

PRISE DE PAROLE AUTOUR DES TEXTES ET TRAVAIL SUR L'ORAL AU LYCÉE

Elisabeth NONNON,
IUFM Lille
rattachée URA CNRS 1031 - Paris V
THEODILE - Lille 3

L'existence d'une épreuve orale de français au baccalauréat en fin de classe de 1^e est un révélateur d'un certain nombre d'enjeux relatifs à l'enseignement du français au lycée, à la fois à court terme (comment mener un réel apprentissage pour une épreuve institutionnellement si importante pour les élèves ?) et à plus long terme (quelles compétences de discours, de dialogue et de jugement, quel rapport aux textes vise-t-on à développer chez les élèves, à travers l'enseignement du français, et plus particulièrement celui de la littérature ?). L'enjeu institutionnel que représente l'épreuve d'examen fait ainsi émerger l'urgence et les difficultés d'une didactique de l'oral, problème qui, sans cela, ne serait peut-être pas soulevé explicitement, surtout au lycée.

Il est bien évident que les prestations d'élèves le jour d'un « oral », quand il s'agit pour eux de rendre compte, de façon argumentée et personnelle, d'un processus de construction de sens sur un texte, ne peuvent être analysées seulement comme indice des capacités ou des difficultés individuelles de chacun. Elles obligent à s'interroger sur les conduites de verbalisation que ces élèves ont réellement eu jusqu'ici à pratiquer en classe pour élucider les opérations permettant de problématiser et d'interpréter un texte. Elles sont donc difficilement séparables de la réalité des échanges verbaux dans la classe, où se sont initialement construits le rapport aux textes, l'image de ce qui est attendu en fait de discours à leur propos, mais aussi la place de sa propre parole dans l'élaboration de ce discours, et où peut s'exercer l'apprentissage pratique des conduites de verbalisation attendues. Au delà de la question spécifique de l'entraînement à une épreuve d'examen, c'est donc un ensemble de questions beaucoup plus

larges qui se pose : quelle place est laissée, dans le quotidien réel de la classe de français, à la parole des élèves et à la construction de leur discours ? Quel rapport aux textes, quelles images du discours sur les textes, quel statut de la discipline¹ se construisent au cours des échanges verbaux qui constituent le tissu même de l'enseignement de la littérature ?

On s'aperçoit qu'en fait, au delà des désirs et des préceptes, on sait peu de choses de ces échanges tels qu'ils se passent effectivement, au jour le jour, dans la réalité des classes. L'espace de la classe comme lieu d'interactions qui fondent et déterminent les apprentissages est curieusement scotomisé dans le discours didactique, au lycée encore plus qu'au collège. Par exemple, l'instauration de la « lecture méthodique » comme activité didactique centrale de l'enseignement de la littérature a, en principe, déplacé une attention surtout centrée sur le discours explicatif de l'enseignant dévoilant à sa classe le sens des textes, vers les démarches mises en oeuvre par les élèves face à un texte qu'ils cherchent à comprendre, et vers les opérations d'élaboration en commun de ces démarches d'interprétation². Mais si cette conception du travail sur les textes fait l'objet de prescriptions multiples dans le discours officiel, si des modèles de séquences ou de préparations sont proposés aux enseignants (voire, dans le meilleur des cas, des exposés de principes permettant aux enseignants de planifier eux-mêmes cette démarche), il y a très peu de données sur sa mise en oeuvre effective, avec les élèves, et sur la réalité de la participation de ceux-ci à l'élaboration du discours sur les textes. Dans l'hypothèse où l'économie des échanges verbaux dans la classe aurait été assez peu changée, en fait, par la diffusion de la « lecture méthodique » comme mode d'accès à la lecture littéraire, pourrait-on s'étonner de la difficulté de beaucoup d'élèves à verbaliser un processus de construction de sens, voire à simplement prendre en charge un discours monologué à peu près cohérent sur un texte, comme il est demandé à l'examen ? Dans ce cas, on ne sortirait pas d'un paradoxe souvent dénoncé, mais particulièrement criant dans le cas de l'oral : celui de faire porter l'évaluation sur des conduites dont l'apprentissage n'a pas été réellement et explicitement pris en charge par l'école.

C'est ce double niveau de questionnement qui a défini les axes de travail du groupe de recherches sur l'oral au lycée (IUFM de Lille - Udreff), travaux encore largement exploratoires, mais qui ont essayé de mener conjointement une approche instrumentale modeste, centrée sur la recherche d'outils d'observation et d'objectifs de travail pour une meilleure préparation à l'oral, et simultanément, une réflexion plus générale sur la façon dont l'image de la discipline et des textes littéraires se négocie à travers les interactions verbales dans les cours et les modules. Cette réflexion a tenté de s'appuyer sur un début d'observation en situation des échanges effectifs et

1. Veck et les équipes de l'INRP parlent de « contrat disciplinaire », défini comme « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître dans une discipline donnée au cours d'une année scolaire » Veck B. sous la direc. de (1988) : *Production de sens : lire/écrire en classe de 2e*, INRP, Rapports de recherche n° 1, p. 14.

2. Voir *Le Français aujourd'hui* n° 90 (1990) : *Lecture(s) méthodique(s)*, Descotes M. sous la dir. de (1989) : *La lecture méthodique*, CRDP Toulouse, et (1995) : *Lire méthodiquement les textes* Bertrand-Lacoste.

de leur restitution par les élèves, en faisant le choix d'une entrée par le « savoir assimilé » de l'élève, pour remonter au « savoir enseigné » réellement, plutôt que d'une entrée par « le savoir à enseigner » (la définition des activités d'oral et de lecture telles qu'elles sont prescrites dans les textes canoniques)³.

