULET, *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne-Francfort/s/Main, Peter Lang, 1985.

²⁴

l'intervention initiative initiale pour annoncer l'intervention réactive (« parce que j' ai l' impression qu' i y a un (xx) qu' avant i y a des choses et après aussi enfin je ne sais pas // et là bon ben (silence) ») qui débouchera alors sur une intervention évaluative positive (« justement en fait »).

L'intérêt d'une analyse de la structure hiérarchique d'un extrait de classe réside dans l'attention qu'elle fait porter sur les interventions évaluatives. Ces dernières étant généralement prises en charge par l'enseignant, on peut alors se focaliser sur le travail d'étayage mis en place. Par ces interventions évaluatives, l'enseignant valide ou ne valide pas le travail réalisé par l'apprenant. Il oriente ainsi le travail de lecture, dans ce cas-ci, en qualifiant ce qui est satisfaisant. Les élèves réagissent alors en notant ce qui est validé par l'enseignant.

La difficulté est de distinguer les interventions évaluatives qui valident les bonnes réponses de celles qui valident les bonnes démarches. La confusion entre ces deux types de validation se retrouve dans la représentation que les élèves se font du travail en train de se réaliser. Dans leurs notes de cours, les élèves vont indistinctement noter des informations relatives aux méthodes et aux objets d'apprentissage puisque ces informations ont été indistinctement validées.

De l'aveu de la stagiaire, quelque chose n'a pas fonctionné dans ce cours. Et pourtant tout est en place pour que l'apprentissage ait lieu.

Les élèves ont évoqué à plusieurs reprises la difficulté de l'extrait. Pour certains, c'est un problème de contexte. Le morceau choisi par l'enseignante les plonge en effet au cœur du propos : ils n'ont pas l'information qui précède ou suit l'extrait et qui leur permettraient de tracer un programme de lecture. Pour d'autres, la difficulté réside dans une « écriture éclatée » (selon leurs propres termes) qui ne donne pas la source de son énonciation (« qui parle ? »). Les différences typographiques jettent le trouble et rendent difficile l'identification d'une voix (narrateur, diseur, conteur, personnage). Jusque là, tout va bien : ils cherchent du sens, mais les grilles toutes faites ne les aident pas. Ils doivent chercher au cœur du texte des informations qui permettront de tracer un projet d'interprétation, une ligne de conduite pour construire la scène à venir. Or, les interventions initiativistes et évaluatives de l'enseignante manifestent que quelque chose ne va pas. Ses interventions oscillent entre une évaluation positive qui encourage le questionnement lié à l'énonciation et une évaluation négative qui sanctionne un refus de coopérer. En effet, comment interprète-t-elle l'énoncé de l'élève « moi j'accroche pas tellement » ? Que signifie « accrocher » dans la bouche de l'élève ? Faut-il le rapprocher de l'acte de lecture (« moi je ne parviens pas à entrer dans ce texte ») ou du jugement de valeur (« moi je n'aime pas ce texte ») ? S'agit-il d'une réaction de lecteur ou d'une réaction de personne désirante (non désirante dans ce cas) ? Dans le premier cas, la réaction concerne davantage le contrat didactique sur laquelle la stagiaire pourra construire la suite de son cours avec fruit. Dans le second cas, l'énoncé exprime un rejet qu'il faudra négocier. Dans les deux cas, si l'enseignante parvient à identifier la résistance des élèves sans y mêler la dimension psychoaffective de la face, elle pourra construire sur cette résistance un échange authentique ouvert à la négociation du sens.

Observons un nouvel échange et suivons au fil des interventions les réactions de chacun :

Transcription extrait 2

L0: l'enseignante

Lx: les élèves

1LX ce qu' i y a c' est qu' on ne sait pas / au début qui parlait parce qu' on voit et encore

2les cinémas du passage mais / c' est marrant c' est une indication pour quelqu' un enfin

3L0 pour qui cette indication ?

