

**La prise de parole et la fonction de manager :  
retour sur l'exemple d'une formation suivie  
par des cadres de l'Éducation nationale**

---

Fiona Rossette-Crake  
Université Paris Nanterre  
[rossette@parisnanterre.fr](mailto:rossette@parisnanterre.fr)

## Résumé

Cet article, qui s'intéresse à la pratique de la prise de parole en public, devenue étroitement liée à la fonction managériale, prend l'exemple des cadres de l'Éducation nationale en France, à l'occasion d'une nouvelle formation qui leur a été proposée. Cette formation intervient à une période particulièrement tendue pour les professionnels du milieu scolaire, où le chef d'établissement est notamment appelé à prendre la parole dans des contextes de gestion de conflit ou de crise. Après avoir rappelé les contextes culturels spécifiques de la France et de l'Éducation nationale, nous analysons l'agrégat des compétences dont relève la pratique de la prise de parole. Ensuite sont présentées les modalités de la formation étudiée ici, y compris l'introduction théorique, ainsi que l'apport d'outils technologiques, dont la réalité virtuelle, exploitée lors de certains ateliers, et l'intelligence artificielle, testée comme appui pour préparer la prise de parole. Enfin, nous analysons les retours des stagiaires pour les deux périodes pré- et post-stage, qui semblent valider l'intérêt de la formation, qui associe la mise en pratique et le développement d'une approche théorique.

**Mots-clés :** Chef d'établissement scolaire, Communication orale, Compétence communicationnelle, Management, Réalité virtuelle

## Abstract

This article focuses on the practice of public speaking, which has become closely linked to the managerial function, and takes the example of managers in France's national education system ("L'Éducation nationale"), specifically a new training course that was offered to them. This course comes at a particularly tense time for professionals in the education sector, where school principals are called upon to speak for instance in situations of conflict or crisis management. After outlining the specific cultural contexts of France and the French education system, the article analyses the range of skills upon which public speaking is dependent. This is followed by a presentation of the theoretical and practical components of the course under study here, including the use of technological tools such as virtual reality, which was used in some of the workshops, and artificial intelligence, which was tested as a means to prepare the script. Finally, we analyse the feedback received from the trainees during the pre- and post-course periods, which highlight the value of the course, where practical application is closely linked to a theoretical approach.

**Keywords:** Oral communication, Communicational competence, Management, School principals, Virtual reality

## Introduction

Selon l'évolution relativement récente du métier de manager (Bonnet et Bonnet, 2008), et à la lumière de l'accent mis sur les « soft skills » (Néré, 2005), les fonctions d'encadrement et de direction requièrent désormais un ensemble de compétences qui relèvent notamment de la communication, et en particulier la communication orale (Desmoulins, 2012 ; Desmoulins et Le Moing-Maas, 2019 ; Desmoulins *et al.*, 2023). Si on parle surtout de l'entreprise, le renouveau des attributs et des fonctions associés aux managers touche également le secteur public, où « les objectifs de modernisation de l'État engagent fortement les managers publics à développer des compétences au-delà du périmètre habituel de la gestion et de l'administration » (Bonnet et Bonnet, 2008, §3). Ici nous nous intéressons aux cadres de l'Éducation nationale en France, à travers l'étude de cas d'une nouvelle formation en prise de parole en public qui a été proposée dans le contexte de la formation continue.

La formation à l'étude a été organisée en France par l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), qui a pour objectif de former les cadres de l'Éducation nationale<sup>1</sup>. La formation en prise de parole de l'IH2EF fait partie de leur offre de formation continue en management, destinée à « renforcer les capacités managériales des encadrants en permettant d'acquérir les fondamentaux, consolider ou développer de nouvelles compétences »<sup>2</sup>. La prise de parole fait l'objet de plusieurs nouvelles formations proposées par l'Institut, qui s'efforce de répondre aux nouvelles exigences et aux nouvelles missions numériques qui incombent aux cadres (*cf.* partie ci-dessous « L'Éducation nationale » – par exemple, une autre nouvelle formation cible la gestion et l'animation de réseaux sociaux). Pour la formation en prise de parole, elle a eu comme temps fort trois jours de stage en présentiel qui ont eu lieu à l'Institut. Les trois jours de stage ont été construits autour de l'alternance entre conférences plénières et ateliers de mise en pratique. Les ateliers se sont organisés selon plusieurs formats, y compris notamment des ateliers de réalité virtuelle. Ces derniers ont été conçus comme point fort de la formation – ou, pour reprendre les propos de l'un des ingénieurs pédagogiques, comme sa « valeur ajoutée ».

Cette formation s'inscrit dans le contexte général du renouvellement de l'intérêt pour la prise de parole constaté à l'échelle mondiale. De fait, des chercheurs en rhétorique parlent d'un « boom de l'art oratoire » et de la place de l'oral qui « revient au centre de la vie publique » (Kennerly et Smith Pfister, 2018). Ce « boom » s'explique en partie

---

<sup>1</sup> L'auteure de la présente étude a été associée à cette formation en tant que chercheuse en résidence à l'IH2EF. L'ensemble de la formation a été conçu par le responsable de la formation, Christophe Guillerot, ingénieur pédagogique à l'Institut, et par une équipe d'ingénieurs. L'auteure les remercie pour cette collaboration et pour la permission accordée de rendre compte de cette formation. Elle remercie aussi les stagiaires qui ont suivi cette formation, avec qui les échanges, très riches, ont nourri la réflexion menée ici. Les retours d'expérience présentés ici concernent la formation qui s'est déroulée pendant l'année 2023-2024.

<sup>2</sup> <https://www.ih2ef.gouv.fr/loffre-de-formation-en-management> (consulté le 21/05/2024).

par les nouvelles pratiques de communication orale engendrées par le numérique, en particulier la vidéo en ligne, qui a donné lieu à une nouvelle génération d'« orateurs numériques », y compris en milieu professionnel. La révolution numérique a permis la diffusion en masse de la parole, où la prise de parole en public n'est plus réservée uniquement aux personnages publics (c'est-à-dire, typiquement, les politiques) mais permet désormais à tout individu de faire entendre sa voix (Rossette-Crake, 2021). Dans les lignes qui suivent, nous décrirons d'abord le contexte socio-culturel qui nous concerne ici (la France, l'Éducation nationale). Ensuite, nous présenterons une analyse de la prise de parole comme un agrégat de compétences, puis nous nous intéresserons à la formation proposée aux cadres de l'Éducation nationale et aux perspectives qu'elle ouvre.

## 1. Contextes culturels spécifiques

### 1.1. La France

La formation dont il est question ici est intervenue dans un contexte particulier. Deux évolutions méritent notre attention : (i) l'importance toute récente accordée par l'institution scolaire française à la communication orale ; (ii) les conditions d'exercice des cadres au sein de cette institution, et les nouveaux défis qu'elles présentent.

En général, la culture scolaire française est connue pour sa prédilection pour l'écrit. Jusqu'ici on pouvait parler d'une tradition qui, quand il s'agissait d'argumenter et d'exprimer ses idées, privilégiait l'écrit et non l'oral, à travers des exercices qui restaient « académiques et techniques », au lieu d'être « professionnels et personnels » (Chaplier et O'Connell, 2015). Cela s'observe jusque dans les cursus universitaires, dont la réussite dépend en grande partie de la maîtrise du français écrit (Crétin *et al.*, 2022). Cependant, les réformes récentes des programmes scolaires témoignent d'une volonté de valoriser la compétence communicationnelle orale, le symbole en étant la nouvelle épreuve du « Grand oral » du nouveau baccalauréat selon la réforme mise en œuvre à partir de 2020<sup>3</sup>.