Un travail d'élucidation s'est imposé à plusieurs niveaux, que la suite tentera d'analyser davantage :

- au niveau strictement didactique d'une meilleure préparation aux épreuves orales : clarifier les outils d'évaluation, les critères, cibler et hiérarchiser les objectifs qu'on peut assigner à un apprentissage, ce qui oblige à analyser plus finement la tâche et ses caractéristiques, (exposé, entretien). Elaborer des axes de travail pour mettre en place des activités ciblées, en modules d'une part, en cours d'autre part, autour des objectifs et des obstacles que rencontrent les élèves ;
- au niveau d'une meilleure connaissance de la parole des élèves et de sa place dans le cours de français, à la fois pour contrôler avec plus de lucidité le fonctionnement de sa propre parole et le travail effectif qu'on demande aux élèves dans les activités d'apprentissage en commun sur les textes, pour mieux cerner les conduites de discours mises en jeu aux différents moments d'une séance ou d'une séquence, et mieux discerner, dans le discours des élèves, ce qui peut être signe de richesse ou de complexité, « stratégie prometteuse » à étayer ou à exploiter, obstacle à surmonter ;
- au niveau des axes de travail et des situations qui, à l'intérieur même de cours et séquences centrés sur des contenus et des méthodes à acquérir, permettraient une prise en charge plus effective des démarches d'interprétation, de construction de catégories, et de la verbalisation de ces démarches. Cela suppose de se donner des outils théoriques pour mieux cerner les rôles que peuvent avoir la verbalisation et les échanges dans l'élaboration des interprétations et des notions⁴, en les spécifiant par rapport aux opérations précises intervenant dans ce type d'apprentissage particulier qu'est le discours « littéraire » sur des textes. Mais bien sûr, cette réflexion ne peut être prescriptive, elle ne peut être que stratégique, en fonction des contraintes multiples et des impératifs parfois concurrents entre lesquels le professeur de français doit définir les priorités de son enseignement et de l'aide aux élèves.
- au niveau du sens et des fonctions qui sont donnés, dans la classe, au travail sur les textes littéraires et au travail sur une parole commune, et des relations de convergence

3. Même si le terme de « savoir » est ici inadéquat, la lecture méthodique ou la maîtrise de l'oral se définissant surtout comme démarche ou savoir-faire intégrant des savoirs, et si la notion de transposition didactique est très problématique dans le cas du français, je garde comme salutaire cette distinction mise en évidence par Chevallard, sans aborder ici le quatrième niveau, celui des « savoirs savants » Chevallard Y. (1991) : *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.

4. Pour une revue de question sur ce point, Nonnon E. (1992) : Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage, ou retour critique sur quelques notions en usage (conflit socio-cognitif, prise de conscience...) *Innovations* n° 23/24 : *Parler, discuter*.

et de tension entre ces deux pôles du cours de français. Il s'agit à la fois d'assumer le statut scolaire de la littérature comme fait de discours⁵, espace constitué de discours entrecroisés, et de fonder le postulat que même pour des élèves dits « barbares » et non lettrés, le rapport aux textes peut devenir, dans certaines conditions, autre chose qu'un rapport de soumission ou un non-rapport, peut être une occasion de prendre conscience d'un pouvoir de compréhension et de jugement, de rechercher une autonomie dans sa parole. En définitive, au delà des apprentissages techniques, et sans pour cela se bercer d'illusions, à quels indices peut-on évaluer la dynamique d'une parole qui cherche à bâtir son propre sens, et comment peut-on la favoriser ?

TRAVAILLER SES CRITÈRES DE JUGEMENT ET ANALYSER LES COMPOSANTES D'UNE TACHE ORALE COMPLEXE

Essayer de mettre en place, même modestement, un travail didactique effectif, plus ciblé et rigoureux, pour préparer les élèves à la situation de parole spécifique d'un oral d'examen, nécessite de bien cerner les objectifs, les critères de jugement et les problèmes rencontrés par les élèves. Or l'évaluation de l'oral reste encore très intuitive, globalisante, comme l'était encore l'évaluation de l'écrit il y a quelques années : il est difficile, par exemple, de séparer les jugements sur la qualité du discours de quelqu'un et des perceptions relatives aux habitus socio-culturels. Il est difficile de ne pas laisser implicitement des critères de correction formelle ou de fluidité interférer avec des critères d'intérêt ou de complexité de ce qui est dit. D'où une première nécessité : dégager et cerner des critères, pour essayer de désintriquer ces dimensions et pouvoir les traiter séparément.

Les grilles d'évaluation critériées, le point de départ d'un travail

La première piste de travail sur ce plan est l'élaboration de listes ou de grilles de critères. Beaucoup d'enseignants ou d'équipes se sont constitué ce genre d'outils, même si la tradition en est moins ancienne que pour l'écrit, sauf dans l'enseignement technique, où des référentiels existent depuis longtemps. Elles représentent un premier pas très utile, à la fois parce qu'elles obligent l'enseignant à sérier les éléments qui interviennent dans son jugement, et aussi en tant qu'outil d'apprentissage. Elles limitent en partie l'impression d'aléatoire et d'arbitraire aux yeux des élèves, très sensibles aux jugements sociaux et psychologiques attachés à l'oral. Mais surtout, elles peuvent être outil de réflexion si elles font l'objet d'une formulation progressive avec les élèves, dans le cadre de modules par exemple, en fonction de ce qu'ils peuvent élucider à l'écoute des prestations de camarades.

5. Entre beaucoup de textes, Bourdieu P. (1985) : « Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures », in *Pratiques de la lecture*, Rivages.

Les grilles qui ont été examinées et comparées, d'origine diverse, sont plus ou moins sommaires et détaillées. Cependant, certaines rubriques reviennent presque toujours, sur la base implicite d'une dichotomie forme/fond.

