

Se former à l'interaction

D'une analyse des compétences de communication à un manuel d'autoformation

par Christophe Ronveaux avec la collaboration de Séverine Collet-De Croix, Olivier Dezutter et Vincent Giroul

sous la direction des professeurs Jean-Louis Dufays et Michel Francard

Université catholique de Louvain

CEDILL - Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes

et Groupe de recherche VALIBEL (Variétés linguistiques du français de Belgique)

Recherche 266/98 « Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale ? »

Introduction¹

Arrivée au terme du projet qu'elle s'était fixé, l'équipe de la recherche FOREO (« Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale ? ») vient de rendre son rapport final sous la forme d'un manuel d'autoformation à la communication enseignante. Entre le début de la recherche, qui s'est attaché à décrire les pratiques de communication de l'enseignant en situation, et l'achèvement de ce manuel destiné aux enseignants, trois ans se sont écoulés au cours desquels divers déplacements ont eu lieu et une hypothèse s'est peu à peu affinée.

Les lignes qui vont suivre se proposent d'en évoquer les grands axes et d'en illustrer la pertinence par la présentation de quelques extraits du manuel.

Enseigner, c'est aussi communiquer !

Quels sont les composantes qui déterminent l'expertise d'un enseignant chevronné ? Selon Léopold Paquay², un enseignant chevronné est tout à la fois :

- un « maître instruit » qui maîtrise des savoirs ;
- un « technicien » qui maîtrise des savoir-faire techniques ;
- un « praticien-artisan » qui acquiert sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
- un « praticien réflexif » capable de réfléchir sur ses pratiques et d'analyser leurs effets, mais aussi de produire des outils innovants ;
- un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropologiques et sociaux des situations quotidiennes de classe ;
- une « personne » en relation et en développement de soi.

¹ Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

² PAQUAY, L. et WAGNER, M.-C. « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris-Bruxelles, De Boeck - Larcier (« Perspectives didactiques »), p.147.

Ainsi défini dans ces différents rôles, l'enseignant idéal est présenté comme un professionnel formé, responsable et autonome, capable d'autoréguler son action et de guider son apprentissage par une analyse critique de ses pratiques. Un double processus, de rationalisation des savoirs et de mise en place de pratiques efficaces en situation, doit donc permettre à l'enseignant de devenir ce professionnel.

Quelles sont ces pratiques efficaces en situation ? Quels sont ces schémas d'action contextualisés qui font de l'enseignant un « praticien-artisan » ? Pour le savoir, ouvrons la porte d'une classe et observons ce qui se fait, ce qui se dit, ce qui s'échange. Le constat est évident, une bonne part des actes que pose l'enseignant au quotidien, relèvent de la communication. Constamment, par le corps ou la parole, l'enseignant tisse une relation, produit un discours, détermine un cadre par lequel il organise l'activité de la classe, régule les interactions, apaise les tensions, résout les conflits. Qu'il remette un bulletin, qu'il rencontre les parents, qu'il défende un projet auprès d'une direction, l'enseignant provoque autant « d'événements de communication ». Ceux-ci sont réalisés à travers une multitude d'énoncés, les uns graves et lourds de conséquences, les autres légers mais efficaces pour l'intégration des connaissances. Tous ces énoncés créent les liens sociaux de la classe, structurent les échanges entre les acteurs de l'apprentissage, fixent les règles qui rendront possibles la coopération entre des individus. Comme le soulignent Dominique Bucheton et Elisabeth Bautier, « il est temps de se demander comment ouvrir et gérer mieux un « vrai » espace d'interactions, qui permette à l'élève de se construire comme sujet apprenant, écrivant, lisant, parlant »³. Il s'agit donc de « penser les interactions comme un moment de la construction du sujet et, ce faisant, parce que les deux processus sont [...] inséparables, [comme un moment] de la construction des savoirs »⁴. On conçoit dès lors tout l'intérêt, pour l'enseignant, de développer des pratiques communicationnelles efficaces.

Quelles compétences de communication pour quels enseignements ?

