

## Présentation du problème

---

Suivons la progression de C\*\*\*, titulaire de la classe de 3<sup>e</sup> option langues. Un premier bonjour est lancé à la cantonade pour créer le contact. C\*\*\* fait noter au journal de classe l'objectif de la leçon du jour. Une remarque est adressée à François pour lui rappeler qu'il est au cours de néerlandais. Tiens, il manque quelqu'un ! Karl n'est pas là. Il faut consigner son absence sur un billet ad hoc et le faire remettre aux éducateurs. C'est Carla qui est désignée pour cette tâche. L'élève est bonne ; elle peut manquer les premières minutes sans dommage. Tiens, Mortimer et Jérôme sont assis l'un à côté de l'autre. Il faudra rappeler l'accord tacite pris avec eux la veille. Un mouvement de tête et l'arrondi des yeux suffiront. « Oh ! M'sieur, s'il vous plait ; pas au premier rang, c'est ennuyant ! » Ce n'est pas le moment de céder. Avec un peu d'humour, ils admettront mieux la séparation. Allons, bon, commençons la leçon : présentation des objectifs, exposé de la matière, distribution des tâches, organisation du travail. Voilà Carla qui revient. Elle apporte des feuilles photocopiées à remettre aux élèves qui ont choisi le voyage à Londres. La distribution se fera à la fin du cours.

Il faut un coup de semonce pour rappeler les trois du fond au travail. Allons bon, cela fait trois fois que Séverine fait tomber son plumier : « Qu'est-ce qui se passe ? On a l'amour en tête ? Laisse là tes affaires ; elles n'iront pas plus bas. »

Cette fois, on sent que la classe est bien dedans. Les réponses sont correctes ; certaines anticipent même la démonstration. Les yeux témoignent d'une bonne concentration. Allons, bon, voilà qu'on frappe à la porte. L'éducatrice entre et lance son bonjour à la cantonade. Vingt-cinq voix répondent par un salut sonore et néanmoins respectueux. Un élève est appelé auprès du préfet de discipline. La porte se referme. Les remarques fusent. On parle d'injustice, il faudrait l'aide du conseil de classe. Sur l'invitation de C\*\*\*, la déléguée au conseil de participation prend la parole pour exposer le cas. C\*\*\* ira trouver le professeur à la source de la plainte.

Il reste quinze minutes : il faut encore distribuer les copies de l'interrogation d'hier, donner les consignes pour le devoir de la semaine, rappeler le sujet de la leçon de demain. Il y a aussi l'émission de ce soir à ne pas manquer.

« Monsieur, vous oubliez les feuilles du voyage ! »

Comment garantir la continuité de la concentration des élèves à travers une telle disparité de séquences ? Certes, l'énonciation d'une leçon ne se déroule pas toujours selon un tel éclatement. Mais on a du mal à saisir l'intention pédagogique structurante de cette « parole en archipel », selon l'expression de Michel P. Schmitt<sup>1</sup>, qui traverse les cinquante minutes de la leçon.

---

<sup>1</sup> SCHMITT, M. P. (1994). *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée (1)*, Paris, L'Harmattan, coll. « Bibliothèque de l'éducation », p.153.

## Repérage initial

---

- *Indiquez les grandes étapes qui structurent votre cours. Combien de séquences différentes identifiez-vous ? Précisez les cinq premières.*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- *En situation de communication, pensez-vous être interrompu (jamais, quelques fois, souvent) ? Si oui, indiquez approximativement le nombre de fois que la situation vous oblige à rompre le fil de votre leçon. Précisez deux situations de rupture fréquentes.*

- 1.
- 2.

- *Lisez les énoncés ci-dessous.*

*Classez les énoncés selon qu'ils ouvrent/ferment une séquence. Classez-les ensuite selon qu'ils relèvent de la structuration de la leçon ou de l'événement énonciatif.*