Si la valorisation de l'oral répond à des enjeux sociétaux – par exemple, le renouveau de la prise de parole en public qui vient d'être évoqué s'est confirmé ces dernières années en France par l'essor des concours d'éloquence et par la publication de livres, films et documentaires ayant pour sujet la prise de parole, à tel point que l'Express titrait, en 2018, « Retour en force de l'art oratoire »<sup>4</sup> –, elle

---

<sup>3</sup> On trouve d'autres exemples de nouvelles épreuves orales à d'autres étapes du cursus scolaire français. Par exemple, les épreuves du diplôme du brevet des collèges, moins médiatiques que celles du baccalauréat, comptent aussi une épreuve orale, introduite peu avant celle du baccalauréat.

<sup>4</sup> Rezzoug, L. (2018, 05 février). Retour en force de l'art oratoire : « Parler, c'est affirmer sa singularité ». *L'Express*.

signale aussi l'influence du modèle culturel anglo-américain, depuis son système scolaire (où l'oral a toujours occupé une place importante), jusqu'à son monde professionnel, ordonné selon la pensée managériale qui est devenue le modèle mondial dominant. Dans ce contexte, la mise à l'honneur de l'art oratoire dans les programmes scolaires français atteste du changement du rôle qu'on confère désormais à l'école, qui se veut plus professionnalisante, et où s'applique « le corollaire opérationnel du modèle de la compétence qui s'est progressivement imposé au-delà des entreprises dans les administrations publiques et dans le système éducatif » (Lépine, 2016, p. 8). Remarquons par ailleurs que l'approche par compétences (ex. la compétence communicationnelle orale), qui imprègne dorénavant tous les niveaux de l'enseignement en France, y compris l'enseignement supérieur (Crétin *et al.*, 2022 ; Pournay *et al.*, 2017), attire les critiques de la nouvelle économie, pour qui l'école est devenue un outil pour préparer les élèves à la nouvelle économie et à la mise en concurrence qu'ils connaîtront dans le monde du travail (Stiegler, 2019), un monde où prédomine « une politique de personnalisation de la relation de chacun à son travail et la mise en concurrence de tous avec les autres » (Linhart, 2021, p. 19) – politique qui peut paraître en contradiction avec certaines valeurs traditionnelles de l'école républicaine, l'égalité des chances en premier.

De même, si, à l'intérieur de la communauté éducative, l'épreuve du Grand oral du baccalauréat est notamment critiquée pour les problèmes matériels posés par sa mise en œuvre (réquisition des membres de jurys, etc.), elle pose d'autres problèmes qui sont moins soulignés mais qui peuvent s'avérer tout aussi ennuyeux dans la mesure où ils concernent l'acquisition même de la compétence orale. Depuis la réforme, l'enseignement de la compétence communicationnelle orale est assurée lors de l'année de terminale en marge des autres enseignements, parfois par des enseignants de français, mais assez souvent lors de séances ponctuelles d'« initiation à l'art oratoire » confiées à des prestataires extérieurs<sup>5</sup>. Force est donc de constater l'absence de réflexion quant à la mise en œuvre pédagogique de la compétence orale, qui ne bénéficie pas d'une légitimité qui serait par exemple conférée par un cursus officiel. C'est à cet égard que la formation de prise de parole proposée par l'Éducation nationale à ses cadres - formation qui a répondu à une demande forte - prend un sens particulier.

---

5 Par ailleurs, dans les textes officiels de présentation de l'épreuve, on identifie comme enseignants ayant « vocation à prendre une part importante dans la préparation de l'épreuve » les professeurs de spécialité, c'est-à-dire les professeurs des disciplines concernées par la matière mais non par la forme des présentations. <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028> (consulté le 16/05/2024).

## 1.2. L'Éducation nationale

Au sein de l'Éducation nationale en France, le statut de cadre recouvre plusieurs corps de métiers : chefs d'établissement et chefs d'établissement adjoints, inspecteurs, et chefs de service au sein des administrations centrales (rectorats, ministère). Arrêtons-nous sur les métiers les plus représentatifs de notre cas d'étude, les chefs d'établissement et les chefs d'établissement adjoints, qui correspondaient à la majorité des stagiaires inscrits dans la formation étudiée ici. Comme dans d'autres secteurs du service public (ex. la santé), où un premier métier permet d'accéder, par voie de promotion interne/concours, à un poste d'encadrement, ce sont typiquement des enseignants qui accèdent à ces postes de chefs d'établissement. Leur formation initiale concerne donc les domaines de l'enseignement et de la discipline enseignée ; avant la prise de leurs nouvelles fonctions d'encadrement, ils bénéficient en général d'une courte période de formation en management, qui est encadrée par l'IH2EF.

Toutefois, le chef d'établissement scolaire est un manager bien particulier. Si être cadre dans l'Éducation nationale s'avère « un véritable challenge », notamment du fait que l'organisation institutionnelle est très bureaucratique et centralisée et permet difficilement la prise d'initiative ou de décision (Trichet-Biette, 2019), il faut dire aussi que la culture de l'enseignement et les valeurs qui animent ses agents (valeurs de service public, d'égalité des chances, d'esprit critique, volonté de donner du sens – valeurs confirmées lors des échanges avec les stagiaires pendant la période de formation à l'étude ici) semblent en contradiction avec celles de la culture du management actuel.

De même, la réalité professionnelle du chef d'établissement a beaucoup évolué ces dernières années. À la dégradation des conditions générales de travail et à la perte du respect de l'enseignant par la société s'ajoute la vague d'attentats dont l'école est désormais la cible<sup>6</sup>. Le chef d'établissement est de plus en plus amené à intervenir en contexte de gestion de conflit et de crise, où la communication et en particulier la prise de parole ont toute leur place. De fait, communiquer dans de tels contextes s'ajoute aux autres missions de communication qui sont, dans le secteur privé, devenues essentielles dans les postes d'encadrement et qui, dans le secteur public, tardent à recevoir l'attention et les ressources nécessaires. Par exemple, alors que le numérique impose de nouvelles exigences sous la forme de missions qui sont souvent très spécialisées et chronophages (gérer le site internet de l'établissement ou les réseaux sociaux, répondre aux courriels...), les chefs d'établissement ne bénéficient pas de chargé de communication. Contrairement par exemple au secteur de la politique (Blanchard et Roginsky, 2020 ; Hourmant *et al.*, 2019), on tarde, dans le secteur de l'éducation, à voir une professionnalisation de la communication. Les nouvelles missions de communication numérique, qui incombent par défaut aux

---

<sup>6</sup> La formation étudiée ici est intervenue seulement trois mois après l'attentat d'Arras, où le professeur d'histoire Dominique Bernard a perdu la vie.

agents d'encadrement, contribuent au sentiment d'isolement ressenti par le cadre de l'Éducation nationale.

### 1.3. La parole managériale

Le statut important et bien particulier de la prise de parole pour les managers de l'Éducation nationale fait écho aux nouveaux enjeux que représentent la communication orale parmi les compétences des managers, quel que soit le secteur d'activité. Dans la sphère de l'entreprise, la place grandissante des missions faisant intervenir la prise de parole reflète plusieurs phénomènes (Rossette, 2019). Elle renvoie au rôle du dirigeant, projeté dorénavant sur le devant de la scène. Ainsi, de nouveaux types de prise de parole (ex. « keynotes », lancements de produits...), emblématiques de l'importance accordée à l'événementiel dans la construction de l'image de marque, viennent s'ajouter aux autres types de discours que le PDG était appelé jusque-là à prononcer, comme par exemple les discours prononcés lors d'assemblées générales d'actionnaires, ou d'annonces annuelles de résultats financiers. De manière plus générale, la pratique de la prise de parole investit d'autres niveaux de l'organigramme des organisations, comme celui des chefs de projet, appelés à présenter et à défendre à l'oral leurs projets, tout comme celui des ingénieurs, qui ne restent plus du côté de l'innovation mais doivent aussi se mettre en avant pour convaincre en interne l'intérêt pour un produit ou un service qu'ils ont conçu.