4LX mais je ne sais pas justement

5(rires)

6L0 et qu' est/ | donc

7LX enfin -| à mon avis c' est c' est Mahmoud là je ne sais pas

8L0 oui et encore le cinéma du passage qu'est-ce qu'on a dit que c' était comme type de texte

9LX une pièce théâtrale mais pourquoi et/

10L0 oui mais le enfin donc i y a i y a deux textes dans dans le même texte i y a le texte en

11italique / et le texte qui sont les expliqués donc on a dit que |- normalement la (xxx)

12LX oui mais avant c'est la didastalie (sic) -| euh

13L0 comment -| c'est la didascalie <LX> c'est la didascalie -| et alors des didascalies elles

15servent à quoi

15LX bè à mettre un rôle dans le contexte quoi

16LX le contexte

17LX ouais

18L0 à nous mettre d/ une didascalie oui ben c'est la mise en contexte comme ça / ça sert à

19quoi euh

20LX à situer euh

21L0 dans le cadre d'une pièce de théâtre

22LX à aider le metteur en scène

23L0 à aider le metteur en scène et donc / ici donc vous êtes metteur en scène et pensez-

24vous que et encore / le cinéma du passage est-ce que ça va vous aider

25LX mais ce qu' i y a c' est qu' on ne sait pas |- pourquoi i dit ça

26LX non puis alors -| (xxx)

27L0 tu ne sais pas pourquoi euh |- il dit ça

28LX d'habitude -| d'habitude i y a un nom de personnage et puis

29à côté on donne des indications enfin par exemple (xx) |- les essaims <L0> hm hm -| de

30voix (xxx) mais là on voit directement ça alors on a l' impression que / que ce n' est pas le

31début et qu'avant i y avait |- c'est c'est le milieu <LX> (xxx) -| d'une réponse quoi

Gardons à l'esprit l'objectif de la leçon qui consiste à s'appuyer sur les difficultés de la lecture pour forger des clés d'entrée dans le texte. Les élèves expriment cette difficulté et l'enseignante entend bien cette résistance qui fait précisément l'objet de sa leçon. Elle propose une piste pour sortir de la difficulté : l'identification des caractéristiques du genre théâtral (didascalies, identité des voix).

Aux lignes 8 et 9, l'intervention de L0 marque une réaction positive qui commence une nouvelle intervention. La réponse attendue tombe immédiatement en I0 qui commence à son tour une nouvelle intervention. Celle-ci ne relance pas l'échange sur le même objet. LX répond bien à la demande de l'enseignante qui est de s'appuyer sur les conventions du texte de théâtre pour trouver du sens, mais déplace la demande sur un autre plan. Que signifie le « pourquoi » ? Renvoie-t-il à une question sur la voix à la source de l'énonciation (« pour qui », « à l'adresse de qui », etc.) ou à la question du brouillage des voix (« comment comprendre l'essaim de voix ») ? Dans les deux cas, la question porte sur l'entrée dans le texte, et donc sur la méthode. Il y a bien coopération conversationnelle, mais incident didactique parce que l'enseignante n'identifie pas le thème de l'intervention de l'élève.

La distinction entre coopération conversationnelle et incident didactique nous paraît particulièrement intéressante parce qu'elle pose avec acuité le problème de l'« intervention didactique ». Ainsi la « provocation » d'une situation-problème n'est-elle pas un incident conversationnel, alors qu'elle pourrait être un outil d'investigation didactique très efficace si elle était menée avec conscience ? Trop souvent les cours sont construits selon des scénarios bétonnés par une articulation de type « raisonnement conférence » et par un questionnement sans risque qui ne fait que reproduire une ligne préétablie. Les prises de parole, dans un tel système, ne sont que des interventions ponctuelles (énoncés monosyllabiques « oui », « non » ou énoncés nominaux) qui nient l'exploration d'une complexité. La situation problème a cet avantage d'ouvrir l'énonciation et de créer ce qu'il est commun d'appeler un « contexte opératif ». En s'appuyant sur la fragilité de la parole, en facilitant les incidents conversationnels, ce dispositif assure à la parole un rôle opératoire.