Qu'est-ce que communiquer aujourd'hui dans la classe ? À tout moment, l'enseignant entre en relation pour échanger une information, donner des consignes de travail, distribuer la parole, gérer les tensions d'un groupe, réagir par écrit aux travaux d'élèves, oraliser des notes de préparation, improviser face à un incident, présenter un exercice, évaluer une prestation, ou encore conduire par un questionnement à une posture de recherche. On le voit, la plupart de ces situations se déroulent à l'oral ; ceci explique pourquoi nous avons fait la part belle aux exemples oraux. Par ailleurs, toutes ces situations d'enseignement supposent que l'on prenne au sérieux le principe de coopération ; c'est-à-dire cette disposition réciproque des locuteurs qui orientent leur stratégies de communication vers l'intercompréhension. Pas seulement comme modalité de communication ou mode de vie ou valeur, mais aussi comme principe méthodologique. « Avoir de la méthode » signifie aussi, pour nous, permettre au principe de coopération d'advenir afin de former en interaction et par l'interaction.

Or engager la formation des enseignants dans un travail sur les compétences de communication, c'est supposer que l'on peut améliorer ce qui, d'ordinaire s'apprend sur le tas, c'est faire fi de l'idée convenue qu'on n'apprend pas à communiquer, à faire passer une matière, à installer une ambiance propice au travail. C'est bien connu : le « charisme », on l'a ou on ne l'a pas ; c'est comme un don ! Quelle que soit sa provenance (grâce divine ou disposition naturelle), le « charisme » désigne d'abord le pouvoir d'action d'un individu sur une collectivité. Or l'efficacité

³ UCHETON, D. et BAUTIER, E. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », in *Le Français aujourd'hui*, n°113, mars 1996, p.26.

⁴ Idem, p.27.

de ce pouvoir n'est ni mystique ni génétique, il est le produit d'une multitude d'indices micro et macroscopiques que le manque de méthode ou l'absence d'outils appropriés occultent bien souvent.

De plus, réduire la communication pédagogique à un pouvoir attractif, c'est faire de l'enseignant un gourou, un grand sorcier dont le pouvoir d'attraction n'a d'égal que le pouvoir de séduction.

Certes, il faut souvent convaincre pour faire apprendre. Mais convaincre n'est pas séduire. Et la séduction nie la dimension coopérative de l'interaction. Nous pensons qu'exercer un pouvoir d'attraction et négocier avec une classe un contrat de communication sont des actes de communication qui relèvent de logiques différentes, pour ne pas dire incompatibles. Si nous faisons de l'interaction un objet de formation aux compétences communicationnelles, nous devons placer la coopération au cœur de l'efficacité pédagogique.

Pratiquer l'autoreflexivité entre la raison et l'occasion.

La variété des situations de communication impliquant l'enseignant exige de lui une capacité d'adaptation ainsi qu'une grande souplesse. Toute action planifiée comporte une part d'imprévu, du fait notamment des événements qui surviennent indépendamment de tout planification de l'enseignant et du fait des initiatives prises par les partenaires de la relation pédagogique. Aussi l'enseignant est-il toujours en proie à l'imprévisibilité d'une leçon, contraint d'improviser sur-le-champ et de décider dans l'urgence.

Toutefois, on ne réagit jamais au hasard, mais, comme l'a montré Philippe Perrenoud⁵, en fonction de notre *habitus*⁶, de nos schèmes personnels intériorisés, donc dans l'illusion de la spontanéité et de la liberté. Certes, l'enseignant est en partie son propre observateur, il se connaît de l'intérieur et sait de quelle manière il réagit habituellement dans telle ou telle situation. Mais, dans l'urgence, « il ne se regarde pas agir, ou alors c'est avec ce petit décalage qui fait qu'il se mord les doigts, une seconde trop tard, d'avoir encore perdu son sang-froid ou trahi ses doutes... »⁷. L'enseignant est donc agi par son *habitus* plutôt qu'il n'agit de manière autonome.