Dans ces différents contextes, que cela concerne le dirigeant ou le manager, la prise de parole sert notamment à fédérer ses équipes et/ou à incarner l'entreprise et ses valeurs. Ces valeurs ont besoin d'être portées, incarnées par une personne précise. Si l'on reconnaît une tension certaine entre les « valeurs » que s'efforcent désormais de mettre en avant les entreprises, qui sont étroitement liées à leur « vision », notamment pour « œuvrer au bien commun » (Linhart, 2021, pp. 164-166), et les difficultés posées par la pensée managériale contemporaine, il faut néanmoins souligner que, pour incarner de telles valeurs, l'oral s'avère un canal idéal. Par rapport à l'écrit, l'oral entretient un lien intrinsèque avec l'expérience humaine, il est plus emphatique et participatif (Ong, 1982). De même, l'oral est perçu typiquement comme plus direct, plus « authentique » et « véridique ». Il est plus facile de générer de l'enthousiasme, de l'envie, et/ou de la confiance par l'oral que par l'écrit. En effet, l'oral engendre une expérience émotionnelle tout à fait particulière (Rodero, 2023). Pour inspirer confiance, l'oral a constitué un dernier bastion face aux moyens virtuels de communication écrite engendrés par le numérique (cf. anonymat, utilisation de pseudonymes, recours à l'intelligence artificielle...). Et si désormais la communication orale entre, elle aussi, dans le champ d'action de l'intelligence artificielle (voir plus bas), elle correspond à une compétence clef qui s'avère d'autant plus essentielle dans la mesure où, face à la prise de parole numérique, savoir s'adresser en direct à des gens présents en chair et en os se fait plus rare et ne va plus forcément de soi.

Cette place de l'oral en ce qui concerne la compétence managériale, de même que ses ressorts particuliers, ont notamment été mis en avant par Desmoulins et Le Moing-Maas (2019) et Desmoulins *et al.* (2023). Indissociable des « qualités de leadership », l'oral répond notamment à l'exigence généralisée qui s'impose aux managers de « donner du sens » aux missions des salariés pour « renforcer l'adhésion » et « booster leur motivation » (Desmoulins et Le Moing-Maas, 2019, p. 48). De même, les échanges verbaux « posséderaient une agentivité singulière de par leur capacité à conjuguer des dimensions personnelles, relationnelles et émotionnelles » (Desmoulins *et al.*, 2023, p. 213), et participent au « processus de formation d'impressions » (Desmoulins *et al.*, 2023, p. 217). Cela explique le nombre croissant de formations en communication orale pour les managers (Desmoulins, 2012). Cela explique aussi les prescriptions qui abondent sur la parole managériale (Desmoulins et Le Moing-Maas, 2019). Cependant, ces prescriptions s'avèrent peu utiles si l'on souhaite réellement les intégrer à une démarche pédagogique. Par exemple, les conseils peuvent être contradictoires ; ils peuvent relever du bon sens, ou au contraire, paraître « obscurs » ou « hautement ésotériques » (ex. « développez votre communication non verbale », « Le bon manager doit savoir 'Harmoniser : voix ; geste ; posture ; regard au discours' » (Desmoulins et Le Moing-Maas, 2019, p. 58)). En revanche, comme le constatent ces auteures, rares sont par exemple les références à « des compétences de base comme la maîtrise de la langue et le respect de règles de politesse sur lesquelles se fonde la vie sociale » (Desmoulins et Le Moing-Maas, 2019, p. 58).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Force est de constater que l'on relève le même type d'écueils (conseils de bon sens, manque de précisions d'ordre linguistique) dans les éditions parascolaires destinées à aider les lycéens à se préparer au Grand oral du nouveau baccalauréat.

## 2. Précisions sur les modalités de la formation à l'étude

La formation conçue par l'IH2EF a proposé 70 places, un nombre bien inférieur à la forte demande révélée par le nombre de demandes d'inscription (quasiment le double par rapport au nombre de places). Ces demandes provenaient d'académies partout en France, leur nombre confirme le rôle de plus en plus important qu'a pris la prise de parole dans les missions du chef d'établissement décrit précédemment.

Comme spécifié plus haut, la formation en prise de parole en public proposée par l'IH2EF s'est déroulée sur quatre mois. Comme l'ensemble des formations proposées par l'Institut, elle a été conçue et déployée par une équipe d'ingénieurs pédagogiques de l'Institut. Un webinaire s'est tenu un mois avant le stage en présentiel, et un autre webinaire trois mois après le stage. Le premier webinaire a servi à contextualiser le stage à venir et à identifier les attentes et les besoins des stagiaires, le second a servi à partager des retours d'expérience et les progrès observés par les stagiaires pendant l'exercice de leurs fonctions depuis le stage. Par ailleurs, entre le premier webinaire et le stage, les stagiaires ont suivi deux modules d'auto-formation en ligne, le premier étant consacré à une introduction à la communication professionnelle, le second à la thématique « représenter sa structure ». Enfin, avant et après le stage, le stagiaire a rempli une grille d'auto-positionnement, conçue pour lui permettre de faire le point sur ses progrès par rapport aux différents composants de l'agrégat de compétences mobilisé lors de la pratique de la prise de parole (cf. l'analyse des retours des stagiaires, plus bas).

Le stage en présentiel de trois jours s'est organisé autour de l'alternance entre conférences théoriques et ateliers pratiques, y compris des ateliers de réalité virtuelle. Ces ateliers ont ciblé trois dimensions sensorielles/multimodales de la prise de parole : (i) la posture/le positionnement du corps ; (ii) le regard ; (iii) l'intensité de la voix et le déploiement de pauses (silences) à intervalles réguliers. Ces ateliers ont été réalisés grâce à des programmes et à des scénarios de mises en situation virtuelles conçus par un prestataire extérieur ; ils ont été déployés lors du stage par les ingénieurs de l'Institut. Les autres ateliers ont porté sur la voix, sur la communication non-violente pour gérer un conflit, et sur des mises en situation ; ils ont été assurés par des « experts associés », c'est-à-dire d'autres cadres de l'Éducation nationale en exercice, associés à l'Institut au titre de leurs expertises spécifiques.

Les ateliers de mise en situation ont permis aux stagiaires de s'entraîner sur les différents contextes où les cadres de l'Éducation nationale sont typiquement amenés à prendre la parole. Dans le cas du chef d'établissement, cela va du mot prononcé lorsqu'il reçoit des représentants syndicaux ou le mot de présentation de l'établissement en début d'année aux familles, à des discours plus solennels, comme un discours d'accueil prononcé lors d'une visite de ministre ou de recteur, un discours inaugural, un discours de remerciement à son équipe, ou un discours prononcé en cas de gestion de crise (ex. violence scolaire, attentat). Plus récemment, le chef d'établissement ou

son adjoint peut être appelé à devenir un orateur numérique (cf. Introduction), en s'enregistrant en format vidéo posté sur le site internet ou sur les réseaux sociaux dans le but de faire connaître et mettre en valeur son établissement et ses actions.