1.6. DE L'INCIDENT CONVERSATIONNEL AU BONHEUR DIDACTIQUE

Analysons le second extrait. Il intervient aux trois quarts du déroulement de la leçon. Celle-ci est construite en trois temps : dans un premier temps, les élèves analysent l'extrait proposé par l'enseignante en segments ; dans un deuxième temps, après une courte préparation, ils présentent, par groupe, la lecture à voix haute d'un segment ; dans un troisième temps, les élèves proposent des hypothèses d'interprétation. L'extrait que nous analysons provient de ce troisième temps. Les élèves ont entendu le texte à travers la prestation des autres groupes ; ils ont eu le loisir d'entendre différentes interprétations du même extrait, de comparer, même implicitement, leur propre version. Certains ont lu en alternant les voix ; d'autres ont réalisé des lectures en chœur.

Rappelons que le modèle de la structuration hiérarchique de la conversation évoqué plus haut se fonde sur l'idée selon laquelle la succession des tours de parole n'est pas régie uniquement par des règles d'alternance de locuteurs. L'enchaînement des interventions est déterminé par une nécessaire cohérence discursive. Ainsi, on reproche à certains locuteurs de ne pas parler à propos, on parlera d'une conversation décousue. Ces expressions sont la trace d'une véritable grammaire de la conversation. La conversation décousue est alors considérée comme étant a-grammaticale.

Les contributions successives des participants entretiennent un véritable rapport de dépendance. Toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes syntaxiques, sémantiques, mais aussi pragmatiques. Un dialogue qui n'est pas un dialogue

de sourds entend faire coopérer des intervenants dont les énoncés respectifs sont mutuellement déterminés.

Dans l'exemple suivant, la cohérence discursive ne semble pas présente :

Transcription extrait 3

L0: une enseignante-stagiaire

LX: les élèves

1L0 donc i y a tout un mélange euh positif négatif on parle de fruits d' absence de fruit //

2puis si vous continuez où est-ce qu' on arrive

3LX (xxx)

4L0 (xxx) d'ailleurs en passant euh au deuxième fragment

5LX je dirais que pour les machines c' est euh // c' est (xxx)

6LX on |- dirait que là enfin

7L0 donc i -/ vas-y

8LX on dirait que là ils sont en train de dire ce qui les attend: enfin tu sais là-bas il sait

9pas bien ce qu' il va faire comme si i connaissait pas enfin (xxxx) i y a des charbonnages

10sous la terre / et puis on voit parfois des colonies de vers enfin i sont pas très au courant

11mais i pensent que les choses euh: voilà enfin je ne sais pas mais j' imagine / i y a des gens

12qui |- i sont en train de parler <LX> (xxx) -/ ils sont en train de parler de ce qui les attend

13et qui sont en train de dire là-bas i y a des charbonnages sous la terre et puis on rencontre

14parfois des colonies des vers enfin pour dire qu' i sont pas très au courant donc

15euh

16L0 donc des colonies de vers à ton avis euh: Véronique

17LX (xxxx) bè je sais pas les colonies de vers ce sont de nouveau les les charbonnages

18(bruits)

19(brouhaha)

20LX ce sont les gens qui ont qui sont dans les charbo/ les charbonnages

21(LX continue à discuter avec son groupe pendant que L0 prend la parole)

22L0 on peut l'imaginer aussi mais pour reprendre l'image des/ des des colonies de vers //

23pourquoi est-ce qu' i rencontrent des colonies

24LX mais ici c'est en plus un cimetière

25L0 oui voilà // tout s'explique

26(rires)

27L0 c' est très macabre hein // donc euh // vous voyez pour transition // de la campagne on

28passe au charbonnage (L0 note un schéma au tableau) donc nous allons travailler // sous

29la terre // qui est devenue euh assez aride apparemment // et là on va travailler où

30LX en fait (xx)

31L0 sous la terre // et euh / les images qui sont qui sont associés c'est quoi

32LX le cimetière

33Lx le cimetière

34L0 le cimetière et: / et quoi

35LX le cimetière la mort

36(brouhaha)