1. Lebrun, Neerinckx, Botero, venez vous mettre là. C'est la meilleure place pour se chauffer les os au soleil de la fenêtre !
2. Allez, vous savez tout ce qu'il faut savoir, au travail !
3. Eh les gars, avant de fermer vos plumiers, notez dans votre carnet de vocabulaire : « Ce soir, la victoire du Standard est une UTOPIE. Tu sais ce que c'est une U-TO-PIE, Victor ? ».
4. A voir tes yeux, le samedi soir fut torride.
5. Bon, ben à la semaine prochaine.
6. Merci pour ta collaboration. Je crois que tout le monde a compris. On peut passer à l'exercice suivant.
7. Bienvenue parmi nous, Jansens. J'espère que ce sacré virus ne t'aura pas trop affaibli. Sartolas s'est occupé de mettre à jour tes cahiers.
8. Il reste cinq minutes. Le temps de faire la synthèse de ce qui a été vu aujourd'hui. Mademoiselle Rase, vous voulez essayer ?
9. Une dernière chose concernant la discipline : il ne faut pas confondre la tenue « cool » du professeur avec votre tenue au cours. Le jeans n'est pas synonyme de laxisme disciplinaire.
10. Alors aujourd'hui, nous verrons comment manipuler les enzymes pour obtenir une réaction biochimique.

## 1 Entre saucissonnage et fragmentation

Les énoncés 7 et 10 manifestent clairement des ouvertures. Soit par une formule de bienvenue, soit par un futur, ils installent l'interlocuteur dans le flux du discours en encadrant la séquence. De même pour les énoncés 5 et 6 de fermeture, les indices verbaux annoncent très clairement le cadre thématique du discours.

Dans les suites 2, 3, 6, 9, 8, des énoncés indiquent clairement qu'une séquence s'est terminée, mais qu'une miniséquence — incise — commence, miniséquence dont on garantit la brièveté par rapport à la clôture annoncée.

Communs à tous ces énoncés, les petits mots comme « allez », « eh », « bon », « alors », « ben », ont une fonction essentielle dans la cohésion du discours oral. Ce sont les *ponctuants* qui, entre autres choses, marquent la fin d'une séquence ou le début d'une autre.

La leçon est le produit d'une durée de cinquante minutes. Ce saucissonnage institutionnel n'a bien souvent d'autres logiques que celles des compatibilités d'horaire des professeurs ou des élèves et celle de la disponibilité des locaux. L'alternance des matières est régie par la place qu'occupe tel professeur dans la grille horaire de telle classe. Selon les écoles et l'individu (et parfois les équipes) qui confectionnent les horaires, les priorités varieront. Il faudra tenir compte du retard systématique de tel professeur à la première heure du matin, des cours à option qu'il faut regrouper sur deux heures de cours, des cours de mathématique qu'il vaut mieux placer les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> heures du matin, du cours de religion difficilement tenable le vendredi après-midi, etc.

Mais il est une autre fragmentation, moins prévisible et plus dommageable pour l'apprentissage : celle qui affecte l'énonciation. La classe est un microcosme qui foisonne d'évènements multiples dont il faut gérer la disparité.

## 2 Assurer la transition de séquences hétérogènes

A travers l'analyse de huit leçons de littérature, Michel P. Schmitt<sup>2</sup> montre combien la fragmentation est constitutive d'une leçon. Le constat est sévère : il apparaît que cette fragmentation n'est pas l'aboutissement d'une quelconque structuration ou provocation pédagogique, mais le produit d'une situation globale d'énonciation. Le professeur ne construit rien, il parle. Parfois, pour échapper au monologue ou au chahut, il questionne, ou fait parler, ou court de digression en digression sans qu'une cohérence ait pu être dégagée.

Certes, ces conclusions, pour être valides, gagneraient à être vérifiées sur d'autres cours et l'hypothèse mériterait d'être étendue à d'autres disciplines. Mais elles ont le mérite d'évoquer une ambiguïté fondamentale de la situation de communication scolaire : l'hétérogénéité des plans du discours.

La question pour nous sera moins de lutter contre cette hétérogénéité que de l'identifier et de développer une compétence qui permettrait d'assurer la transition entre toutes les micro-séquences constitutives de la classe.

---

<sup>2</sup> SCHMITT, M. P., *op.cit.*, pp.153 et sq.