Enfin, pendant le stage, le but des conférences plénières était de mettre en avant l'approche théorique et de déconstruire l'exercice et le dispositif de la prise de parole. Il s'agissait de présenter, notamment face à un public représentatif du monde de l'enseignement, une approche par compétences, de fournir un apport scientifique, voire épistémologique, et de nourrir également la réflexion quant à la place de la prise de parole et son évolution dans la société. Ces conférences ont également servi à introduire les différents objets des ateliers de mise en pratique (en faisant notamment le lien avec les deux modules d'auto-formation suivis auparavant par les stagiaires cités plus haut), et à cibler des points qui n'étaient pas abordés directement dans les ateliers, comme la structuration des discours et les choix relatifs à la « mise en mots » des contenus (choix linguistiques et syntaxiques). Enfin, ces conférences ont aussi permis d'introduire une certaine distance critique par rapport aux ateliers virtuels et aux « recettes » de réussite présentées par les logiciels utilisés pendant ces séances. Revenons sur l'introduction à l'exercice de la prise de parole qui a occupé la première partie de ces conférences, à savoir l'application d'une approche par compétences, ainsi que la déconstruction du dispositif communicationnel sur lequel repose la prise de parole.

### **3. Quelques éléments d'introduction théorique à l'exercice de la prise de parole**

#### **3.1. Un agrégat de compétences**

Si la prise de parole est devenue quasi incontournable pour de nombreux acteurs sociaux, il s'agit d'une activité qui est loin d'être innée. Elle repose sur un agrégat de compétences (Rossette, 2019, p. 108) qui sont rarement prises en compte dans toute leur complexité et qu'il convient de distinguer à l'aide de catégories linguistiques et pragmatiques (ex. Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Comme la prise de parole intervient dans un contexte formel, elle relève d'un exercice formaté et contraint. En cela, elle met en œuvre une « compétence communicationnelle », ou une combinaison de savoir-faire et de connaissances (Hymes, 1984). On peut distinguer trois types de compétences :

1. une compétence liée à la maîtrise du dispositif de communication, tout à fait atypique, qui relève de l'oral continu, ou « monologal », c'est-à-dire d'une parole prononcée par un seul locuteur qui s'adresse à un auditoire ;
2. une compétence générique, liée au genre discursif (Swales, 1990) du discours proprement dit, et qui permet au locuteur d'adapter sa prise de parole au contexte précis (ex. discours politique, cours magistral, *keynote*, assemblée générale,

conférence de presse...), en prenant en compte les spécificités de l'auditoire, de l'objectif du discours, les éléments linguistiques et le format attendus ;

3. une compétence culturelle, liée non seulement à une aire culturelle et/ou à une langue (ex. culture de communication « française », culture de communication « anglo-américaine ») mais aussi à un secteur d'activité, que celui-ci relève du secteur privé ou du service public – comme par exemple la spécificité de l'Éducation nationale au sein de ce dernier (par exemple, parler en tant que chef d'établissement scolaire n'est pas la même chose que parler en tant que manager ou PDG d'une entreprise privée).

Nous ne nous attarderons pas sur les deuxième et troisième compétences identifiées dans la liste ci-dessus, qui, si elles méritent de l'attention face à certains publics d'apprenants (élèves, étudiants en période de formation professionnelle), ne posaient pas problème lors du stage proposé aux cadres de l'Éducation nationale. Lors des entraînements à la prise de parole pendant le stage, les stagiaires (qui exerçaient leurs fonctions depuis un certain temps) adaptaient assez naturellement leurs discours aux différents types de contextes dans lesquels ils sont typiquement amenés à prendre la parole et qui leur étaient donc familiers (ex. prononcer un mot devant leur équipe enseignante, prononcer un discours de bienvenue lors d'une visite d'un recteur, d'un ministre...), faisant ainsi preuve de compétence générique. De même, les stagiaires endossaient naturellement les codes du service public et de l'Éducation nationale (ex. références aux valeurs de l'enseignement), faisant preuve de compétence culturelle. En revanche, la première compétence, liée à la maîtrise du dispositif de communication, a mobilisé un intérêt particulier et a nécessité une approche théorique qui, selon l'hypothèse défendue ici, a constitué un véritable enjeu pour la formation.

### **3.2. Approche théorique : déconstruire le dispositif de la prise de parole**

Dans le contexte de la formation, le fait de déconstruire le dispositif de la prise de parole a permis aux stagiaires d'objectiver certaines appréhensions ressenties, voire certaines craintes restées jusque-là dans le domaine de l'inconscient et du non-dit, qu'il importait donc de surmonter pour aborder l'exercice. Le dispositif dont relève la prise de parole est particulier pour plusieurs raisons. S'il mobilise le canal oral, il se distingue du régime de l'oral prototypique de la conversation. Cette dernière implique au moins deux locuteurs, qui échangent des tours de parole, une parole « dialogale » qui est typiquement informelle et repose sur une « improvisation collective » (Kerbrat Orecchioni, 2005). À l'opposé, la prise de parole se fait en continu : elle est monologale, un régime typique de l'écrit, et correspond à un oral formel (Rossette, 2017a). Elle s'avère « publique » dans la mesure où le nombre de destinataires est multiplié. On peut utiliser le terme pour désigner toute instance de parole continue plus ou moins longue. Dans le cas des missions de communication

d'un chef d'établissement scolaire, cela comprend aussi des prises de parole courtes devant des comités relativement restreints, par exemple lors de réunions où le chef d'établissement reçoit des représentants syndicaux ou des représentants de parents.

Un autre facteur distingue la prise de parole de l'oral conversationnel : la première s'insère dans un cadre institutionnel, régi par des normes, ce qui explique par ailleurs l'importance des compétences génériques et culturelles. Prendre la parole correspond à un acte social, chargé de sens, et met en avant la parole comme outil de réflexion (Eggins, 2004, p. 91). Enfin, ce dispositif comporte une part de mise en scène, qui permet une recherche théâtrale ainsi qu'une recherche esthétique de la langue. Par exemple, si notre étude concernait une majorité d'anciens enseignants ayant donc l'habitude de parler, souvent en continu, devant une classe d'élèves, ce type-là de communication orale ne ressemble pas a priori à la parole mise en scène, formelle, qui caractérise la prise de parole en public.<sup>8</sup>

Cependant, un trait commun à toute forme d'oralité, quel que soit le dispositif ou le contexte (conversation, interactions en salle de classe, prise de parole...), concerne la dimension sensorielle, ou sa grande part de matérialité. Les paroles sont dites et entendues. De fait, tout régime oral est multimodal, mobilisant de multiples modes de construction de sens, à la fois verbal et paraverbal. Toutefois, dans le cas de la prise de parole, la dimension sensorielle, et la vue en particulier, sont amplifiées. Nous avons affaire à un locuteur clairement identifié, l'objet non pas d'un seul regard mais de regards multiples.

Ainsi, une grande partie des appréhensions ressenties lorsqu'on aborde l'exercice de la prise de parole concerne la dimension asymétrique du régime monologal – c'est-à-dire, le fait qu'un seul locuteur s'adresse à de multiples destinataires (Rossette, 2017a), qui va aussi de pair avec la part de mise en scène identifiée plus haut. Cela pose plusieurs défis, car cette asymétrie rend vulnérable : aux yeux du sociologue Erving Goffman, la prise de parole implique, comme d'autres pratiques de communication qui ont typiquement lieu sur scène, « un sentiment d'accès préférentiel à la personne du locuteur » (1981). En effet, dans son ouvrage « Façons de parler » (titre d'origine en anglais : « Forms of talk »), Goffman consacre un chapitre à la conférence (en anglais « The lecture »), où il livre une analyse du conférencier qu'on peut étendre à la figure de l'orateur. Lors d'une conférence, le locuteur prend la parole de manière prolongée et institutionnalisée ; il cherche à se confronter au monde réel par le biais d'un rituel de performance. Cependant, isolé sur scène, il paie de sa personne. Une autre difficulté soulignée par Goffman concerne le fait de devoir garantir l'attention de l'auditoire pendant une période prolongée : le conférencier, comme tout orateur, est obligé de jouer le rôle de son propre intermédiaire (cf. « his own go-between ») pour déjouer cette relation asymétrique et toucher l'auditoire.

