

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DEVELOPPER DES COMPETENCES D'INTERACTION
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Christophe RONVEAUX et Jean-Louis DUFAYS
CEDILL

(Centre d'études en didactique des langues et littératures romanes) - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Qu'est-ce que communiquer dans les classes aujourd'hui ? Accueillir les élèves, clore un cours, dynamiser un groupe-classe, tempérer un enthousiasme, désamorcer un conflit, créer un espace de silence qui permette la concentration, assurer la transition entre deux cours, installer un dispositif pour mettre en activité, provoquer un débat, reformuler une réponse, faire taire, faire parler, faire voir, faire entendre, faire écrire, ménager un suspens, toutes ces situations sont d'une diversité extrême. Cette diversité est accrue si l'on étend la question de la communication hors de la classe. L'enseignant doit aussi rencontrer des parents, rédiger un diagnostic, exposer un projet de classe à une assemblée, évoquer un cas dans un conseil de classe, certifier une réussite, rédiger un questionnaire, etc. Toutes ces situations ont en commun le fait que des individus entrent en relation, échangent et co-construisent un discours, en un mot, *interagissent*.

Qu'est-ce qu'interagir dans les classes aujourd'hui ? En situation professionnelle, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant marque la relation, ménage les « faces », initie un échange, gère un tour de parole, assure une cohérence thématique. Tous ces actes font partie de la compétence communicationnelle de l'enseignant. 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 variété des situations de communication impliquant l'enseignant exige de lui une capacité d'adaptation ainsi qu'une grande souplesse. Toutefois, même dans l'urgence, on ne réagit jamais au hasard. Comme l'a montré Philippe Perrenoud (1996 : 218), nous réagissons en fonction de notre habitus, 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... ». L'enseignant est donc agi par son habitus plutôt qu'il n'agit de manière autonome.

Pendant trois ans, une équipe réunissant des chercheurs du CEDILL et du groupe de recherche VALIBEL a bénéficié d'une subvention du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française pour mener une recherche intitulée « Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale ? ». Ce projet, qui a été désigné par l'acronyme FOREO, a abouti à l'élaboration d'un manuel d'autoformation à la communication enseignante structuré en quatorze modules, qui sera publié par la Communauté dans le courant de l'an 2000.

Contrairement à l'idée convenue que la communication ça s'apprend sur le tas, les auteurs de ce projet soutiennent l'hypothèse qu'une compétence d'interaction peut s'améliorer au moyen d'outils et de dispositifs appropriés. Ce qui distingue l'expert du débutant, c'est la capacité à saisir tout ce qui dans une situation donnée, est pertinent pour une action avisée ; ce que Gumperz (1989 : 211 et sq.) appelle la *contextualisation* est cette aptitude à extraire de la situation toute une série d'inférences sur lesquelles le locuteur va construire son interprétation. Ces inférences lui permettent de prédire une suite conversationnelle et donc d'agir avec efficacité sur la suite du discours. Communiquer efficacement n'est pas prévoir, mais déduire de telle famille de situations telle règle opérationnelle pour orienter, négocier, de manière appropriée une conduite de verbalisation.

Faire de cette capacité un objet de formation présuppose quatre choses :

1. il existe une capacité réflexive qui conceptualise la contextualisation en « opérateurs de situation » (Samurçay, Pastré, 1995 : 8) ;
2. le niveau de compétence du professionnel est lié à cette conceptualisation : plus les enseignants maîtrisent ces opérateurs de situation, plus le nombre de situations qu'ils sont capables de gérer s'élargit ;
3. ce savoir *en action* est formalisable et didactisable suivant des dispositifs appropriés ;
4. ces concepts pragmatiques sont essentiellement de l'ordre du langage. La situation professionnelle de l'enseignant relève essentiellement des conduites de verbalisation : le cadre qui fixe les règles d'échange, qui installe un climat propice au développement des compétences est toujours de l'ordre du discours. Aussi fallait-il centrer une recherche sur les compétences de l'enseignant (et en corollaire une formation) sur des concepts pragmatiques linguistiques, soit en construisant ce que Samurçay et Pastré appellent une « représentation externe » qui outillera la conduite de verbalisation, soit par la construction de dispositifs (situations-problèmes) qui produiront les conceptualisations.

Conçus sur la base des principes qui viennent d'être énoncés, les quatorze modules du manuel de l'équipe FOREO proposent chacun une progression en six moments :

1. Découverte d'une situation-problème et évocation des représentations ;
2. Conceptualisation de la situation ;
3. Observation du phénomène ;
4. Partage des observations ;
5. Retour aux exercices ;
6. Informations complémentaires.

Prenons un exemple. Le module « Négocier un contrat de communication » s'ouvre sur des cases blanches que le lecteur pourra remplir ; le module se poursuit par l'exposé de trois situations de communication vécues par des enseignants. La présentation s'interrompt au moment critique. C'est au lecteur d'imaginer une réaction appropriée à la situation ; il pourra prendre connaissance ensuite de la solution vécue *in situ*. La rubrique suivante conceptualise la situation. Emprunt fait aux ethnométhodologues de la communication, elle expose quelques opérateurs pragmatiques qui préside à la négociation d'un contrat de communication. Muni ces outils théoriques, le lecteur peut dès lors observer et analyser les paramètres d'une communication pédagogique et les effets qui leurs sont liés à partir de trois séquences de cours enregistrées sur support numérique (le cédérom est fourni avec le manuel).

La rubrique « Exerçons-nous » propose des activités qui permettent au lecteur de mettre en pratique les remarques et conseils suggérés dans les rubriques précédentes. Enfin, le module se clôt sur quelques références bibliographiques commentées.

Nous voudrions souligner pour conclure quatre idées-forces qui nous semblent avoir été illustrées par la recherche FOREO :

1. On peut se former à la communication, en particulier dans sa dimension événementielle ;
2. La communication pédagogique a une spécificité : sa visée, qui n'est ni de vendre ni de faire acheter ni de séduire, mais de développer des compétences qui passent par le langage. Le professeur de science aide à produire des discours explicatifs, le professeur de morale des jugements, le professeur de français des énoncés efficaces (pertinents dans l'enchaînement des tours de parole).
3. Le document authentique est singulier, mais cette singularité n'est pas seulement une variété constatée, elle est une ressource de communication. La connaissance de cette ressource permettra à l'enseignant d'installer un contexte favorable à l'interaction.
4. L'observation de cette variété et la lecture des indices de la communication développent une réflexivité. La compétence de négocier un contrat est directement transférée dans un contrat de communication.

Bibliographie

- GUMPERZ, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, La Réunion, Université de La Réunion-L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1996). « Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », dans PAQUAY, L., et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- RONVEAUX, Chr., GIROUL, V., COLLET-DE CROIX, S., DEZUTTER, O. (2000). *Mieux communiquer pour mieux enseigner. Quatorze fiches à l'usage des enseignants*, sous la direction de J.-L. DUFAYS et M. FRANCARD, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2000 (à paraître).
- SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (1995). « Le développement des compétences professionnelles », dans *Éducation permanente*, n° 123, pp. 5-30.

Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.