- *Cessez votre lecture, retournez dans une de vos classes et effectuez de la manière la plus précise possible le comptage des séquences qui ont rythmé la durée institutionnelle de votre cours.*

*Distinguez parmi toutes ces séquences celles qui structurent votre leçon de celles qui surgissent inopinément.*

*Attardez-vous sur les formules ou les énoncés qui assurent la transition d'une séquence à l'autre. Relevez-en quelques-un(e)s.*

# À savoir

---

## 1 À l'origine, un procédé rhétorique

Qu'il s'agisse de la *captatio benevolentiae* ou de la formule de politesse, les séquences d'ouverture et de fermeture ont toujours occupé une place de choix dans les traités de rhétorique. L'efficacité de la formule garantissait à l'orateur ou à l'épistolier le succès de sa communication. Une bonne entrée garantissait l'écoute du propos ; une bonne chute sa mémorisation. Mais les techniques d'ouverture et de fermeture ne sont pas l'apanage des arts oratoire et épistolaire. Les conteurs, pour ne citer qu'eux, ont fait de l'accroche et de la chute un art presque littéraire. Les formules d'ouverture et de fermeture permettent au conteur de ménager une zone tampon et d'installer son auditoire dans le rythme de la narration. Quand tout le monde est prêt, c'est-à-dire dans le contexte de la narration, le conte peut commencer. De même, avant de retrouver le rythme du quotidien, l'auditoire est averti de la fin du conte par une morale ou une formule de clôture. Ainsi, conteurs, épistoliers et orateurs insèrent dans leur propos des éléments de la situation de communication.

Dans les années 60, Gumperz et Hymes jettent les bases d'une ethnographie de la communication. En réaction au structuralisme développant l'idéalité d'une grammaire, ils considèrent que la langue ne peut s'étudier *hors contexte*. Selon eux, l'énoncé est un événement historique et, à ce titre, doit être étudié dans le contexte psycho-physiologique et social de sa réalisation.

## 2 Le cadre énonciatif et les indicateurs de régie

La didactique des langues a mis à profit cette idée d'une dépendance contextuelle du discours. Puisque le contexte conditionne les échanges verbaux de la classe et que l'efficacité de l'apprentissage dépend de la situation de communication, il faut travailler sur ces situations. Plus récemment, les recherches en didactique des disciplines ont bien mis en évidence cette nécessité de tenir compte du contexte pour obtenir des effets.

Si le langage est bien une pratique sociale et pas seulement un système d'expression de la pensée, l'enseignant qui prend la parole dans la classe ou qui la fait prendre se doit de maîtriser au moins une partie des paramètres qui conditionnent cette pratique sociale. Énumérons quelques-uns de ces paramètres :

1. *Les paramètres liés au cadre spatio-temporel* : il est évident que le lieu (le local, le mobilier et sa disposition) et le temps (les cycles journaliers, hebdomadaires, mensuels, annuels) dans leur réalité physique déterminent la communication pédagogique. Mais aussi la fonction qu'ils occupent dans l'alternance des matières (les cours de gymnastique du vendredi après-midi, les cours à option du mercredi matin, etc.).
2. *Les paramètres liés aux finalités* : non seulement les finalités préexistant à la communication dans le cadre institutionnel (les programmes officiels, la charte des institutions scolaires, les projets pédagogiques), dans le chef de l'enseignant (son projet éducatif, sa préparation) et dans le chef de l'élève (selon son quotidien et selon son projet de vie, quand il est défini), mais aussi celles qui surviennent au moment de l'évènement communicatif.

3. *Les paramètres liés aux participants* : il s'agit bien sûr de la réalité psychophysiological des individus en présence, mais aussi de la distribution des rôles spécifiée et modifiée sans cesse selon le déroulement de l'échange.

Ces paramètres portent sur des réalités très hétérogènes (réalités physiques et physiologiques, réalités identitaires, réalités symboliques) et relèvent d'espaces de parole très différents : l'espace de locution, l'espace de relation et l'espace de thématization<sup>3</sup>.

Comment identifier ces trois espaces ? Ils correspondent à trois questions que se pose l'individu lorsqu'il veut exister comme sujet parlant :

- Comment **entrer en parole** ?
- Comment **se positionner par rapport à l'autre** ?
- Comment **organiser et problématiser un contenu** ?

Quelques conseils pour exister comme sujet parlant :

1. Pour bien entrer en parole, il faut occuper un espace de parole en l'initiant ou en s'y insérant par des énoncés qui marquent l'ouverture ou l'insert. (Annoncez explicitement que vous voulez entrer dans une conversation, que votre cours est commencé ou terminé)
2. Pour se positionner par rapport à l'autre, il faut définir le type de relation ou d'influence que l'on veut établir. (Dites clairement que c'est vous le chef, s'il vous faut jouer le rôle de chef)
3. Pour organiser et problématiser le contenu de ce qu'on va dire, il faut structurer un univers thématique en déterminant une identité de discours (le *narrateur* si vous voulez raconter, le *polémiste* si vous voulez prendre position et rejeter, le *rapporteur* si vous voulez relater des faits).