---

<sup>8</sup> Voir par exemple, sur des corpus tirés de l'aire culturelle de langue anglaise (Australie), l'analyse des interactions orales en salle de classe de F. Christie (2005).

En même temps, cette asymétrie s'avère également positive : elle garantit l'accès à la parole, et confère un certain pouvoir (par exemple, le locuteur ne peut être interrompu, il a du temps pour développer sa pensée). Et c'est par sa parole que le locuteur arrive à rassembler ses destinataires. En prenant donc tout particulièrement conscience de l'ambivalence de cette asymétrie, qui explique à la fois le pouvoir de la prise de parole mais aussi la difficulté et les peurs liées à l'exercice, le stagiaire peut apprendre à apprivoiser ce rapport de force, à ne pas subir sa parole, à accéder ainsi au statut de locuteur-orateur – et assumer, par ailleurs, la position de maîtrise associée au statut de dirigeant ou de cadre.

Enfin, pour revenir à l'aspect multimodal, le locuteur-orateur doit apprendre à gérer simultanément tous les ressorts des domaines verbal et paraverbal. Le domaine verbal se répartit entre composants linguistiques (ex. lexique, syntaxe, registre) et phonologiques (ex. volume, intensité, débit, intonation). Quant au paraverbal, il comprend des considérations aussi diverses que le regard, la posture, la gestuelle, les déplacements sur scène/dans l'espace, la tenue vestimentaire, ainsi que tous les aspects qui participent à la scénographie, comme le fait de parler debout ou assis, sur scène ou non, avec ou sans microphone ou accompagnement visuel – sans oublier les nouveaux éléments de scénographie générés par la prise de parole numérique (ex. parole prise lors d'une visio-conférence, ou dans une vidéo postée sur les réseaux sociaux).

Les domaines verbal et paraverbal recoupent en partie les composants « *elocutio* » et « *actio* » de la rhétorique classique. La rhétorique classique, telle qu'elle a été définie depuis l'Antiquité, premier repère encore aujourd'hui dans l'enseignement de l'art oratoire, prend ainsi tout son sens dans une formation qui pose et qui déconstruit d'emblée le dispositif de la prise de parole et qui analyse sa spécificité dans le paysage des pratiques de communication contemporaine. L'apport théorique de la formation s'appuie ainsi sur plusieurs catégorisations issues de la rhétorique, notamment les différents composants de la rhétorique (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*, *memoria*), de même que les différents types d'arguments (*ethos*, *logos*, *pathos*). Ces catégories sont systématiquement enrichies par une analyse des procédés d'ordre linguistique (qui ont trait à la « mise en mots »), et sont également systématiquement reliées aux contenus des ateliers de mise en pratique.<sup>9</sup>

---

9 Pour une illustration détaillée de l'application de ces catégories de la rhétorique dans le contexte d'une pédagogie contemporaine de la prise de parole en public en ce qui concerne l'anglais, voir Rossette (2017b).

## 4. Recours aux outils technologiques dans le cadre de la formation

### 4.1. Réalité virtuelle

Les ateliers de réalité virtuelle, conçus, comme il a été souligné plus haut, comme point fort de la formation, ont été très appréciés par les stagiaires. Ces ateliers proposent des expériences immersives grâce à l'utilisation d'un casque, accompagné d'une commande/capteur tenu dans une main. Le stagiaire se retrouve dans un lieu virtuel, par exemple sur scène dans un amphithéâtre, devant un auditoire constitué d'avatars. La prise de parole du stagiaire est accompagnée de sons virtuels (son d'applaudissements, musique de type « fanfare » qui précède la prise de parole et contribue à l'effet de mise en scène). En fonction de l'exercice, le texte d'un discours, lu par le stagiaire, est projeté en bas de l'écran. À la fin de chaque exercice d'entraînement, le stagiaire peut accéder à ses « scores » qui chiffrent sa réussite ou non par rapport à une compétence ou un objectif précis (ex. volume de la voix, durée des pauses). Pendant les trois jours du stage en présentiel, chaque stagiaire a bénéficié de trois séances, chacune d'environ 45 minutes.

L'intérêt de ces ateliers réside dans le fait qu'ils permettent de former à certaines compétences clef de la prise de parole en offrant des entraînements individuels où chaque stagiaire accède à un temps de mise en pratique. En général, toute formation de prise de parole comporte des difficultés de gestion du temps, car il est nécessaire de permettre au plus grand nombre de s'entraîner devant un auditoire, typiquement constitué des autres stagiaires/du groupe classe. Le fait de remplacer un auditoire « réel » par l'auditoire des avatars appartenant à la sphère virtuelle constitue donc un gain de temps considérable. Par ailleurs, chaque stagiaire reçoit une analyse chiffrée de sa performance, qui est une source de motivation et de progression.

Cependant, la réalité virtuelle soulève certaines questions et nécessite un accompagnement particulier. Pour le stagiaire, l'expérience peut créer un sentiment d'isolement. Avec le port du casque, le stagiaire se trouve déconnecté visuellement de son environnement immédiat : il est seul face à des avatars, et ne voit plus le(s) formateur(s) ou les autres stagiaires. De même, il se trouve en quelque sorte déconnecté de son propre corps, qu'il ne voit plus. Puisque son champ de vision est limité à ce qu'il voit à l'intérieur du casque, il peut être difficile, voire dangereux, de se déplacer dans l'espace réel, qui doit être dégagé. En contexte de formation, l'utilisation du casque requiert, dans un premier temps, une prise en main individualisée de la part d'un formateur/coach/ingénieur, afin d'approprier l'outil, ainsi qu'un vocabulaire spécifique emprunté à l'anglais (ex. *guardian boundary*, *roomscale*...).<sup>10</sup> Le formateur est également là pour répondre à certaines appréhensions (dans le cas précis de la

<sup>10</sup> Par exemple, *guardian boundary* : la frontière qui apparaît lorsqu'on s'approche trop du bord de l'espace délimité pour l'activité ; *roomscale* : le paramétrage de l'échelle de la pièce.

formation proposée aux cadres de l'Éducation nationale, beaucoup de stagiaires n'avaient pas encore vécu une expérience de réalité virtuelle). Toutefois, un travail en binôme permet d'atténuer l'isolement et l'appréhension : pendant un exercice, un stagiaire est accompagné et observé par un autre stagiaire, qui lui fait ensuite un retour sur la prestation qu'il a vue dans l'espace réel et non virtuel.