Un premier groupe de critères concerne « l'expression ». Il comprend en général plusieurs items relatifs aux éléments paraverbaux (posture, maîtrise de la voix et du débit, ton animé ou monocorde, fait de regarder l'interlocuteur), ou aux attitudes (conviction, aisance), en général très vite repérés par les élèves. D'autres critères correspondent à la « qualité de l'expression » : elle est souvent spécifiée par plusieurs items assez généraux (correction, clarté, richesse, précision du vocabulaire), qui posent bien entendu des problèmes de définition.

Plusieurs grilles tentent de définir une rubrique « contenus » ou « qualités de fond », mais comme la spécifier par des termes généraux (« culture », « précision des connaissances », « pertinence ») pose des problèmes d'utilisation, la solution souvent choisie est de suivre les différentes étapes : introduction, développement, conclusion, entretien. Les aspects codés de la rhétorique de l'exercice sont les plus faciles à dégager. Ainsi la rubrique introduction est toujours spécifiée par les items « situation » (ou « mise en contexte »), et « annonce du plan ». Dans une grille, la conclusion est spécifiée par les items « reprise » et « ouverture ». Sur ces points, les rubriques ne sont pas très différentes de ce que pourrait être la grille accompagnant un devoir écrit : se pose la question d'une éventuelle transversalité, mais aussi la nécessité de mieux voir la spécificité des conduites dans ces deux situations. Qu'est-ce qui, dans l'oral, existe en tant qu'oral ? Pour le développement correspondant à l'analyse du texte, les rubriques de base concernent l'« organisation en parties » ou la « clarté du plan », d'une part, et les « retours au texte » (exemples, citations) d'autre part. On trouve parfois d'autres items liés aux connaissances et au vocabulaire technique, à la richesse de l'analyse, à la « présence d'élargissements ». Je reviendrai par la suite sur d'autres formulations ou d'autres éléments ajoutés à ces grilles d'évaluation.

Si ce premier travail d'élucidation peut donner des repères utiles aux élèves, l'utilisation de ces outils pose en fait beaucoup de problèmes.

Certains sont communs à ce type de grilles et ne concernent pas spécifiquement l'oral : survalorisation des aspects formels fortement codés, risque de normativité excessive, difficulté à coder sous cette forme générale des éléments plus diffus ou complexes qui jouent en fait un rôle très important dans l'appréciation. Le travail s'est attaché surtout à quelques points, qui déterminent des pistes de réflexion plus propres à l'oral à partir de ces premiers documents.

D'abord, chercher à formuler des critères de façon précise révèle le peu de références et d'habitude d'analyse des conduites orales : quels indicateurs, en fait, permettent de parler de « langue riche » ou « pauvre », de clarté ou d'organisation du discours ? S'agit-il avant tout d'un problème de langue ? Quelle place accorder au critère de correction ? D'autre part, il est gênant de faire comme si on pouvait séparer, d'une part un outil stable que posséderait l'élève (langue riche, complexe, claire), véhicule polyvalent de contenus ou de techniques d'analyse, d'ailleurs assez proches

de ceux qu'on pourrait repérer à l'écrit, et de l'autre des contenus ou des compétences littéraires. Ces compétences de méthode et de culture disciplinaires ne sont pas vraiment analysées en tant que conduites de discours, actes de langage, gestion d'une interaction avec un interlocuteur. Or verbaliser un processus d'interprétation en s'appuyant sur un exemple tiré du texte, formuler des questions ou résumer un problème d'ordre littéraire à partir d'un extrait, rendre sa cohérence lisible pour autrui, sont des conduites discursives, où la prise en compte de l'interlocuteur, les aspects cognitifs et la maîtrise de certains « jeux de langage » sont difficilement séparables.

Ce travail d'élucidation est nécessaire si on veut, en particulier, pouvoir dégager des degrés ou des niveaux de maîtrise pour un item, ce qui est indispensable, puisqu'en matière de discours, on n'est jamais dans une logique binaire acquis/non acquis. Mettre une croix en face de « plan organisé » ou de « retours au texte » est bien sûr dénué de signification. Dans certaines grilles, on indique en face de chaque item trois ou quatre niveaux (a, b, c), mais situer une prestation dans une des catégories reste largement intuitif. Il faudrait alors affiner les items, pour pouvoir rendre compte de stratégies différentes ou de degrés de maîtrise, sans être trop normatif. Par exemple, pour l'item « retours au texte », il faudrait mieux connaître et inventorier les différentes façons d'intégrer les citations dans le discours, le type et le nombre de citations prélevées. Le critère « clarté du plan » peut aussi bien renvoyer à une structuration schématique, arbitraire, qu'au balisage d'une dynamique du cheminement de la pensée ; de même pour l'utilisation du métalangage ou des énoncés généraux.

Ensuite, ici comme ailleurs, la question est de savoir quel réel contenu d'information et de formation peuvent avoir de tels critères pour les élèves qui ne les maîtrisent pas. Comment faire de ces normes générales de véritables critères de réalisation, montrant aux élèves les voies pour arriver à ce qui est attendu ? Ce qui pose deux problèmes :

- quel sens formatif peut avoir, pour un élève, un précepte posé sous forme générique (« clarté du propos », « poser une problématique »), par rapport aux problèmes de verbalisation toujours en partie nouveaux et inattendus qu'il rencontre dans des situations différentes ? Ne serait-il pas aussi efficace de travailler sur le particulier, en essayant d'ancrer une réflexion dans l'analyse, avec l'élève, des difficultés qu'il a rencontrées et des solutions qu'il a essayées dans la verbalisation de telle opération, dans le discours sur tel texte...
- Par ailleurs, quelles opérations doit-on apprendre à pratiquer pour témoigner de cette maîtrise, sur un point comme par exemple « recourir au texte », « prendre du recul », « organiser son propos » ?