---

<sup>3</sup> Nous reprenons cette distinction à CHARAUDEAU, P. (1995). « Le dialogue dans un modèle de discours », dans *Cahiers de linguistique française*, Actes du VI<sup>e</sup> colloque de pragmatique de Genève (15-17 juin 1995), n°17, pp.141-178.

## Analysons le phénomène

CONTEXTE : les trois extraits ci-dessous ont été produits par le Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Montpellier en 1992<sup>4</sup> ; ce sont des débuts de cours. Fortement ritualisés, ils suivent le scénario classique recommandé par la pédagogie : rappel de l'amont, présentation du programme de la leçon, distribution de la tâche. Mais ces débuts sont traversés de micro séquences qui en font des situations énonciatives très différentes.

- *Visionnez les trois extraits indexés « Ouvrir/fermer extrait 1, 2, 3 » sur votre cédérom.*

*Identifiez les séquences-types définies par la pédagogie : rappel de la leçon précédente, présentation de l'objectif du jour, distribution de la tâche.*

*Identifiez les micro séquences portant sur le contexte de la situation : ouvrir la relation, faire asseoir les élèves, relever les absences, fermer les séquences.*

*Relevez les énoncés qui assurent la transition des séquences.*

Fiche 3 Extrait 1

### Le début d'un cours de français

P Baléro c'est là que vous vous mettez  
 E 1 (silence)  
 P j'ai pas l'habitude de vous voir là  
 E 1 (silence)  
 P bons/ soir à tous qui s'occupe du cahier de texte s'il vous plait // mademoiselle Hermanogilde à quoi pensez-vous  
 E 2 (silence)  
 P alors // à notre programme nous avons la correction du devoir sur euh la relation de la mort de d'Yves Montand dans / les journaux // vous retrouvez bien sûr euh les documents qui sont à / la base de ce travail // vous retrouvez bien sûr également votre propre préparation personnelle (silence) et pendant que je fais l'appel vous essayez de vous replonger un peu dans / le problème pour que vous soyez tout-à-fait au courant // mademoiselle Allard // mademoiselle Amiot // mademoiselle Amiot absente // monsieur Angonet // mademoiselle Pascal monsieur Pascual monsieur Plagnol xx // eh ben dis donc // ah mademoiselle Pascal vous êtes là vous étiez à l' infirmerie ce matin ça va vous tenez le le coup et mademoiselle Guiraudou // ah du moment que ce n'est pas le cours de latin c'est bon hein c'est bon c'est bon (silence) alors vous avez devant les yeux ce qui a fait l'objet de notre // devoir l'autre jour (silence) souvenez-vous vous aviez / je crois deux questions // la première // euh // était la suivante // les TRES gros titres / car nous nous intéressons qu' aux TRES gros trit/ des aux très gros titres / de ces huit journaux que vous avez devant les yeux // ces très gros titres peuvent-ils être considérés comme des énoncés scientifiques // première question // deuxième question // quelle est l'image / de la star / qui nous est livrée par ces TRES GROS TITRES //

<sup>4</sup> *Débuts de cours en collège et lycée*, conception J.-L. Guillaumé, réalisation J. Solé, copyright : CNDP / CRDP Languedoc-Roussillon, collection « Ressources-Formation-Vidéo », série « Le professeur dans la classe ».

voulez que nous les reprenions les uns après les autres / rapidement / la lecture est: n'est pas difficile mademoiselle Asquevit s'il vous plait vous êtes sur France Soir / vous l'avez devant les yeux là France Soir // quel est le gros titre que

Fiche 3 Extrait 2

### Le début d'un cours de chimie

E x (brouhaha)

P non i vont manipuler là là ici sur cette table

E x (brouhaha)

P allez allez allez on se dépêche un petit peu / hein pas trop vite

E x (rires)

P bien // alors certains m'ont dit qu'ils n'avaient pas réalisé le dosage les années précédentes / donc aujourd'hui euh nous allons // en réaliser un mais avant j'aimerais que vous que / vous me racontiez un petit peu les / l'histoire des réactions d'oxydo-réductions / alors qui veut m'expliquer un petit peu ce qu'est une réaction d'oxydo-réduction