La réalité virtuelle implique aussi des contraintes et des impossibilités par rapport à l'exercice de la prise de parole, comme ne pas se déplacer dans l'espace, ou ne pas parler à partir d'un texte ou de notes préparés au préalable (qui n'entrent pas dans le champ de vision du stagiaire).<sup>11</sup> Et dans une certaine mesure, le recours à la réalité virtuelle relève d'un paradoxe dans une formation consacrée à la prise de parole, mode de communication qui est incarné par le corps, dont l'objectif est de rassembler et d'outrepasser la distance (réelle et symbolique) qui sépare l'orateur de son auditoire – paradoxe dont il est important de faire prendre conscience aux stagiaires. Enfin, il convient d'émettre quelques réserves par rapport à l'idée d'une réussite chiffrée (cf. les scores) et aux « recettes » préconisées et paramétrées dans les programmes des logiciels. Ces programmes servent en effet dans un premier temps à « corriger » certains des plus grands écueils de la prise de parole (ex. ne pas suffisamment regarder son auditoire, parler trop vite, ne pas parler assez fort). Mais une fois certains réflexes pris, les stagiaires peuvent s'intéresser au champ des variations possibles (ce point est abordé lors des conférences plénières). Cela veut dire apprendre non seulement à moduler les différents choix verbaux et paraverbaux en fonction du contexte (cf. les compétences génériques et culturelles, partie 3), mais aussi savoir quand on peut aller à l'encontre de certaines conventions, pour marquer les esprits, voire créer un effet de surprise. Par exemple, si l'on considère qu'il est préférable de parler sans notes ou sans texte, on peut décider consciemment, en fonction du contexte, de lire à partir d'un texte écrit pour marquer de la solennité et du sérieux. De même, parler debout ou assis relève d'une décision consciente à prendre en fonction de son aisance dans un contexte précis, et par rapport à une connaissance de soi et de ses limites. Enfin, s'il importe, dans un premier temps, d'éliminer tout geste parasite, y compris les déplacements dans l'espace, le fait de se déplacer à des moments précis d'un discours peut servir à attirer l'attention.

Dans le cadre d'une formation en prise de parole, le recours à la réalité virtuelle, du moins à ce stade de l'innovation technologique, s'avère intéressant quand elle est complétée par des approches complémentaires, et notamment quand elle se déploie en période initiale de la formation. Globalement, les stagiaires (cf. partie suivante) ont jugé la réalité virtuelle très efficace pour les sensibiliser à certaines dimensions clef de leur pratique. Ces ateliers ont ciblé des points qui, s'ils sont essentiels, peuvent s'apprendre relativement vite (approximativement 130 minutes par stagiaire sur les trois journées

---

<sup>11</sup> Nous n'aborderons pas ici d'autres types de contraintes posées par la réalité virtuelle, notamment son coût (cf. l'équipement en casques), qui rendent encore difficile à l'heure actuelle son utilisation dans des formations à plus grande échelle.

de stage en présentiel), et pour lesquels il suffit souvent d'une prise de conscience, par exemple pour corriger une mauvaise pratique. Pour les stagiaires, des progrès sensibles rapides en période initiale de formation sont source de satisfaction, ils instaurent un climat vertueux pour aborder de manière propice et avec une confiance renouvelée d'autres aspects, plus complexes, de la prise de parole (ex. trouver ses arguments, mettre en mots son discours). Par ailleurs, en donnant au stagiaire l'opportunité de s'entraîner face à des avatars, cette utilisation de la réalité virtuelle permet de déjouer certaines appréhensions liées à la relation asymétrique décrite plus haut entre orateur et auditoire et l'endossement du statut de l'orateur tel qu'il est décrit par Goffman. En effet, l'entraînement devant des avatars (qui demeurent relativement peu « animés ») permet de dédramatiser l'aspect quelque peu inconfortable de la relation asymétrique, voire renverser le rapport de force qu'elle implique. En même temps, l'artifice du dispositif de la réalité virtuelle rappelle l'artifice de toute parole livrée sur scène dont la dimension théâtrale l'éloigne de l'interaction orale au quotidien (la conversation) ; cela peut permettre une prise de distance chez le stagiaire, qui est alors plus à même de « jouer un rôle ».

## 4.2. Intelligence artificielle

Pendant la formation, la question d'un autre type d'apport technologique s'est posée, celui de l'intelligence artificielle (I.A.), dont l'utilisation se généralise pour les missions de communication en contexte professionnel. Initialement, l'utilisation de l'I.A. pendant le stage n'était pas prévue ; elle s'est introduite pendant l'un des ateliers de mise en pratique, à l'initiative de l'une des stagiaires, qui a proposé de tester ChatGPT pour générer le texte d'une prise de parole. La stagiaire avait déjà intégré à son quotidien professionnel l'utilisation de ce nouvel outil, notamment pour certaines tâches numériques chronophages (ex. répondre aux courriels). Dans un atelier réunissant plusieurs stagiaires, on a donc demandé à ChatGPT de générer un discours qui devait être prononcé par un chef d'établissement, en donnant des consignes précises par rapport au contexte et l'objectif du discours. Puisqu'elle avait déjà manié le *chatbot*, la stagiaire a su formuler un ensemble d'instructions qui ont permis de générer un premier texte. Ce texte a constitué une première version qui a nécessité un bon nombre de corrections et de remaniements, notamment à la lumière des apports des conférences plénières (cf. passer de l'écrit à son oralisation). Par ailleurs, remanier le texte produit initialement par ChatGPT a fourni un prétexte tangible pour appliquer et discuter de ces apports vus à d'autres moments de la formation. Plusieurs retours de stagiaires ont souligné l'intérêt de cette initiation à l'I.A., dont le regard, pour reprendre l'un de leurs propos, « a bien changé ». L'utilisation de ChatGPT s'est donc avérée intéressante à la fois comme outil pédagogique et aussi dans la perspective d'aider les cadres dans leur pratique professionnelle, notamment pour gagner du temps dans la préparation de leurs discours.

À travers l'exemple de la réalité virtuelle et, dans une moindre mesure, celui de l'intelligence artificielle, on constate que le recours aux outils technologiques dans le cadre de la formation professionnelle – du moins quand il s'agit d'une compétence communicationnelle comme la prise de parole – présente des intérêts tout particuliers, et s'avère intéressant si on aborde ces outils avec la prise de distance nécessaire en les traitant en effet comme des « outils ». L'exploitation des nouvelles technologies a intéressé à plus d'un titre le public spécifique des stagiaires issu du monde de l'enseignement. On peut dire aussi que lorsqu'elle est intégrée à une démarche réflexive, l'utilisation de ces outils va de pair avec la maîtrise de soi qui concourt, encore une fois, à la construction du savoir-être du cadre ou du dirigeant.

## 5. Analyse des retours des stagiaires

Dans cette dernière partie, nous revenons sur l'évaluation de la formation par les stagiaires. Comme il a déjà été mentionné, chaque stagiaire (70 en tout) a rempli, avant et après le stage en présentiel, une grille d'auto-positionnement. Celle-ci était composée de 16 points qui décomposaient l'agrégat des compétences présenté plus haut, pour lesquels le stagiaire était invité à évaluer son aisance sur une échelle de 1 à 3. Ce positionnement étant conçu comme une démarche personnelle qui n'était pas destinée au partage, nous n'en ferons pas de retour ici. Relevons tout de même les quatre grandes rubriques distinguées dans la grille : (i) la préparation du discours et sa mise en mots (introduire son discours ; organiser son propos ; trouver des arguments pertinents ; s'exprimer clairement, avec des phrases courtes ; interpeller/inclure son auditoire ; utiliser des figures rhétoriques) ; (ii) les éléments paraverbaux (capter l'attention de l'auditoire grâce au regard ; grâce à la gestuelle ; grâce à la voix – porter la voix, marquer des pauses, varier le rythme ; occuper l'espace ; parler sans notes ; gérer des notes ; gérer un support visuel) ; (iii) la gestion d'une interaction (gérer une interruption ; répondre à des questions sur le vif après la prise de parole) ; (iv) l'adaptation du discours à un contexte précis (cf. éléments verbaux et paraverbaux).