37LX et aussi (xxx) par le danger quoi

37(brouhaha)

- 38L0 *et de ce côté-ci c'est positif*
39(brouhaha)
40LX *oui*
41(brouhaha)
42L0 *oui ?*
43LX *et ici les les filles sont belles enfin apparemment ils ont l' air de (xxx)*
44L0 *l' histoire des fruits mais / est-ce tellement: // on a dit qu' i y avait quand même*
45mélange
46LX (xxx)
47L0 *oui i y a/ (note au tableau) l' idée de: désolation aussi hein / mais // est-ce qu' on avait*
48*pas l' impression qu' i y a une gradation dans la désolation*
49(silence)
50L0 *dans ce passage*
51(brouhaha)
52L0 *donc c' est une désolation: // d' un mélange de désolation et de de vie on passe // on*
53*commence sous la terre mais / donc i y a i y a le travail espéré quand même // j' aurais*
54*voulu / lire la dernière répl/ réplique avec vous / mais / je pense qu' on va être courts au*
55*niveau temps*
56(i fin de l'extrait)

Aux lignes 1 et 2 , L0 pose une question précise sur le texte. L'enseignante est alors en train de guider les élèves dans leur lecture du texte. On s'attend à ce que des échanges selon la structure canonique, II (intervention initiative)—IR (intervention réactive)—IE (intervention évaluative), s'enchaînent avec cohérence, la séquence initiative déterminant le topic de l'intervention réactive. Cependant, à la ligne 5, on constate une rupture de cohérence puisqu'un élève répond non pas à l'intervention initiative qui précède sa contribution, mais à une intervention initiative absente des échanges. D'un point de vue purement linguistique, on est en présence d'un incident conversationnel ou un conflit de structuration (les élèves se situant dans une structure des échanges différente de celle suivie par l'enseignante). On pourrait s'attendre ici à ce que l'enseignante reprenne la direction des opérations et recadre son intervention initiative initiale. Il n'en est rien puisque, par la formule « vas-y », celle-ci encourage l'élève à continuer sur la voie qu'il s'est lui-même ouverte. L'intervention réactive de l'élève est en quelque sorte une nouvelle intervention initiative qui détermine un nouvel échange.

Notre étonnement linguistique coïncide avec un moment de bonheur didactique choisi par l'enseignante stagiaire elle-même. L'incident critique est positif. Il manifeste le moment où une première hypothèse de sens est formulée par une élève. Non point dialogue didactique, mais formulation autonome d'un corps à corps avec le texte qui se trahit sans cesse par des formules « je sais pas », « enfin ». Certes l'enseignante conduit sa classe au cœur du texte, mais c'est davantage la construction de la leçon (mise en activité par une lecture chorale à voix haute du texte, questionnement sur les passages difficiles, mise en relation de fragments, soulignement de certains mots, etc.) qui fait émerger ce bonheur didactique. Bonheur de l'élève qui éprouve un vif plaisir à dire (avec hésitation, certes) les éléments de l'écheveau sans le débrouiller encore tout à fait. Bonheur de l'enseignante qui entend une interprétation de ce qui avait été présenté comme énigmatique au début de la leçon.

A quoi doit-on attribuer la réussite de cette leçon ? Première hypothèse : c'est au mode de questionnement de l'enseignante, dynamisant le travail des élèves, qu'il faut attribuer cette réussite. Deuxième hypothèse : c'est la lecture à voix haute et son corrélat, le travail d'écoute, qu'il convient de retenir. Dans la deuxième hypothèse, quel est le travail des élèves ? Ils sont sollicités deux fois. Une première fois, par un exercice formel de lecture à voix haute, ils doivent s'exercer à partager une ligne écrite en unités respiratoires. Ils réalisent là un travail gestuel fondamental : il s'agit de placer à la finale d'un groupe de mots une pause respiratoire, structurant la compréhension de la phrase en unités rythmiques qui correspondent chacune à une unité de pensée. Une seconde fois, par un travail d'écoute, ils sont invités à mettre à distance leur propre interprétation. Mais comment mesurer les effets de la lecture à voix haute sur le travail interprétatif des élèves ? Pourquoi ne pas privilégier plutôt la conduite conversationnelle de l'enseignante lorsque, par son questionnement, elle laisse venir à la surface du discours des remarques lexicales d'oppositions et de corrélations ? Comment évaluer l'impact d'une intervention initiative sur telle intervention réactive survenue bien plus tard dans l'échange ? La difficulté est d'autant plus grande que ces liens (ces effets) sont le plus souvent implicites.