E x (long silence)

P qu'est-ce qu'on a dit sur un sur l'oxydant et le réducteur d'un groupe

E x xx

P on avait dit quelque chose il me semble

Ex si l'oxydant est fort le réduc/ plus l'oxydant est fort plus le réducteur est faible

P bien plus l'oxydant est fort et plus le réducteur est //

Ex faible

P est faible donc ce qui explique que / si l'oxydant fort se trouve dans un couple le réducteur fort se trouve automatiquement dans / un autre couple // bon alors on récapitule un petit peu tout ça // euh une réaction d'oxydoréduction c'est une une réaction entre DEUX couples / qu'on appellera des couples rédox // bon alors maintenant // on va réaliser des compétitions entre couples une réaction va avoir lieu // et cette réaction peut nous rendre certains services / l'un de ces services c'est de euh permettre le dosage / euh de substances inconnues alors aujourd'hui / j'ai choisi / pour vous / donc deux deux ions / euh plus plus particulièrement un ion un ion le le l'ion permanganate qui a une coloration très / très nette / vous verrez tout-à-l'heure vous aurez l'occasion d'en mettre un petit peu partout j'espère que vous serez propres quand même hein / et vous allez voir que c'est un ion très coloré / et donc on va pouvoir et comme son ion / euh réducteur l'élé/ le l'élément réducteur euh sera / incolore on pourra facilement observer le passage à l'équivalence // alors on va mettre un titre à ce T.P. / hem dosage / des ions / ferreux

### Le début d'un cours d'éducation physique

- P vous vous asseyez comme d'habitude
- E x (silence)
- P alors vous avez fait déjà les groupes de trois // mais on va les on va d'abord passer une petite série de consignes puisqu'aujourd'hui / on va mettre en place une fiche d'observation // alors / c'est la dixième séance de badminton // aujourd'hui on va aborder // une fiche / qui va nous permettre un petit peu d'aller un peu plus loin // pourquoi dixième séance ça veut dire que on commence à à être assez adroits // on commence à avoir une stratégie // moyenne bonne / hein alors cette stratégie on va un petit peu l'étudier à travers une fiche d'observation on en discutera après de façon à ce que euh dans l'activité on puisse se situer // évidemment c'est vous dans vos groupes qui allez faire cette/ / observation// nous sommes donc on a neuf terrains / i-y-a trois groupes i-y-a vous êtes trois par euh terrain // i-y-a deux joueurs // et le troisième observe / l'un de ses copains // alors ces fiches // sont d'un maniement // simple // xxx // alors simplement / j'ai fait six catégories de joueurs // pour l'instant je les ai appelés // avec des noms un petit peu bizarres // au fur et à mesure ensemble en discutant les dix minutes de fin de séance on précisera exactement ce que ça veut dire et on changera les termes // c'est à dire ça c'est une proposition que je vous fait hein / alors // chaque joueur // chaque catégorie de joueur correspond à un axe // un deux trois quatre points sur l'axe // hein la cat/ la catégorie A j' ai appelé ça les joueurs repousseurs // déjà avec votre vécu badminton voyez ce que ça veut dire repousseur // la catégorie B c' est le joueur contre-attaquant // le dernier // axe les dernier axe c'est le joueur variateur / lui c'est le joueur // peut-être le plus stratège / c'est celui qui // varie ses coups / c'est celui qui / joue au fond il est à la fois joueur repousseur // c'est celui qui vient attaquer au filet / c'est celui qui // donne des trajectoires tendues et tout-à-coup // feinte avec une trajectoire amortie / c'est le joueur qui perturbe // on peut penser que pour nous c'est le joueur le plus complet // alors la la la structuration habituelle / Jessica / tu vas t'occuper sur le banc tu mets les les neuf groupes pour les neufs groupes tu prépares deux raquettes par groupe et un volant // hein euh Thomas / spécialiste de des filets / tu t'occupes <Lx> xxx - j'ai // Mathieu spécialiste de des filets tu t'occupes pas du filet central du filet terrain A / et Frédéric tu t'occupes du filet terrain C // hein donc vous prenez le matériel dans le sac // les terrains j'ai rafraichi les lignes i-y-a pas de problème ceux qui veulent prendre des balises pour baliser les terrains peuvent le faire
- E x (*ils se déplacent*)
- P Laure tu viens distribuer par groupe de trois / les fiches / d'observation et de tournoi