Il lui faut sans cesse composer avec l'urgence et le caractère en partie imprévisible de toute situation de classe, de tout acte d'enseignement. La prise de conscience de l'influence de l'*habitus* et l'analyse des pratiques vécues sont donc essentielles pour la transformation des schèmes et l'amélioration des pratiques de l'enseignant.

C'est cette prise de conscience qui distingue l'enseignant expert de l'enseignant débutant⁸.

⁵ PERRENOUD, Ph. « Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in PAQUAY, L. et al., op. cit.

⁶ Selon Philippe Perrenoud, l'*habitus* est « l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation et d'action [...] grâce auxquels nous sommes capables de faire face à une grande diversité de situations quotidiennes » (in Léopold PAQUAY et al., op. cit., p.218). Nous ne sommes qu'en partie conscients de cet *habitus* qui contrôle constamment notre action pédagogique.

⁷ Idem, p.228.

⁸ C'est aussi l'avis de TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan coll. « Les repères pédagogiques ».

L'enseignant expert est celui qui pratique l'auto-analyse. Par une réflexion sur sa pratique et ses effets, l'enseignant praticien se constitue un savoir d'expérience en constante évolution.

Aujourd'hui, il est d'autant plus important pour les enseignants de développer au mieux cette compétence qu'ils sont confrontés à un environnement en constante mutation. Qu'il nous suffise d'évoquer à cet égard l'hétérogénéité accrue des publics scolaires, les modifications institutionnelles et sociales récurrentes et l'évolution permanente des recherches en pédagogie.

Comme le constate J. Beillerot, « l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position méta-cognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement »⁹. Ces considérations expliquent la mise en place, en de nombreux lieux de formation initiale ou continuée, d'une formation à l'analyse des pratiques pour développer chez l'enseignant des capacités de métacognition. C'est le même objectif que ce manuel entend poursuivre avec l'aide de la vidéo.

Les nouvelles technologies et la banalisation de la vidéo permettent de capter les événements de communication réputés autrefois insaisissables. Scripta manent, verba volant, disait le dicton hier. Aujourd'hui, l'énonciation peut être archivée au même titre que l'écrit sans la nécessité d'un lourd appareillage. L'image vidéo et son traitement numérique ouvrent des perspectives infinies aux documents pris sur le vif. On peut désormais avec précision choisir une plage d'écoute, pointer une réplique, appréhender un effet et sa source. Un précieux auxiliaire pour notre recherche qui veut engager l'enseignant dans une démarche réflexive.

Les propositions formulées dans ce manuel s'appuient constamment sur les pratiques vécues.

Par l'analyse de ces pratiques et par la prise de conscience de son habitus, la formation vise à produire des savoirs sur l'action (savoirs instrumentaux) et à formaliser ces savoirs (savoirs formalisés). Le retour à la pratique peut alors avoir lieu avec, pour effets attendus, une meilleure perception de la réalité qui permette d'être plus attentif au caché, au non-dit, et une pleine conscience des effets produits par tel modèle pédagogique, tel dispositif de communication ou telle intervention particulière.

Un manuel d'autoformation pour améliorer sa pratique.

On a vu combien la compétence de communication est déterminée par des ordres hétérogènes.

Elle se manifeste à travers un événement complexe dépendant d'une foule de données contextuelles impossibles à cerner de manière exhaustive. C'est l'histoire du battement d'ailes du papillon, cause de l'ouragan. Les événements qui surviennent dans le déroulement d'une séquence de cours trouvent leurs origines dans une multitude de causes micro ou macroscopiques liées à la situation. Or la communication professionnelle est directement liée à cette connaissance de la situation ; elle fait partie de l'intelligence du contexte, ce que Tochon a appelé la « pensée-en-action »¹⁰. Pour déplier la dimension communicationnelle de cette « pensée-en-action » et en analyser les composantes, les modalités de l'écrit ne sont pas très commodes : l'écrit contraint l'exposé à la linéarité. Ce qui apparaît en interdépendance et

⁹ BEILLEROT, J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », in *Cahiers pédagogiques*, n°346, septembre, p.13.