Quoi qu'il en soit, les élèves ont bien dû expérimenter sur des signes de papier (la dimension scripturaire) des rythmes et des voix (la dimension corporelle), le commentaire venant a posteriori. Ainsi, les diverses lectures à voix haute donnent au texte un éclairage sonore qui répond avec bonheur aux questions que posent les fractures du texte. Pour comprendre toutes ces ruptures syntaxiques marquées par les tirets (« - eh vieux – sais-tu – là-bas – dans les charbonnages / sous la terre / tu rencontres (...) »), il faut faire lire chacun de ces segments par diverses voix. L'on entend dès lors chacun de ces segments comme de petites interventions de multiples locuteurs, pressant le personnage de Mahmoud, le sage, de leur dire comment est ce pays de cocagne. Comment ne pas identifier dans ces changements de typographie (de l'italique au romain, de la minuscule à la majuscule) ici, une didascalie, et là, l'identité d'un personnage de théâtre ? . Et ces fréquents retours à la ligne, Comment ne pas les rapprocher du versus poétique, de ce que H. Meschonnic²⁵ appelle « le réalisme graphique » des pauses respiratoires du texte à dire ?

Le moins que l'on puisse dire, c'est que ce texte met le fragment et la pluralité des voix au cœur de son travail sur les mots. Sans doute résout-il une partie de son énigme dès qu'il est proféré. D'où le choix méthodologique de la stagiaire pour une lecture physique qui fera entendre une polyphonie et les effets liés à cette polyphonie. Dans les interprétations que les élèves ont fait entendre, tantôt les voix se chevauchent, se répondent, s'interpellent ; tantôt elles se confondent dans un brouhaha qui ne fait entendre que quelques mots ; tantôt elles se disent par contraste dans le silence des autres. Déjà par la voix des lecteurs, se font entendre des oppositions entre un chœur de voix et deux voix particulières (celle d'un étranger s'exprimant en allemand et celle d'un sage [Mahmoud], qui semble être considéré par ce chœur de voix comme un guide).

Certes, l'on souhaiterait que cette activité heuristique soit davantage balisée, que la méthode soit plus explicite dans son cheminement, que l'enseignante assure par exemple les transitions d'un thème à l'autre, d'une séquence à l'autre, qu'elle s'assure que tout le monde a bien entendu la réponse de l'élève (extrait 3 lignes 8 à 15), qu'elle reformule ou, tout au

²⁵ Gérard DESSONS, Henri MESCHONNIC, *Traité du rythme des vers et des proses*, Paris, Dunod, 1998 (« Lettres sup »).

moins, évoque les enjeux formels d'une lecture à voix haute. Mais dans la foule des choses dont on pourrait lui faire le grief, que l'on aurait pu faire en situation et dont on voit les manques à l'analyse, pourrait-on lui reprocher de se laisser convaincre par l'interprétation qu'elle entend faire naître ?

L'on entend bien l'urgence du sens lorsque l'enseignante s'empresse de creuser la piste qui vient d'être suggérée par l'élève. La longue réplique de l'élève inaugure la résolution tant attendue. C'est là que l'enseignante se réjouit, en toute modestie, de l'efficacité de son dispositif. Cette joie est d'ailleurs peu narcissique : « oui voilà // tout s'explique ». Rien à voir avec les surgissements de l'égoïsme dénoncés par Michel P. Schmitt dans ses leçons de littérature²⁶.