On rejoint ici les critiques que l'on peut faire à la plupart des ouvrages conçus comme des aides pour la préparation à l'oral. Les brochures ou manuels existants en restent souvent à des conseils de bon sens concernant les façons d'être, ou à des

incitations normatives, souvent vagues, et en tout état de cause, inutilisables pour des élèves qui ne maîtriseraient pas les compétences en question. Que peut signifier « éviter la paraphrase » pour un élève incapable d'entrer dans un texte autrement qu'en se l'appropriant par la reformulation ? Faute d'une analyse en termes d'opérations et d'obstacles à franchir, elles ne proposent pas réellement les critères de réalisation qui permettraient d'accéder progressivement à la maîtrise de telle ou telle capacité. D'autre part, elles oscillent entre un niveau très général, valable pour n'importe quelle pratique de discours, et des prescriptions étroitement liées aux contraintes particulières de l'épreuve d'examen (« il faut lire le texte après l'avoir présenté », « l'introduction doit présenter l'auteur, le texte puis annoncer la méthode suivie et le plan... »). Or le type de discours requis dans cette situation pose des problèmes assez spécifiques, même s'il renvoie également à un enjeu plus général (celui des pratiques effectives de prise de parole et des formes du travail de verbalisation en commun dans la lecture des textes), problèmes spécifiques qu'on peut analyser à un autre niveau que celui des codes rhétoriques. L'évaluation ne peut donc reposer que sur une analyse précise de la tâche. Les deux approches qui suivent tentent d'avancer en tenant compte de ces objections.

Quelles conduites orales et quelles difficultés révèlent les appréciations et quels conseils donnés par les enseignants lors d'oraux blancs ?

La première tâche est donc d'explicitier non seulement ce qui est idéalement attendu à l'oral, mais les conduites que mettent effectivement en oeuvre les élèves et les difficultés précises qu'ils y rencontrent, en tenant compte des caractéristiques et des enjeux très particuliers de cette situation de discours.

Alors que les grilles sont souvent établies à priori, autour d'items généraux, une autre façon d'aborder le problème peut être de chercher à mieux cerner la réalité des discours à partir de prestations effectives, du moins à partir de l'image qu'en donnent les appréciations et les conseils des enseignants-examineurs. Il n'a pas été possible de travailler sur des appréciations d'examen, et d'ailleurs l'intérêt serait différent, car elles n'ont pas vocation formative. Le début d'analyse évoqué ici s'appuie sur l'examen de 720 fiches d'évaluation-conseil fournies aux élèves après leur prestation lors de simulations d'oral au lycée Jean-Bart à Dunkerque⁶. L'utilisation d'un carnet de factures à feuilles carbone permettait à la fois de garder une mémoire utile aux enseignants des travaux de chacun, de communiquer entre examinateur et enseignant de l'élève, et de donner à chaque élève, dans un entretien à partir de cette fiche, une évaluation qualitative assez détaillée, des conseils personnels de travail en vue de l'examen, qui légitimaient une réelle prise en compte de l'oral. Même si évidemment certains critères se rejoignent, l'approche est différente de celle des grilles, parce que les appréciations qualitatives s'articulent à des conduites effectives, au lieu d'être à

6. Ces fiches ont été réalisées par des enseignants du lycée Jean-Bart pendant plusieurs années, antérieurement à la recherche, à une époque où les oraux blancs n'étaient pas institutionnalisés. Elles ont été fournies par Michel Tomasek et José Deswarte (lycée Jean-Bart, à Dunkerque).

priori. En rendant visibles l'articulation des problèmes et des stratégies dans une série de prestations particulières, elles permettent de mieux percevoir des profils, des typologies, éventuellement des modalités de conseil. Une analyse typologique serait possible, mais n'a pas été faite, pas plus qu'un traitement quantitatif de l'ensemble des rubriques; la représentativité serait d'ailleurs limitée par le faible nombre des enseignants concernés. Je me contente ici de dégager les éléments récurrents, au risque bien sûr d'aplatir l'ensemble, en pointant les questions qu'ils posent.

L'analyse de ces fiches montre de façon concrète la complexité de l'épreuve et l'interaction des facteurs en jeu. La structure de chacune de ces fiches suit le déroulement de l'épreuve en deux phases : analyse du texte, exposé d'une « question de synthèse », et dans chacune, reprend les différents moments attendus : présentation, lecture du texte, explication, conclusion. Dans chacune de ces rubriques, appréciations et conseils donnent une idée des critères plus ou moins explicitement utilisés par les enseignants et des difficultés que rencontrent les élèves dans cet exercice.

Ces fiches contiennent évidemment des références explicites aux rites et à la rhétorique de l'exercice, sur lesquelles je ne m'attarderai pas⁷ ; les remarques à ce niveau sont assez peu nombreuses, les élèves semblent entraînés et savent ce qu'ils doivent faire. La plupart des fiches contiennent une référence à la technique d'introduction et de conclusion, avec une différence notable. On souligne de façon récurrente la présence d'une introduction « passable », « correcte », « acceptable » (elle présente l'auteur, situe le texte, annonce le plan), mais à laquelle on reproche parfois sa brièveté :

« Présentation sommaire mais acceptable ; il manque toutefois le contexte ». « Présentation succincte mais qui serait correcte si tu présentais le contexte : il faut absolument situer le passage dans le récit. Que s'est-il passé avant ? »

mais plus souvent, sa longueur et sa maladresse, et surtout son absence de pertinence par rapport au texte étudié :

« Présentation maladroite, incomplète mais longue avec des éléments superflus ». « Trop long sur la biographie : quel est le rapport avec le texte ? »

Les introductions semblent dans l'ensemble informatives et plutôt formalistes : des remarques positives concernant la formulation d'un problème sont très rares (« Introduction claire, dense, bien posée ». « Présentation succincte mais qui dégage bien les questions essentielles »). Par contre, les références négatives à la conclusion sont nombreuses, soulignant le plus souvent qu'il n'y en n'a pas, même dans le cas de prestations relativement bonnes :

« Conclusion inexistante ». « L'examineur n'a pas à te demander une conclusion : elle doit être automatique ». « La vue d'ensemble reste insuffisante : conclusion d'ailleurs

7. « Ne pas lire le texte avant de le présenter ». « Inutile de dire maintenant je vais conclure ».

embryonnaire ». « Conclusion insuffisante : se rattache uniquement à ce que raconte le texte »

Même s'il leur « reste du temps » sur les 10 minutes, beaucoup d'élèves ne savent pas terminer. Ces remarques rejoignent d'ailleurs celles que fait l'équipe de B. Veck analysant des copies de commentaires composés écrits dans son chapitre sur la rhétorique de l'exercice⁸.