¹⁰ Op.cit., p.176 et sq.

simultanément dans la parole est exposé et hiérarchisé sur plusieurs plans. L'amélioration d'une compétence en prise sur la situation obéit à d'autres logiques que celle de l'écrit. Le manuel est conçu pour répondre à ces logiques.

Actuellement, les compétences de communication correspondent à 14 fiches qui peuvent être consultées dans un ordre aléatoire. Chacun pourra puiser au hasard de ses envies ou selon l'urgence de ses nécessités.

Fiche 1 :	Négocier un contrat de communication
Fiche 2 :	Marquer la relation
Fiche 3 :	Ouvrir / fermer l'échange
Fiche 4 :	Gérer la courtoisie
Fiche 5 :	Gérer les tours de parole
Fiche 6 :	Dialoguer pour construire
Fiche 7 :	Communiquer des objectifs
Fiche 8 :	Formuler des consignes pour mettre les élèves en activité
Fiche 9 :	Questionner
Fiche 10 :	Improviser face à un incident critique
Fiche 11 :	Communiquer une évaluation
Fiche 12 :	Construire et faire un exposé
Fiche 13 :	Faire voir
Fiche 14 :	Enseigner avec le (sou)rire et le jeu

Cependant des parcours peuvent se construire selon le déroulement chronologique d'une séquence de cours, ou bien suivant une démarche progressive qui va du général au particulier ou du pédagogique au didactique.

Quelques exemples de traversées :

le déroulement chronologique d'une séquence de cours : partons de ce qui se passe avant le cours au moment où l'enseignant pense à un dispositif et formule ses objectifs (fiche 7) ; viennent ensuite l'entrée en classe et les premiers moments de la relation au cours desquels chacun se positionne (fiche 2) ; puis les premiers événements de parole qui ouvrent ou ferment la séquence du cours (fiche 3) ; et enfin le moment de l'évaluation (fiche 11).

du global au particulier : à l'une des extrémités de la chaîne, se trouvent les compétences de communication qui relèvent de la structure d'un exposé (cohérence textuelle, structuration thématique, fiche 12 ; représentation graphique et scénario construit avec des supports visuels, fiche 13) et à l'autre extrémité de la chaîne, se trouvent les compétences de communication qui relèvent d'unités plus petites (l'attention aux répliques [interventions initiative, réactive et évaluative], fiche 6 ; la gestion des tours de parole, fiche 5 ; les séquences d'ouverture et de fermeture, fiche 3). Ces compétences ne valent d'ailleurs pas seulement pour les situations de classe.

du pédagogique au didactique : certaines compétences relèvent davantage de la méthode (fiches 1, 4, 14) ; d'autres par contre impliquent davantage les savoirs disciplinaires (fiches 7, 8, 11, 12).

La structure d'une fiche a partir d'extraits du manuel.

La structuration de chaque fiche répond quant à elle à une logique précise que le lecteur aura tout intérêt à suivre, du moins lors d'une première lecture. Le titre de la fiche est accompagné de quelques mots d'introduction qui permettent de situer la problématique traitée dans le cadre spécifique de l'école.

Grâce au « Repérage initial », le lecteur prendra le temps de réfléchir à la perception qu'il a lui-même de la dimension communicationnelle évoquée dans la fiche. Ce sera l'occasion de rassembler des connaissances, d'évoquer des souvenirs de situations de classe où une difficulté du même type aurait pu se poser. Notre visée consiste à partir de l'expérience de chaque enseignant en pointant à la fois sa spécificité mais également le caractère exemplaire qu'elle représente.

L'extrait qui suit concerne une des conduites de verbalisation les plus fréquentes en classe : le questionnement.

Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles vous utilisez le questionnement dans vos classes ?

J'utilise le questionnement pour :

- 1.
- 2.
- 3.

Lisez les énoncés de l'encadré.

Imaginez l'intention de l'enseignant lorsqu'il formule ces énoncés. Précisez, si vous le pouvez, la situation (interrogation écrite ou orale, rappel à l'ordre, interpellation amicale, etc.).