#### *Commentaire des extraits*

Les séquences se repèrent aux petits mots de contact « alors », « bon », « donc ». Dans les trois extraits les enseignants annoncent le programme de la séance par des formules du type « à notre programme », « donc aujourd'hui », « puisque aujourd'hui ». Puis, ils replacent la leçon dans le contexte d'une progression par le rappel de la leçon précédente ou l'évocation de remarques

d'élèves. La tâche, enfin, est amorcée par un rappel des questions posées au cours précédent (premier extrait), par un rappel notionnel (deuxième extrait), par une synthèse reprenant les unités travaillées aux neuf derniers cours (troisième extrait).

Les micro-séquences sont plus difficiles à repérer. Elles surgissent à tout moment dans le flux de la parole des enseignants et concernent soit le contenu de la leçon, soit le contexte situationnel (la classe et ses contraintes institutionnelles). Le début de la leçon de français n'en compte pas moins de sept, si l'on exclut les macro-séquences (annonce du programme, rappel des questions du cours précédent, distribution de la tâche) : disposition spatiale (« Baléro c'est là que vous vous mettez »), accueil (« bonsoir à tous »), rappel à l'ordre (« mademoiselle Hermanogilde »), appel (« mademoiselle Allard, mademoiselle Amiot »), première intervention évaluative (« eh ben dis donc »), question (« ça va, vous tenez le coup »), seconde intervention évaluative (« ah du moment que ce n'est pas le cours de latin »).

Les énoncés qui concernent le contexte situationnel fonctionnent comme des *indicateurs de régie*. Ces indicateurs couvrent toute l'organisation matérielle de la leçon (disposition spatiale, installation et manipulation du matériel), mais aussi le contexte matériel de l'énonciation (« pendant que je fais l'appel vous essayez de vous replonger »).

## Exerçons-nous

---

### 1 De l'accroche à la chute

L'exercice sera plus efficace s'il est précédé d'une initiation à quelques techniques du contage<sup>5</sup> : entre autres, l'entraînement aux formules d'ouverture et de fermeture, aux digressions improvisées sur un élément connu de l'auditoire.

- Choisir une courte biographie d'auteur résumant les faits saillants d'une vie.
- Elaborer un exposé d'une minute soignant l'accroche et la chute.
- Lorsque la préparation est satisfaisante, enregistrer l'exposé et vérifier l'exactitude de la durée (on pourra laisser une marge de cinq secondes). Recommencer si nécessaire.

*Conseils pour la conduite* : pour l'accroche, il faut centrer son attention sur des formules qui n'ont pas un rapport immédiat avec les faits biographiques. On essaiera d'utiliser des éléments concrets ou des images précises dont on suppose qu'ils font partie de l'univers de référence de l'interlocuteur.

L'exercice s'enrichira s'il est combiné avec un travail sur la voix. Le timbre est-il le même au moment de l'accroche et au moment de la chute ? L'engagement vocal a-t-il la même intensité dans la formule d'ouverture et dans la formule de fermeture ?

On couplera cet exercice avec tous les exercices de structuration de la fiche 12 sur l'exposé.

### 2 Les mots qui ouvrent

De toutes les situations d'ouverture, l'entrée en classe est sans doute la plus ritualisée et, partant, la plus risquée pour les jeunes enseignants débutants. Le premier mot, la première attitude disent mieux que de longs discours l'état de celui qui va animer la leçon. L'entrée en scène est un moment fort pour l'orateur qui doit construire une image acceptable.