Curieusement, les références à la langue orale proprement dite, soit sous forme positive, soit sous forme de reproche ou de problème à dépasser, ne sont pas très fréquentes. Dans quelques cas (rares, les élèves semblent sentir les codes de l'épreuve) on souligne une langue peu correcte et relâchée, ou l'inverse :

« Nombreuses fautes de langue ». « Langue trop relâchée : "truc", "enfin quoi" ». « Tic "ça ramène à" : un effort à faire en ce sens ». « Tic : alors là, et tout ça ». « Quand tu as quelque chose d'acceptable à dire, tu es fréquemment trahie par une langue gauche (vocabulaire surtout) ». « Beaucoup de quoi ! très superflus ». « Des connaissances solides, dommage que tu t'empêtres parfois dans des phrases trop compliquées ». Au contraire, « Tu t'exprimes avec beaucoup d'aisance, dans une langue très correcte »

Mais plus souvent, les difficultés soulignées relèvent de deux critères principalement : celui de la fluidité et de l'aisance (on mentionne les silences, les hésitations, les formulations heurtées :

« Forme contestable : hésitations ». « Exposé non dénué d'intérêt, mais toujours des hésitations ». « Des remarques certes intéressantes, mais un débit assez laborieux, une expression assez malaisée. Et des silences... Toute l'explication sera menée sous ce double aspect : de bonnes remarques, mais expression qui pose problème. Il arrive un moment où l'on n'arrive plus à prêter attention au contenu »),

et celui de la précision (la netteté ou l'approximation, la « vigueur »), souvent liée au vocabulaire, mais pas forcément au vocabulaire technique (qui relève plutôt d'une autre rubrique, liée aux « connaissances »)

« Des imprécisions de vocabulaire nombreuses, des silences aussi : le rythme est languissant. Pourquoi ? Tu as des connaissances ». « Des problèmes de qualité de la formulation : difficulté souvent à trouver le mot juste ». « La formulation manque assez souvent de précision ». « Le propos manque parfois de netteté dans la formulation ». « Formulation qui manque un peu de vigueur : on sent souvent sous le flou du propos la présence d'une idée tout à fait acceptable sur le texte ». « Toujours le même problème de netteté de la formulation. C'est dommage car tu comprends pas mal de choses ». « Quelques maladroites de formulation mais dans l'ensemble le texte est bien perçu ; donc avec un peu plus de précision dans les propos, l'explication serait tout à fait satisfaisante »...

8. Veck B. (1988), p. 42.

Ces indications relatives à la précision et à l'approximation dans l'expression sont suffisamment récurrentes pour qu'on tente d'y revenir pour en préciser le contenu linguistique, ce qui est loin d'être évident, et d'y remédier. Un critère plus précis explicite parfois les aspects plus linguistiques de la fluidité, en référence aux difficultés de repérage de l'interlocuteur, celui des transitions :

« Il faudra rendre le discours plus fluide : ne pas oublier les transitions, indispensables à celui qui t'écoute ». « Des connaissances, mais il faudra essayer d'éviter l'allure décousue, juxtaposée ». Au contraire, « les remarques s'enchaînent bien ». « Les remarques s'enchaînent bien (trop bien ? par coeur ?) »

mais il touche à un autre problème, celui de l'organisation, que j'évoquerai ensuite.

Ces deux problèmes sont difficilement séparables d'autres critères qui se situeraient entre les deux pôles extrêmes, des façons d'être, de l'habitus d'une part, et des connaissances, de la maîtrise des contenus, d'autre part.

Les remarques positives ou négatives relatives aux conduites orales comme façon d'être sont assez nombreuses : dynamisme, aisance, ou manque de maîtrise de soi, insécurité

« Explication menée avec un certain dynamisme ». « Ton peu convaincant : un peu de dynamisme ne ferait pas de tort ». « Des soupirs : énervement ? ». « Ensemble convenable. Avec de l'énergie en plus, cela pourrait être bon ». « Manque de maîtrise de toi : tu es entraîné dans des remarques dénuées de toute signification. Evite de ponctuer tes silences par des oh merde ! même étouffés. Il faut t'habituer à maîtriser l'oral, à rester calme, à t'organiser »

qui sont souvent appréciés comme indices d'un certain rapport à la tâche :

« Manque de panache : manque de conviction sur la question ? ». « Dans l'ensemble, technique d'expression plutôt bien maîtrisée en tous cas, un désir sympathique de bien faire ». « Ton interrogatif : prends confiance dans ce que tu dis »

Une façon de se défendre contre l'angoisse est d'adopter une posture de lecteur qui refuse l'improvisation en « récitant » ou s'accrochant à ses notes

« Notes de brouillon lues : l'effet est souvent très désagréable ». « Curieusement tu donnes l'impression de lire alors qu'en fait tu as devant toi des notes ». « Ton de récitation assez curieux. L'émotion nuit à la qualité de la présentation. Il faudrait essayer d'apprendre à rester plus sereine en situation d'examen. Mais l'essentiel, c'est vraiment de lutter contre cette allure de leçon récitée »

Dans certains cas, l'embarras ou la souffrance sont référés à un manque de connaissances ou de travail sur la question :