Classez en deux colonnes les questions qui vous paraissent vraies et fausses. Et laissez dans une catégorie à part les énoncés pour lesquels cela vous paraît indécidable. L'intérêt de la consigne consiste moins à classer ces énoncés en deux colonnes distinctes que de formuler, même approximativement, les présupposés qui vous donnent cette impression d'authenticité ou de fausseté.

Je ne comprends pas ce que tu dis. Tu peux répéter ?

Qu'est-ce qui dans la testostérone conduit le cycle féminin ?

Quelle est la liste des rois de France ?

Vous voulez bien vous taire ?

« Le tuer pour se nourrir de sa force » : cette sorte de transfert de la force animale à la force humaine n'est-elle pas un des principes majeurs de la tauromachie ? Montrer comment cette idée est développée dans *Les Bestiaires* de Henry de Montherlant.

Sur quoi veux-tu que je t'interroge ?

Tu veux te battre ?

De quel nom général appelle-t-on le médecin qui traite les maladies des yeux (lat. *oculus*, œil) ?

Qu'est-ce qui se passe ? T'es amoureux ?

Sachant que l'emprunt est de 1.200.000 F à 14% sur 3 ans avec amortissement constant, calculer l'amortissement annuel constant et le tableau d'amortissement.

Qui peut me dire combien de fois Geert apparaît dans le dialogue ?

Je peux en placer une ?

Pourquoi vous pouvez dire que le participe passé « lavés » prend un « s » dans cet énoncé ?

Rêveur, qu'est-ce que je viens de dire ?

Deux petites sphères portent des charges électriques de même signe qui valent respectivement $0.1\mu\text{C}$ et $0.02\mu\text{C}$. A quelle distance doivent être placés leurs centres, dans le vide, pour que la force qui s'exerce entre elles vaille 10^{-4}N ?

Indiquez dans l'encadré ci-dessous les quelques termes qui vous viennent à l'esprit pour identifier cette vérité ou fausseté.

Pour moi, une fausse question est :

Pour moi, une vraie question est :

Les quelques cadres blancs sont prévus pour recueillir les réactions des enseignants. Il importe de passer par cette étape de formulation écrite afin que le lecteur puisse confronter de visu ses représentations avec les représentations et les concepts qui lui sont proposés. Ce premier extrait témoigne aussi du souci de serrer au plus près l'énonciation scolaire. Tous ces énoncés ont été proférés ou entendus dans les classes.

Le troisième temps de la structuration de la fiche est intitulé « A savoir » et concerne les différents éléments théoriques permettant une meilleure perception du phénomène envisagé. Il ne sera pas question ici de faire le point sur les différents modèles théoriques disponibles, mais plutôt de présenter aussi clairement que possible quelques concepts qui favorisent une compréhension plus fine de la communication. Ces synthèses théoriques s'inspirent, selon les cas, des travaux de spécialistes de la communication, de linguistes, de ethnométhodologues, de didacticiens ou encore de psychopédagogues. On a veillé à chaque moment à ancrer ces données plus techniques dans la réalité du travail de l'enseignant. Retenons pour l'exemple de la fiche « Questionner » la distinction entre la question réaliste et la question d'illusion. Lisons l'extrait :

Dans un article consacré aux questions de classe ¹¹, Danielle Boissat propose une distinction qui permet de gérer (sinon de dépasser) le paradoxe de la question. Elle distingue deux types de contrats de questionnement : le contrat réaliste, fondé sur le principe de légitimité (droit naturel de chacun à la question) et le contrat d'illusion fondé, entre autres, sur le principe de légalité (droit proprement institutionnel, lié au contrat didactique de toute situation d'apprentissage).

¹¹ Danielle BOISSAT, « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure », in KERBRAT-ORFECCHIONI, C. (dir.) (1991). *La question*, Lyon, PUL (« Linguistique et sémiologie »), pp.263-294.