Attardons-nous sur la formule laconique « oui voilà // tout s'explique ». Le « tout » mériterait quelques éclaircissements. Quelque chose s'explique, quelque chose se dénoue. Une énigme est résolue, une lecture advient à la surface du texte, du sens émerge dans les mots encore tâtonnants de l'élève, bientôt relayés par d'autres. Apparemment, pour la stagiaire, le sens est ce qui vient après l'énigme, ce qui éclaire quelque chose qui était obscur. La typographie, la syntaxe, la juxtaposition des mots, le fragment, l'absence de titre, de genre, l'omission du nom de l'auteur, tout cela contribue à l'obscurité de la lecture. Obscurité méthodologique, puisqu'il aurait suffi d'annoncer le titre et le nom de l'auteur pour que du sens soit déjà là. Encore que, dans ce cas précis, il n'est pas certain que le fait de connaître le nom de cet auteur inconnu et le titre de l'œuvre eût permis de tracer un programme de lecture. Il n'est pas certain non plus que l'annonce du genre aurait mis les élèves sur la piste d'un dénouement. Il n'est pas certain enfin que l'identification des personnages et de la source de (des) énonciations auraient permis d'accéder au cœur de cette polyphonie problématique et constituante de ce type d'écriture en tension vers une scène. La distance à laquelle contraint l'enseignante conduit les élèves dans un aller-retour incessant entre une langue instrumentale qui informe et une langue « salopée » par un auteur en conflit avec les mots. Sans cesse contraints de retourner au texte, les élèves doivent déployer des stratégies pour construire leur choix.

1.7. CONCLUSION :

Il est évident que l'enseignant communique et cette compétence communicationnelle lui permet d'agir, de construire, de réagir dans la classe. Dès lors, que pourrait viser une formation des enseignants à la communication ? Notre hypothèse consiste à s'appuyer sur cette compétence de l'enseignant à communiquer dans la classe en développant une prise de conscience des mécanismes qui fondent la communication afin d'en améliorer la maîtrise. De cette hypothèse, nous déduisons une axiomatique en sept points.

- 1. La formation à la communication professionnelle doit viser l'individualisation et l'autonomisation d'une progression.*
- 2. Adoptant la posture des ethnométhodologues, nous disposons d'un outil d'observation pour les pratiques interactives.*

²⁶ Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée (1), Paris, L'harmattan, 1994 (« Bibliothèque de l'éducation »), pp.176 et ss.

3. *Nous affirmons la possibilité d'améliorer la compétence communicationnelle de l'enseignant qui, d'ordinaire, « s'apprend sur le tas » et répondons à l'inquiétude des enseignants stagiaires. Faire de la courtoisie une priorité dans la formation des futurs enseignants, c'est reconnaître, entre autres, l'importance de la gestion de l'image de soi.*
4. *Nous replaçons la communication interactive au cœur de l'action pédagogique. Apprendre à des élèves à construire leurs compétences, c'est agir avec des mots et en relation. C'est exercer une compétence qui devra répondre à trois questions (Comment entrer en parole ? Quel type de rôle pour quelle relation ? Quel type de discours pour quelle information ?).*
5. *La multicanalité de la communication (oral, écrit, corps, image) doit être prise en compte sans hiérarchiser ces différents canaux. Il n'existe pas de canal plus nécessaire qu'un autre.*
6. *L'observation des corpus authentiques fait apparaître en outre le caractère multidimensionnel de la communication. L'analyse d'un tour de parole se complète par l'analyse de la construction des rôles (celui qui maîtrise l'alternance des tours de parole occupe à ce moment de l'échange une position hiérarchique supérieure). Il nous semble difficile d'établir une hiérarchie entre les dimensions de la communication.*
7. *Cette dernière remarque en appelle une autre, qui dessinera la perspective du travail de recherche FOREO pour 1998/99. L'intrication de toutes ces dimensions de la communication rend impropre l'exposé linéaire de manuel papier. Un manuel de formation hypertextuel aura l'avantage de fournir à l'internaute en formation la possibilité de parcourir différents modules traitant de dimensions particulières (les gestes, les tours de parole, le questionnement...) au gré de ses besoins, des questions qu'il se pose ou encore au fil du hasard.*