« Langue trop hésitante : nécessité de prendre des notes claires car tu n'as pas l'aisance nécessaire pour improviser. Mais d'autre part, une information plus large te permettrait également d'être un peu plus à l'aise »

Mais beaucoup plus souvent, ces indications entrent dans des tournures binaires ou concessives, où la référence à des connaissances ou à des remarques acceptables, et la mention d'un manque d'aisance s'opposent ou se tempèrent :

« Début bredouillant. Des choses à dire : Dominique les dit, mais décidément n'a pas l'air très à l'aise à l'oral. S'y exercer d'ici juin ». « Le rythme est languissant. Pourquoi ? Tu as des connaissances. Peut sans doute faire beaucoup mieux (le travail paraît sérieux cf feuille de préparation) mais avec plus d'aisance orale (ça se travaille aussi) »

Un profil fréquent dans ce corpus semble celui d'élèves qui ont fourni une préparation correcte, mais à qui le manque d'aisance interdit d'exploiter des acquis et de donner une impression d'adhésion à la tâche. Si certains problèmes et conseils relèvent d'aspects relativement techniques qui permettent des remédiations ciblées (précipitation du débit, difficulté d'appui sur ses notes), la plupart du temps, le champ d'intervention potentiel pour une amélioration est très large, et on comprend que certains élèves soient démunis.

A l'autre pôle, l'insistance sur le critère des connaissances rappelle une dimension essentielle de l'épreuve, comme contrôle d'un travail d'acquisition de connaissances littéraires et de l'appropriation d'une méthode (souvent appelée « technique » dans ces fiches). La mention des connaissances revient régulièrement, mais assez rarement à l'état pur, même si on relève, dans certains cas bien clairs, « une matière mal maîtrisée, de grosses confusions, des erreurs de 3 siècles », ou « des connaissances évidentes qui prouvent un réel travail », sur trois plans essentiellement : la connaissance de l'oeuvre (amont, situation des personnages), la perspective « technique » (versification, figures : « bagage technique plutôt limité. C'est une des causes de l'aspect plutôt superficiel de l'explication ») plutôt évoquée sous l'angle des difficultés de méthode et de compréhension de la tâche que sur le plan du bagage proprement dit, les références d'histoire littéraire (contexte, genres...). Dans les cas les plus nets, les recommandations consistent en une salutaire et plus ou moins musclée invitation au travail :

« Il t'est évidemment difficile de t'y retrouver vu tes faibles connaissances littéraires et historiques. Tu dois réagir vite ! Rien n'est perdu mais à condition de t'y mettre tout de suite ». « Visiblement un manque de matière dû à un manque de travail de préparation. Il reste du temps jusqu'à l'examen pour remettre les choses au point »

Mais le plus souvent, les références aux connaissances sont l'objet de modalisations plus subtiles, qui évoquent soit des modes de présentation discursive inadéquats (on évoque à plusieurs reprises une maladresse dans l'exposition des connaissances :

« Des maladresses dans la façon de présenter les connaissances ». « Présentation documentée mais qui fait un peu récitée ». « Des connaissances, mais qui pourraient être plus approfondies, mieux intégrées au plan annoncé ». « Quelques connaissances, mais mal exploitées. Tendance au survol ». « Tu dois davantage tirer parti de ce que tu sais ». « Présentation documentée mais attention de ne pas vouloir trop en dire »

soit une maîtrise insuffisante du sens de la tâche, en dépit de ces savoirs :

« Sandrine sait des choses mais donne l'impression de ne pas dominer le texte ».
« Quelques connaissances mais pas très bien assimilées »

soit, très fréquemment, un problème d'ancrage et de gestion des niveaux de généralité : mise en rapport mal dominée des savoirs avec des exemples précis :

« Des connaissances mais beaucoup trop générales » ; « visiblement manque de connaissances précises ». « Des généralités mais aucun exemple précis »

ou inversement, analyses de détail non rapportées à des éléments généraux :

« Les remarques sont clairement énoncées, s'enchaînent assez bien; toutefois il manque une dimension : pouvoir à tout instant extrapoler à partir d'une remarque précise (rapporter le détail à l'ensemble, bref dominer le texte et non en être l'esclave) ». « Des connaissances, mais mal organisées. Les noms que tu cites ne débouchent sur aucune réflexion ». Au contraire, « des remarques minutieuses, précises (examen serré du texte) montrent une maîtrise du sens, débouchent sur des remarques plus générales »

Cette difficulté, très souvent relevée, est fréquemment articulée à une réflexion sur « la méthode » : c'est en se référant à ce point que les examinateurs indiquent au lycéen qu'il a, ou n'a pas bien compris ce qu'est une analyse de texte :

« Si la vision globale est acceptable, le travail sur le détail du texte est nettement insuffisant : c'est quasiment du survol. Il faut absolument repenser la méthode car tu ne sembles pas avoir bien compris en quoi consistait une explication »

Certaines fiches (seulement pour les prestations plutôt correctes, aux alentours de 10/11) se terminent par l'évocation d'un critère un peu différent, celui de la dimension plus ou moins personnelle de l'appropriation des connaissances, les élèves les plus faibles étant sans doute en deçà de cette critique :

« Des connaissances évidentes. La question a manifestement été préparée soigneusement. Mais on sent qu'à côté il n'y a pas assez de lectures personnelles ». « Ce que tu sais relève davantage du cours que de la curiosité personnelle, et cela finit toujours par disparaître au détour d'une question ». « Des connaissances manifestement apprises par coeur ». « Conclusion lue : d'où sort-elle ? ». « Des connaissances solides, érudition telle qu'on est obligé de te soupçonner de tout apprendre par coeur ! »

On reviendra sur ce problème de ce qui, dans le discours oral, témoigne ou donne l'impression d'une posture de restitution, de soumission, ou au contraire, guide une interprétation de l'auditeur en termes d'appropriation, de discours assumé personnellement. Peut-on apprendre à parler d'une façon qui sera jugée non « scolaire » ?