Le contrat réaliste repose sur le principe de légitimité du questionnement induit par un manque en savoir de l'apprenant. Il investit l'enseignant du droit de poser des questions authentiques aux élèves et autorise ces derniers à poser des questions lorsqu'ils désirent obtenir une information qu'ils ne connaissent pas ou lorsqu'ils ont mal entendu ou mal compris. Dans ce contrat, les questions doivent toujours ouvrir à la variété des interprétations et à une négociation du sens.

Le contrat d'illusion repose sur le principe de légalité du questionnement. En vertu de ce contrat, l'enseignant a le droit de simuler l'ignorance et donc, de poser des questions dont il connaît les réponses. L'élève quant à lui doit apporter les preuves de son savoir et ne pose donc pratiquement pas de question.

C'est précisément dans la partie suivante, intitulée « Observons le phénomène », que nous proposons de lire, d'écouter, de visionner des documents authentiques empruntés au monde scolaire. Ces documents ont été placés sur un support numérique de type cédérom joint au manuel papier. Une transcription accompagne l'écoute ou le visionnage des séquences.

Réalisées selon les conventions fixées par le groupe de recherche VALIBEL, les transcriptions détaillent le flux de la parole au phonème et à la pause près ; ces détails étonnent souvent, choquent parfois, tant la représentation graphique rend peu compte du rythme perçu à l'audition. L'intérêt de ces transcriptions est linguistique bien sûr, mais permet au lecteur d'observer au microscope l'enchaînement d'une réplique, l'effet d'un tour de parole, l'énoncé à la source de l'incident critique.

Quelques minutes de cours enregistrées, la reproduction d'un bulletin, d'un plan réalisé par l'enseignant au tableau, d'une feuille d'objectifs distribuée au début de l'année, tous ces documents sont soumis à l'observation critique et à l'analyse du lecteur. Les éléments du contexte sont à chaque fois précisés. Des consignes d'observation guident la vision, l'écoute ou la lecture des documents présentés. Enfin, une première forme de commentaire propose aux lecteurs une façon d'aborder l'observation du document présenté. Ceci ne constitue pas à proprement parler un corrigé mais plutôt une analyse parmi d'autres. L'extrait porte sur une séquence de cours qui met aux prises un professeur de morale et des enfants de sept à huit ans.

Visionnez le document. Surlignez les questions réalistes et les questions d'illusion ?
Parmi toutes ces questions, quelles sont celles qui initient l'échange, celles qui sont de simples reformulations de questions ou d'assertions, celles qui sont des demandes d'explicitation, celles qui interrogent la prise de parole elle-même ?

Identifiez les termes utilisés par l'enseignant pour évaluer les interventions de ses élèves.

Jacques Est-ce que l'on peut pardonner ?

E1 Pardonner qui ?
Jacques Marc Dutroux

E1 Pardonner Marc Dutroux (E1 arrondit les yeux) ?
Jacques Oui

E1 Euh: jamais de la vie hein et: t'es fou (E1 se lève et porte le doigt à la tempe)
Jacques C' est pas possible ?

E1 Mais dis si i vient tuer par un/ et / moi je voudrais que l' père de Mélissa / de Mélissa de Julie de tous les enfants qu'il a tués / même les enfants qui sont même les/ même les papas qui sont / des enfants qui sont pas morts hein // je voudrais qu'on qu'on le prend / <E2> et qu'on le jette dans l' feu -| qu'on l' jette dans: par exemple dans: dans l' canal puis qu'on lui met sa t/ après qu'on lui bouche son nez avec une pince / une grosse pince et puis qu'on l' met du truc à son nez et puis qu'on t' sais qu'on l' met qu'on qu'on l' tue hein

-----fin de séquence-----

E3 Moi je m' demande pourquoi on fait des des gens comme ça // <Jacques> ah explique un peu comment -| on sait faire

Jacques Explique un peu / comment un Dutroux devient un Dutroux / comment on peut devenir // un un monstre pareil // c' est ça que tu veux savoir ?