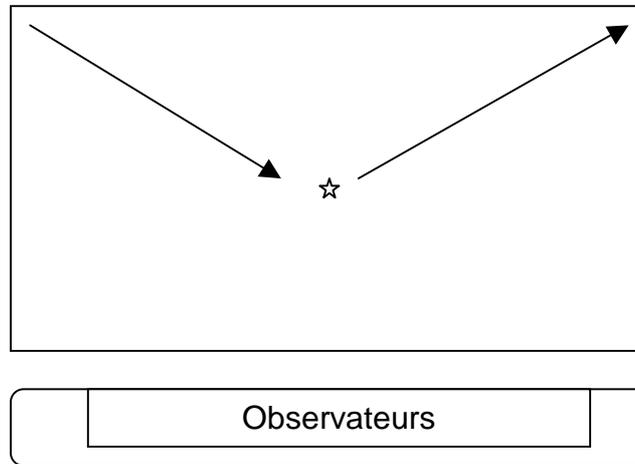
L'exercice décrit dans l'encadré met en jeu les *premiers mots*. Les consignes sont simples, mais l'exploitation de l'exercice peut être très dense et répondre à de multiples questions. Au moment du commentaire, on attirera l'attention par exemple sur le premier mot et le travail de la figuration<sup>6</sup>. L'exercice sollicite l'expérimentateur, mais plus encore l'observateur qui verra, comme grossi par l'effet de la loupe d'un microscope, la mise en œuvre de la *face* dans de multiples détails.

---

<sup>5</sup> Voir notamment les exercices proposés par DE CRUYENAERE, J.-P. et DEZUTTER, O. (1992). *Le conte. Vademécum du professeur de français*, Paris, Didier Hatier, pp. 80 et sq.

<sup>6</sup> Au sens donné par GOFFMAN, E. (1974). *Les rituels d'interactions*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », p.15.

*Conditions de réalisation* : un espace vide dont on aura pris soin d'indiquer le centre à la craie ou au moyen d'un ruban adhésif de couleur. Les observateurs qu'on appelle aussi les partenaires-lecteurs pour signaler la part active qu'ils prendront lors du processus de découverte du travail de la face seront placés sur le bord d'un des côtés de cet espace.



*Consignes* : chacun doit traverser l'espace, s'arrêter au centre et décliner son identité, puis se diriger vers l'autre coin de l'espace à l'autre bout de la pièce.

Pour le premier passage du premier volontaire, la consigne paraît floue dans son apparente simplicité et ne manque pas de déstabiliser l'un ou l'autre. Certains s'arrêteront pour demander « si ça va », « c'est bien comme ça qu'il faut faire ». D'autres refuseront d'aller jusqu'au centre, prenant conscience de la force contraignante de l'œil du spectateur. D'autres encore réaliseront cet exercice à une vitesse qui ne permet pas à l'œil de fixer une information corporelle. Pour la démonstration de l'exercice, il vaut mieux conserver à la consigne la simplicité objective d'un déplacement. La marche vers le centre est un objectif en soi que chacun s'appliquera à réaliser *en dehors de toute préoccupation de présence*.

*Conseils pour la conduite de l'exercice* : dès le deuxième ou troisième passage, l'attention à la consigne est reléguée au second plan. Le déplacement vers le centre apparaît dans toute son objectivité de mouvement. Alors que chacun se concentre sur la gestion de l'espace vide et des peurs qu'il occasionne, on oublie qu'il s'agit de *marcher simplement*. Dans cet oubli, il y a sans doute l'impression (fausse) que la marche ne suffit pas, qu'être au monde implique de *faire quelque chose*. L'animateur aura dès lors les coudées franches pour construire avec les observateurs les attitudes, les gestes, les points d'appui, les vitesses de la marche, les paramètres de la voix, etc. qui contribuent à installer une sécurité dans la relation. Tous ces éléments constituent la *réelle présence* d'une communication.

Mais plane souvent l'ambiguïté d'une surface formelle, superficielle et creuse. La présence (assimilée à cette notion floue de « charisme ») se travaille à la surface de l'être dans la conscience d'un rôle à tenir. Mais la qualité d'un communicateur ne se mesure pas à l'aune du modèle vers lequel il faut tendre par l'entraînement. Ainsi, dans certaines de ses dimensions, la communication ne s'imité pas. Les exercices et les situations qu'elle crée sont autant d'occasions pour les participants de se constituer un réservoir d'attitudes et de comportements dont les effets seront

expérimentés « en laboratoire », pourrait-on dire. Chacun élaborera au fil de la séance une compétence qui profilera sa performance propre. La justesse d'une face (voir la fiche intitulée : « Gérer la courtoisie ») est affaire de poids et de mesure, mais ce poids et cette mesure se calculent sur l'étalon des potentialités corporelles et verbales de chacun.