Les deux indications les plus insistantes et les plus répandues se rapportent d'ailleurs indirectement à cette difficulté de témoigner d'une méthode dans le discours.

L'un de ces critères concerne *l'organisation du discours*. Il est peu de fiches où il n'est pas mentionné, sous une forme ou sur une autre, et souvent pour marquer une insatisfaction. Dans ce critère, on peut mettre des indications qui concernent la maîtrise d'un ordre d'exposition (« éviter les retours en arrière », les « ah j'oubliais ! »), et une clarté dans l'exposé. Les indications de confusion sont assez fréquentes :

« De bonnes remarques, mais le mode de présentation manque d'habileté et le propos est un peu confus ». « Rythme décousu. Cette absence d'organisation détruit toute mise en évidence de ce que tu sais ». « Quelques remarques pertinentes, d'autres plus contestables et liens peu évidents. Exposé assez maladroit. Des connaissances, mais le commentaire, assez décousu, est à revoir. Une technique à mettre au point, incontestablement »

Les références à l'enchaînement des remarques se retrouvent très souvent. Il semble qu'elles concernent moins des problèmes de cohésion de surface (lien d'une remarque à une autre) que des problèmes de cohérence d'ensemble de l'analyse, dont l'éparpillement souvent dénoncé serait un indice :

« De nombreuses références au texte, mais impression d'émiettement ». « Suite de remarques ponctuelles donc sans grande cohérence ». « Attention de ne pas se contenter d'une succession de remarques pointillistes. Tu manques un peu de recul (ce qui ne veut pas dire qu'il faut se contenter de généralités, loin de là ». « Manque de liant entre les remarques, d'ailleurs trop ponctuelles et qui donnent souvent l'allure d'une traduction »

La difficulté le plus souvent mentionnée est donc sans doute l'absence d'intégration des remarques dans une perspective d'ensemble, ou du moins l'absence de visibilité, dans le discours, des axes de lecture qui leur donnent sens :

« Pas de perspective d'ensemble ». « Des remarques valables mais elles pourraient être mieux intégrées à l'ensemble ». « L'ensemble n'est pas mauvais mais il faudrait dégager plus nettement les lignes directrices ». « Bonne vue d'ensemble, recul mais qui s'appuie sur une analyse précise du texte »

Cette difficulté est souvent mentionnée par rapport à la situation de communication qu'est l'entretien oral, en évoquant les problèmes qu'elle pose à l'examineur, soit simplement pour se repérer dans le cours du discours :

« L'organisation de l'exposé manque de rigueur : on ne sait jamais bien où on en est, j'avais du mal à te suivre ». « Petit catalogue : l'ensemble finit par donner une impression pointilliste. En tous cas, l'examineur est incapable de savoir où tu en es. C'est dommage car en définitive tu as des choses à dire sur le texte ». « Les remarques s'enchaînent bien, on suit bien la progression de l'explication »

soit, surtout, pour comprendre la dynamique qui oriente les énoncés successifs du candidat :

« Tu passes à une sorte de catalogue, et on cherche vainement le fil conducteur ». « Quelle est la cohérence de cette liste, le pourquoi de cet ordre ? Ce que tu dis n'est pas sans intérêt, mais on se demande tout le temps où tu veux en venir »

Une telle approche, dialogique et interactive, de la cohérence peut être un pivot de travail important avec les élèves.

L'autre critère récurrent est le problème *de la paraphrase*. Il n'est pas original, on s'en doute, de dire qu'il revient massivement; il s'agit toujours d'une évaluation négative⁹, associée régulièrement au caractère « superficiel » du discours sur le texte :

« Nette tendance à la paraphrase : résultat extrêmement superficiel ». « Tendance à raconter le texte (Mérimée). Or un tel passage est certainement plus intéressant par son fonctionnement que par ce qu'il dit ». « Manque de recul par rapport au texte pour en montrer le fonctionnement. La paraphrase n'est pas loin même si tu arrives, parfois de justesse, à l'éviter ». « L'explication, par ailleurs assez bien menée (enchaînement des remarques) est tout de même superficielle (tendance à la paraphrase) ». « L'explication est superficielle, et se cantonne dans une sorte de traduction du poème d'Eluard (paraphrase donc) »

Il est régulièrement reformulé dans une opposition style/contenu, comme la tentation de « traduire » ou « raconter le texte », au lieu de s'intéresser à son fonctionnement comme texte et au travail de l'écriture :

« Reprendre le texte en ne cherchant pas seulement à traduire, mais en t'intéressant surtout au texte en tant que tel ». « Tu t'occupes trop de ce que raconte le texte et pas de son intérêt en lui-même (construction, vocabulaire...) ». « Des difficultés pour organiser l'explication dues en grande partie à une volonté de dire ce que le texte dit » (Eluard)

Le relevé descriptif de procédés d'écriture n'est pas considéré comme relevant de cette catégorie. Les fiches-conseil indiquent à l'élève qu'il ne discerne pas la différence entre explication et paraphrase, ce qui est souvent rapporté à une absence de maîtrise ou de compréhension de la méthode : comme les problèmes d'organisation du discours auxquels elle est fréquemment associée, la paraphrase est perçue comme indice que l'élève se représente mal la tâche, n'a pas compris la nature de ce qu'on lui demandait :

« Que de paraphrase ! Tu t'en rends compte mais ne changes pas pour autant ta méthode. Tu oublies qu'il faut s'intéresser avant tout au fonctionnement du texte. Absolument revoir la méthode, repenser l'exercice »

Ici aussi on retrouve les conclusions de B. Veck, qui rapporte ces conduites à la persistance de représentations-écran et à des malentendus concernant le « contrat disciplinaire », le statut même des objets et démarches de la discipline.