E3 (opine de la tête)

Jacques Et bien c'est la vraie question qu'il faut se poser c'est la bonne question qu'i faut se poser c'est / je me demande / comment cela / est possible (Jacques scande son intervention)

-----fin de séquence-----

E4 E3 elle elle elle se dit des phrases mais elle devrait pas <Jacques> elle doit pas se poser de question -| on devrait le tuer simplement qu'on s'en foute des autres enfin non on s'en fout pas mais / on devrait essayer de tous les trouver et les tuer

E6 Pour une fois on pourrait supprimer la loi pour euh le frapper seulement un jour // t'es sûr que là tu le retrouves en mille miettes

E5 On croit pas que tu es / que tu es triste nous on croit <?> xxxx / on croit -| que tu es pour euh pour Dutroux

Jacques Mais non que je ne suis pas pour Dutroux ma chérie <?> xxxxx -| comment peux -tu penser ça de moi ?

E5 C'est pas qu'on exagère mais / il faut le tuer i faut rien faire d'autre // le massacrer / lui couper le couper lui couper l' bras lui couper un petit la jambe lui couper le le le cou // le faire mourir non non pas le cou mais allez <Jacques> à petit feu -| le laisser dans une pièce / noire qu' i-y-a dans la prison / sans manger avec un une boîte de tic-tac tous les jours

Les élèves Ouais ouais

E5 Toi tu sais que tu sais que tu as raison

Jacques Je sais pas si j' ai raison | - c'est

E5 Mais -| si vu que tu sais c'est quoi la justice

Les élèves Ouais

Jacques Mm

E5 Que tu nous que tu nous l'as dit i-y-a à peine deux jours / <Jacques> mais tu n' / -| tu sais c' est quoi la justice toi hein

Jacques Oui et alors à ce moment-là pourquoi ne pas écouter ce que je dis / | - ne pas essayer de comprendre ce que je dis

E5 Ouais mais on veut pas -| écouter ce que tu dis Gérard t'arriverais pas à nous <Les élèves> Jacques -| faire / Jacques / t'arriverais pas à nous faire comprendre ce que tu veux que ce que tu fais

Jacques Parce-que tu ne veux pas le comprendre

E5 Ah ben même eux

Jacques Et ben oui | - personne ici / s/ personne ici <E5> sauf lui lui lui elle elle et toi - | ne veut me comprendre ou certains E3/ et mon ami là-bas / <?> non lui - | <E5> toi aussi t'es d'accord - | se posent des questions

E5 Tes d'accord pour qu' i meurt toi ?
? (acquiesce)

E5 Ouais t'as vu vous n'êtes que (E5 compte) / trois <LES ELEVES> xxxx - |
Jacques Deux <?> elle aussi a dit ça - | deux

E5 Deux

Le moins que l'on puisse dire, c'est que ces enfants s'expriment librement. En dépit des efforts de l'enseignant ou peut-être grâce à cette volonté d'interroger vraiment ce que pense l'enfant, des enfants disent ce qu'ils feraient. Nous sommes loin des conduites recommandées par la morale, mais tout près d'une négociation de l'évidence : ce qui est évident pour les enfants, c'est qu'on ne peut pas pardonner à un monstre. Micux, ce monstre, il faut le faire disparaître. Ce qui est évident pour le professeur de morale, c'est qu'on ne peut pas faire justice soi-même. Et entre ces deux évidences, il y a un abîme pour négocier.

Comment cette parole vraie peut-elle advenir ? A la base de l'échange, il y a un contrat réaliste qui lie l'enseignant et les élèves. D'une part, ce contrat assure à l'enfant que l'information fournie par la réponse n'est pas subordonnée à une évaluation de l'enseignant, que la réponse n'est pas subordonnée par le savoir de l'expert (le professeur de morale qui sait ce que c'est la justice), que la réponse de l'enfant sera entendue pour ce qu'elle fournit comme information sur la pensée de l'enfant. D'autre part, le contrat réaliste fournit à l'enseignant le cadre de l'échange.