Les réactions des participants sont de deux ordres. Lors des premiers passages, chacun se bat avec les consignes et négocie sa face sur des questions de détails. Faut-il dire « bonjour » ou décliner son identité uniquement ? Peut-on ajouter quelque chose au bout de la formule ? Faut-il vraiment dire quelque chose ?

Cela témoigne de cette habitude bien naturelle dans nos sociétés occidentales de s'emparer de la consigne pour en faire une fin en soi. L'animateur mettra à profit ces interventions pour expliquer la différence entre l'attention à bien faire l'exercice et l'attention à explorer par l'exercice une performance. Un trop grand respect de la consigne établit une fois pour toutes et de manière définitive la performance du bon communicateur au détriment d'une démarche exploratoire, personnelle, de ses limites. Lorsque la face est mise en danger, la tentation est grande en effet de chercher dans la consigne une réponse toute faite à la difficulté. Cela se marque surtout dans le rapport au centre. Pour « bien faire » et réaliser la consigne, chacun aura recours à des stratagèmes : regard sur la marque de couleur pour vérifier l'emplacement, regard vers l'animateur pour confirmer le bon déroulement du jeu. Dans cette première phase, peu dépassent cette intention de construire une image conforme à l'œil de l'autre. Sans cesse, l'animateur rappellera l'enjeu d'une démarche exploratoire qui invite à essayer une sollicitation.

Le deuxième type de réactions que l'animateur aura à gérer survient dès que l'observateur commence à maîtriser les paramètres de la communication efficace. Très vite, l'œil aiguisé découvre les gestes barrières (bras croisés sur la poitrine, main devant la bouche, mains croisées sur le ventre ou serrées dans le dos), les gestes d'autocontact (contact des doigts sur le visage, main passée dans les cheveux pour remettre en place une mèche rebelle imaginaire), les attitudes de défense (poitrine en avant, mains serrées le long du corps, menton exagérément relevé) ou de repli (épaules rentrées, tête basse, regard fuyant ou de biais), etc. L'observateur attentif pointera de plus en plus finement des éléments qui interfèrent avec le déplacement. Il constatera que de nombreuses données non verbales viennent s'ajouter à l'information verbale. Non pas pour confirmer le mot, mais pour le nourrir d'une force de conviction (du moins qui se voudrait telle) qui légitime la prise de parole. Et parfois, cette intention de convaincre est contrariée dès qu'elle s'exhibe.

L'intérêt n'est évidemment pas de construire dans les remarques des partenaires-lecteurs une image qui gommerait d'un coup toutes ces marques de stress. Le « super communicateur » n'est pas celui qui n'a pas le trac, mais plutôt celui qui, s'appuyant sur la situation et jouant avec les imprévus, s'en fait un allié. Certains remarqueront les effets agaçants d'une trop grande attention à l'image à construire. Le zèle verse vite dans la caricature. A l'inverse, une gesticulation exagérée et un verbiage excessif affaiblissent la prise de parole.

## Pour en savoir plus

---

SCHMITT, M. P. (1994). *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée (1)*, Paris, L'Harmattan, « Bibliothèque de l'éducation ».

L'auteur analyse le discours de huit leçons de littérature. Donnant les caractéristiques du genre, il en critique les travers avec rigueur et non sans humour. La transcription intégrale des huit leçons constitue la première partie et la seconde partie en fait l'analyse.

MARC, E., GARCIA-LOCQUENEUX J. (direct.) (1995). *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, Retz, coll. « La pédagogie en mouvement ».

Magistrale synthèse qui permettra au néophyte d'identifier quelques lignes de force dans la jungle des formations disponibles sur le marché.

BUCHILLET, C. (1992). *Prendre la parole. Guide pratique. Pour réussir exposés, allocutions, débats*, Paris, Insep éditions.

Voilà un livre recette pour le lecteur pressé. Attention : l'ouvrage est réservé aux situations de communication en entreprise et les exemples foisonnent de cas difficilement transposables à la classe. Cela dit, si on les adapte aux ingrédients des situations du cru scolaire, les recettes auront une efficacité redoutable. Evoquons par exemple, les douze catégories du discours pour **intervenir dans un débat** (pp.135 et sq). La liste des conseils vaut particulièrement pour notre propos ici : surtout si l'on veut doter le locuteur d'une meilleure capacité à gérer des séquences thématiques, il faut lui apprendre d'abord à les délimiter en marquant l'ouverture, la fermeture ou l'insertion.