Lors du premier webinaire (un mois avant le stage), les stagiaires étaient invités à répondre à un sondage dans lequel ils devaient choisir trois aspects dans une liste de dix points pour lesquels ils estimaient avoir le plus besoin d'aide (ces points étaient plus généraux que ceux figurant dans la grille d'autopositionnement). Les résultats de ce sondage sont présentés dans le tableau 1 (cf. réponses des 70 stagiaires). On relève à quel point la prise de parole est vue comme un exercice anxiogène et comme une source d'appréhension, car le besoin identifié par le plus grand nombre de stagiaires (58%) était la gestion du stress. Parmi les autres points, les stagiaires ont identifié des besoins liés aux domaines à la fois verbal et paraverbal. Après la gestion du stress, c'est la recherche d'arguments qui préoccupe le plus de stagiaires (42%), puis la gestion d'une prise de parole sans préparation (« parler sans préparation » : 38% ; « parler sans notes » : 28%). Viennent ensuite différents points liés à la dimension sensorielle et à la mise en scène de la parole (« gérer son corps », « gérer sa voix »,

« éviter des ‘heu’ »). Un besoin sensible s’est également exprimé par rapport à la mise en mots (« trouver ses mots »). Enfin, après l’organisation du discours et la prise de parole en temps limité, le point considéré le moins problématique par les stagiaires était le contact visuel avec l’auditoire (ce point sera néanmoins réinvesti et réévalué lors de l’un des ateliers de réalité virtuelle, où il s’agira notamment de veiller à la qualité du regard et à sa répartition par rapport à l’ensemble de l’auditoire).

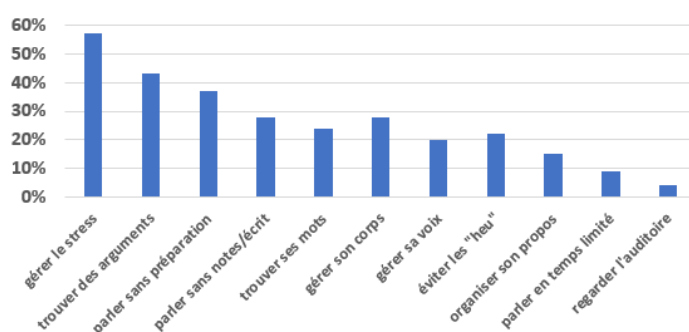


Tableau n°1. Les points les plus problématiques de la prise de parole (besoins déclarés par pourcentage de stagiaires)

Les résultats de ce sondage ont pointé des enjeux auxquels devait répondre le stage en présentiel. Le stress ressenti quand on aborde l’exercice est tout à fait compréhensible et se justifie par le dispositif particulier et non inné de la prise de parole qu’il convient alors de déconstruire. Il est important d’analyser en début de formation les ressorts de ce mode de communication. Se pose non seulement l’asymétrie des participants, où l’orateur sent sur lui le regard de tous, mais aussi la dimension multimodale de l’exercice, où il importe de maîtriser de manière concomitante tout un ensemble de paramètres verbaux et paraverbaux (par exemple, les points qui composent la grille d’auto-positionnement). Il est intéressant de noter que ce sont autant les questions liées au contenu (cf. que dire ? comment le dire ?) que les aspects sensoriels (le corps, la voix) qui retiennent l’attention des stagiaires. Ainsi, il est nécessaire d’envisager une formation qui cible individuellement chacun de ces paramètres.

Après le stage en présentiel, on a demandé aux stagiaires un retour d’expérience. Les questions posées étaient les suivantes : (i) dans quels contextes avez-vous pris la parole ? (ii) quelles dimensions de la prise de parole avez-vous investies tout particulièrement ? (iii) qu’est-ce que vous avez changé dans votre pratique professionnelle et quels en sont les effets ressentis ? (iv) quels sont les défis qui vous restent encore à relever ? Les réponses à ces questions, qui se veulent ouvertes, ont été rédigées dans un forum partagé par les stagiaires et les différents instructeurs de la formation. Dix-neuf stagiaires ont répondu à ce questionnaire. S’il s’agit d’une proportion relativement réduite par rapport au nombre total de stagiaires (70), les

réponses fournies, très détaillées, offrent un premier éclairage suite à cette première formation. Depuis le stage, les stagiaires avaient pris la parole dans des contextes variés, comme notamment une première présidence de CA en tant que nouvelle cheffe d'établissement par intérim, une prise de parole en direct sur une chaîne d'information télévisée (BFM) et une interview suite à l'affaire des menaces du chef d'établissement,<sup>12</sup> ou un discours prononcé lors de la visite d'une ministre dans l'établissement.

Les réponses aux autres questions sont éclairantes à plusieurs égards. Des apports liés à deux points spécifiques reviennent dans environ la moitié des retours des stagiaires : la vigilance conférée désormais à la gestion du regard (cf. regarder tous les membres de l'auditoire), et à la gestion du débit de parole et l'utilisation des pauses/silences. Concernant les pauses, pour reprendre quelques propos de différents stagiaires, elles peuvent être exploitées de manière stratégique, pour « laisser place à la réflexion », « éviter des arguments hâtifs ou agressifs », ou « permettre une résolution plus harmonieuse des conflits ou des désaccords ». Le regard et les pauses ont fait l'objet de deux exercices respectifs lors des ateliers de réalité virtuelle. Un autre apport identifié par les stagiaires est lié à un autre point visé par l'un des ateliers : la maîtrise du positionnement du corps et des gestes parasites. Les retours des stagiaires confirment donc l'intérêt de la réalité virtuelle, qui ciblent de manière efficace certaines dimensions sensorielles de la prise de parole.

De même, les stagiaires ont retenu les choix qui s'offrent à eux en tant qu'orateur, qui les place donc en position de maîtrise par rapport au contexte et qui se font par rapport à leur propre connaissance de soi. Par exemple, plusieurs retours soulignent l'intérêt de moduler la voix (ralentir ou accélérer le débit ; baisser ou augmenter l'intensité), ou de réfléchir à certains éléments de la scénographie, comme le choix d'utiliser ou non un pupitre (ex. « le pupitre a servi pour contrôler certains gestes parasites » ; « j'ai ajouté un pupitre pour plus de positionnement de 'chef' »).

Un certain nombre de retours concernent la structuration du discours et sa mise en mots. Une prise de conscience semble s'être opérée par rapport aux choix linguistiques, l'oralisation du texte écrit (« la façon de le dire est aussi importante que le contenu »), l'utilisation de figures rhétoriques, ou l'importance des premiers moments du discours (« commencer de façon 'percutante' »). En parallèle, les stagiaires ont saisi les enjeux du travail préparatif et du temps qu'il faut y consacrer, à la fois pour la rédaction du texte et l'adaptation du support écrit (ex. mémorisation), et aussi pour la phase de répétition (« j'ai compris la nécessité absolue de répéter (même après des années d'expérience professionnelle) » ; « la formation m'a fait découvrir et investir le champ 'large' de cette préparation »). Un stagiaire offre le témoignage suivant : « Je pense que la chose la plus importante est que tout cela se travaille, s'écrit, voire se répète plusieurs fois en amont. Nous n'arrivons pas toujours à dégager ce temps, mais il

---

12 En février 2024, des menaces de mort a été reçues par le proviseur du lycée parisien Maurice Ravel, l'affaire a fait la une des journaux, et le proviseur a ensuite quitté ses fonctions.

apparaît évident que négliger cette préparation nous fait perdre en efficacité et en lien humain ».

Parmi les défis qui restent encore à relever, on cible la prise de parole sans préparation, y compris en cas de gestion de conflit et de gestion de crise (abordée lors d'un atelier), ainsi que la prise de parole en ligne (abordée lors de la dernière conférence plénière), notamment par rapport à la gestion d'un diaporama ou la difficulté créée lorsqu'on ne voit pas l'auditoire.