La question ne porte pas sur un savoir préalable, ne porte pas non plus sur une abstraction extérieure. Elle concerne un fait concret et des actes que les enfants poseraient, s'ils en avaient l'occasion ou le pouvoir. Aucune question d'illusion ne trouble l'échange.

Dans les trois extraits observés, on ne compte à l'initiative de l'enseignant qu'une seule question initiant l'échange : « est-ce que l'on peut pardonner ». La seconde est à l'initiative de Jessica : « moi je m'demande pourquoi on fait des gens comme ça ». Les autres questions sont des reformulations (« c'est pas possible », « comment Dutroux devient un Dutroux », « comment on peut devenir un monstre pareil »), ou des questions portant sur l'énonciation (« c'est ça que tu veux savoir », « comment peux-tu penser ça de moi », « pourquoi ne pas essayer de comprendre ce que je dis »). Ces dernières ont un statut particulier. Leur horizon d'attente porte sur la prise de parole : « c'est bien ça que tu as voulu dire », « comment peux-tu me dire une chose pareille ».

L'important pour l'enseignant n'est pas de remettre en cause, par sa question, le contenu de ce que l'enfant vient de dire, malgré l'énormité du propos - de toute façon, cela a été dit -, mais bien d'interroger cette prise de parole. Non pas « Qu'est-ce que tu dis là ? », mais « Pourquoi dis-tu cela ? ». Comment l'enfant ne pourrait-il pas se sentir en sécurité dans un tel cadre ?

Quand l'enseignant évalue - il le fait très peu-, il porte son évaluation sur le questionnement des enfants et non sur la réponse à la question : « eh bien, c'est la vraie question ».

Relevons enfin cette question qui marque la perplexité de l'enseignant : « pourquoi ne pas écouter ce que je dis ». Que signifie-t-elle ? De quelle impasse procède-t-elle ? En amont, il y a

ce constat dressé par l'enseignant : « Puisque je sais ce que c'est la justice [c'est toi qui le dis], j'ai raison [c'est encore toi qui le dis, moi je n'en sais rien]; et donc, c'est utile que tu m'écoutes [ça, c'est moi qui le dis] ». Ce qu'il y a de remarquable dans cet échange, c'est que coexistent à la fois l'expertise du professeur (le savoir moral) et la parole des enfants (la peur et les envies meurtrières bien naturelles à l'égard de tout ce qui les menace). Et entre les deux, une question raisonnable sans réponse !

Enfin, la partie « Exerçons-nous » présente des activités qui permettront au lecteur de mettre en pratique les remarques et les conseils suggérés dans les parties précédentes. Notre objectif est ainsi de parvenir à une maîtrise de plus en plus consciente de la communication. Ces exercices sont accompagnés de commentaires précisant les perspectives dans lesquelles ils peuvent être réalisés par un seul lecteur ou en groupe.

La dernière partie de la fiche, « Pour en savoir plus », propose quelques références bibliographiques commentées. Il s'agit d'une sélection limitée d'ouvrages récents se rapportant au phénomène traité, mais que vient compléter une bibliographie plus ample présentée à la fin du manuel.

Conclusion.

Ce manuel parie sur la professionnalisation de la communication scolaire. Il part de l'hypothèse que la qualité du travail en classe ne dépend pas seulement d'un savoir disciplinaire ou d'une méthodologie ou du charisme d'un enseignant, mais dépend aussi de la qualité des échanges entre tous les acteurs. Les premiers concernés sont bien entendu les élèves et l'enseignant, mais aussi les collègues, l'institution et les parents. Chaque situation particulière est un événement de langage dont le cadre détermine, structure, oriente l'apprentissage, depuis la préparation à domicile ou en bibliothèque jusqu'à l'évaluation qui se communique au moment de la remise des bulletins. Cette multiplicité fait la difficulté d'un métier dont la qualité réside aussi, pour une bonne part, dans l'action contextualisée ; c'est cette action contextualisée que nous évoquons ici et à laquelle nous invitons les futurs enseignants, et tous les autres conscients ou convaincus que des compétences de communication en situations, ça ne s'apprend pas, mais ça s'améliore.