Les retours ont également identifié divers apports plus généraux, en particulier une réflexion pertinente sur le management et la relation du cadre vis-à-vis de son équipe, un regard plus analytique, voire critique quand on écoute les discours des autres (ex. discours politiques), ou l'aisance et la confiance en soi. Un stagiaire note qu'il « prend désormais plaisir à prendre la parole » ; une autre a écrit la phrase suivante : « je me suis reconciliée avec ma voix » – une formule qui fait écho à celle de Goffman, citée plus haut, du conférencier/orateur amené à « jouer le rôle de son propre intermédiaire ». Ces retours soulignent l'intérêt de proposer une formation de prise de parole dans le contexte des métiers du management. Les retours suggèrent aussi que la formation proposée a permis d'atténuer, et pour certains, même d'éradiquer les appréhensions générées par ce mode de communication.

## Conclusion

Le résumé des retours des stagiaires présenté ci-dessus, s'il reste qualitatif et requiert une confirmation sur des données plus vastes à récolter lors d'autres formations, semble déjà confirmer l'intérêt des choix faits dans le cadre de la formation étudiée ici. La formation proposée aux cadres de l'Éducation nationale a allié la mise en pratique à une approche théorique. En cela, elle confirme l'intérêt d'une collaboration entre pratique et recherche dans le domaine de la communication des organisations (Morillon *et al.*, 2020), et offre un nouvel exemple de légitimation des savoirs « théoriques » dans le contexte de la formation professionnelle (Seurat, 2020).

Si elle est désormais partout, pour autant, la prise de parole n'est pas une pratique qui va de soi. Par ailleurs, elle fait l'objet de conseils qui sont tantôt trop généralistes, tantôt obscurs ou ésotériques, comme l'a démontré l'étude de Desmoulins et Le Moing-Maas (2019). Lors de la formation décrite ici, il s'agissait de rendre compte de toute la complexité de l'exercice abordé, en y reconnaissant un agrégat de compétences, qu'il convenait de décomposer, et en identifiant les différents ressorts d'un dispositif bien particulier, « non inné » qu'il convenait de déconstruire. Ces dimensions ont bien été mises en exergue dans un premier temps auprès des stagiaires. En abordant de manière analytique les défis posés par cette pratique, le stagiaire est le plus à même de les relever. Si la prise de parole se présente a priori comme difficile et anxiogène, à l'issue de la formation ces ressentis semblent être estompés, comme le suggèrent les derniers verbatims cités.

Cette étude de cas ouvre des perspectives en termes d'ingénierie pédagogique. Elle a concerné un public bien spécifique, celui des cadres de l'Éducation nationale. Ce public, relativement peu étudié par les chercheurs en management, et pour lequel il existe une tension certaine entre les ressorts du management actuel et les valeurs de l'enseignement, se voit confier des missions d'un nouveau type, dans un contexte sociétal où, depuis les années 1990 (Fairclough, 1993), la différence entre secteurs public et privé s'estompent de plus en plus. Pour ces cadres, la prise de parole devient un levier en cas de conflit et de crise. Par ailleurs, la formation continue devient un levier d'accompagnement pour pallier l'isolement ressenti par les chefs d'établissement scolaire.

Si l'approche par compétences et l'approche théorique adoptées ici peuvent convenir particulièrement à ce public issu du monde de l'enseignement, on peut penser qu'elles s'avèreront également utiles devant d'autres types de publics – que ce soit dans le cadre de la formation continue ou celui de la formation initiale – y compris au sein de l'institution scolaire, qui met désormais à l'honneur, dans les évaluations nationales de ses élèves, la compétence de la prise de parole.

## Bibliographie

- Blanchard, G. et Roginsky, S. (2020). La professionnalisation de la communication politique en question : acteurs, pratiques, métiers. *Les enjeux de l'information et de la communication*, (2), 5-12. doi :10.3917/enic.029.0005
- Bonnet, R. et Bonnet, J. (2008). Postures managériales et évolution des compétences d'encadrement et de direction. *Communication et organisation*, (33), 85-106.
- Chaplier, C. et O'Connell, A.-M. (2015). ESP/ASP in the Domains of Science and Law in a French Higher Education Context: Preliminary Reflections. *The European English Messenger*, 24(2), 61-76.
- Christie, F. (2005). *Classroom discourse analysis*. Continuum.
- Crétin, R., Miguët, M. et Pirolli, F. (2022). La communication écrite à l'université, un enseignement polymorphe à la croisée de la réussite étudiante et de la professionnalisation. *Communication et professionnalisation*, 13, 144-160.
- Desmoulins, L. (2012). Les promesses du théâtre d'entreprise : entre performance et critique du management. Dans B. Cordelier et G. Gramaccia (dir.), *Management par projet. Les identités incertaines* (pp. 171-188). Presses de l'Université du Québec.
- Desmoulins, L. et Le Moing-Maas, E. (2019). Fabrication, diffusion et normalisation de la « parole » managériale. *Communication & management*, 16(1), 47-63.

- Desmoulins, L., Vose, N. et Le Moing-Maas, E. (2023). Parler en manager. *Revue Hermès*, 92(2), 213-218.
- Eggins, S. (2004 ; 1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hourmant, F., Lalancette, M. et Leroux, P. (2019). Les trois âges de la mise en visibilité des acteurs politiques. Dans F. Hourmant, M. Lalancette et P. Leroux (dir.), *Selfies et Stars : politique et culture de la célébrité en France et en Amérique du Nord* (pp. 11-28). Presses universitaires de Rennes.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Coll. Langues et apprentissage des langues. Hatier-Crédif.
- Kennerly, M. et Smith Pfister, D. (2018). *Ancient Rhetorics and Digital Networks*. The University of Alabama Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Lépine, V. (2016). Penser la professionnalisation comme une mise en mouvement : les communicateurs. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 9, 1-18. doi : <https://doi.org/10.4000/rfsic.2266>
- Linhart, D. (2021). *L'insoutenable subordination des salariés*. Éditions Érès.
- Morillon, L., Carignan, M.-E. et Parrini-Alemanno, S. (2020). Influences croisées entre pratiques et recherches en communication des organisations : introduction. *Communication et professionnalisation*, 10, 1-13. doi : <https://doi.org/10.14428/rcompro.vi10.55603>
- Néré, J. J. (2005). *Démarche compétences et pratiques managériales*. Les éditions Demos.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen.
- Pournay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Coll. Pédagogie en développement. De Boeck Supérieur.
- Rodero, E. (2023). L'expérience émotionnelle d'écouter une voix. *Revue Hermès*, 92(2), 30- 37.
- Rossette, F. (2017a). Discursive divides and Rhetorical Staging, or the transcending function of oratory. *Journal of Pragmatics*, 108, 48-59.

- Rossette, F. (2017b). *Prendre la parole en anglais*. Armand Colin.
- Rossette, F. (2019). La « New Oratory » en contexte professionnel : l'exemple de la « keynote ». Dans F. Rossette et M. Pujol-Berché (dir.), *Langues et pratiques du discours en situation professionnelle* (pp. 101-129). Lambert Lucas.
- Rossette-Crake, F. (2021). La « New Oratory » : les nouveaux genres de prise de parole « en public » à l'ère digitale. *Questions de communication*, 39, 329-356. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.25792>
- Stiegler, B. (2019). *« Il faut s'adapter » : vers un nouvel impératif politique*. Gallimard.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Trichet-Biette, M. (2019). Cadre à l'Éducation nationale : un métier à risques ? *Administration & Éducation*, 163, 21-23. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0021>