9. Que la paraphrase soit condamnable, qu'elle soit perçue comme l'opposé du commentaire digne de ce nom est une opinion assez récente : pendant longtemps, l'approche des textes a été marquée par la glose et l'exégèse, et la reformulation paraissait le mode normal d'allégeance et d'accès aux textes. Voir différents articles sur l'approche historique du commentaire, in *Textuel* n°20 (1990) : *Expliquer, commenter : l'explication de texte*, et Compagnon A. (1979) : *La seconde main*, Seuil.

Ceci étant, la lecture des fiches fait pressentir plusieurs pistes de réflexion. D'une part, même si la condamnation est nette, les formulations indiquent une frontière, une limite, qui séparerait le commentaire et la paraphrase dans laquelle « tombe » l'élève, et en même temps le côté impalpable, fuyant de cette frontière : on « frôle » souvent, on est « à la limite de », il s'agit d'une tendance ; d'ailleurs, quand elle est habile, elle réussit à cacher son jeu :

« Tu ne sembles pas avoir une nette conscience des limites entre la paraphrase et l'explication ». « A la limite de la paraphrase ». « Tendance à la paraphrase, sans qu'on y tombe vraiment ». « Une certaine tendance à la paraphrase : « Lisette dit que » est à éviter ». « On découvre tout de suite que l'examen du texte sera une paraphrase très habile, donc à la limite acceptable. Tout de même, langue, style, ça existe. Sans cela, que serait la littérature ? ». « Dès le début, fâcheuse tendance à la paraphrase, assez volubile tout de même pour que ce soit presque pardonnable ». « Attention à la paraphrase : on est toujours à la limite »

Se pose donc à l'observateur le problème de savoir quelle est cette limite qui permettrait de dire quand on est dans la paraphrase ou quand on n'y est pas encore, et comment elle se manifeste dans le discours : on sent bien qu'il faudrait étudier de plus près ce qui fait dire qu'un passage de discours est paraphrastique (comparaison texte-source/énoncé reformulant).

Par ailleurs, les fiches laissent penser que le recours à la paraphrase n'est pas aléatoire, dans la mesure où on observe des régularités dans le lien entre discours d'élèves jugés paraphrastiques et certaines catégories de textes. Certains textes donnent lieu à autant de discours encourageant ce reproche que de discours où il n'est pas évoqué (Hugo, Voltaire, par exemple) ; d'autres au contraire concentrent nettement les commentaires suscitant un jugement de paraphrase. C'est parfois reconnu, implicitement, par les examinateurs. Ainsi, pour Butor,

« texte compris mais le commentaire a bien du mal à décoller de la paraphrase. Tu racontes le texte ! Et le style ? Je sais bien que c'est assez difficile avec ce genre de textes, mais raison de plus pour mettre l'accent sur la construction, les images ! »

C'est vrai pour le théâtre, particulièrement toutes les explications de scènes de Marivaux du corpus ; c'est vrai aussi de Butor (la Modification). Le reproche de « raconter le texte » concerne particulièrement, me semble-t-il, certains textes « transparents » : pratiquement toutes les explications de Mérimée, plusieurs années de suite, sont accusées de paraphrase, celles de Turcaret également. On aurait ici une sorte de paraphrase par défaut, liée à la force de la fiction et à un type d'écriture qui ne permet pas facilement de repérer un travail de « la forme ». Mais certains textes « difficiles » suscitent également un recours à la paraphrase : ainsi, presque toutes les explications de poèmes d'Eluard sont accusées de « traduction », comme Montaigne ou Rimbaud. Il semble que dans certains cas, reformuler dans ses propres termes une expérience potentiellement proche écrite dans un langage perçu comme étranger soit une première appropriation presque nécessaire. En tant que conduite de langage, la paraphrase

recouvre sans doute des modes d'intervention très différents de la verbalisation dans la compréhension des textes. Il faudrait donc pouvoir mieux différencier les fonctions des reformulations paraphrastiques dans l'appropriation par l'élève du texte.

Pour cela, il faudrait réussir à sortir des codes et des normes du commentaire de textes littéraire, en élargissant la réflexion à d'autres classes, à des situations plus ouvertes, au collège par exemple, et en inscrivant l'analyse dans l'ensemble plus large des conduites de verbalisation qui interviennent dans la lecture, la compréhension et le partage des textes. Essayer de mieux comprendre la fonctionnalité de ces verbalisations pour ajuster la compréhension et le rapport au texte serait utile, car le discours des élèves au lycée en garde forcément des traces, même s'il doit s'en démarquer en partie, en référence au commentaire expert plus qu'à des démarches de résolution de problèmes¹⁰. Cela supposerait de partir du postulat d'une logique et d'une fonctionnalité du discours des élèves, même s'il apparaît déviant, morcelé, redondant par rapport au texte : aborder les problèmes de cohérence et de construction d'ensemble à partir d'une perspective communicative et interactive, et non normative; aborder les problèmes de paraphrase en termes de tâtonnements et de stratégies différenciées pour s'approprier des textes faussement proches ou trop distants.

Parler avec un élève de sa prestation orale du point de vue de l'auditeur, en commentant avec lui un écrit que l'examineur prend en charge en son propre nom, cerner immédiatement, en contexte, des difficultés rencontrées sur des contenus précis, peut sans doute aider les élèves à construire l'objet discursif qu'on leur demande et à localiser des lieux de travail, des progrès sur lesquels s'engager. Mais sur certains points, demeure pour l'élève la difficulté d'avoir prise sur certaines tendances qui lui sont reprochées : comment réagir au reproche de morcellement ou de paraphrase, s'il n'arrive pas à construire son discours autrement ? Et pour l'enseignant, où situer le problème, à quel niveau intervenir pour aider l'élève à ménager des transitions, à donner l'impression d'un discours non récité, par exemple ?

Les commentaires de textes des élèves à l'oral comme discours à connaître

L'analyse d'enregistrements d'élèves lors de bacs blancs ou de simulations d'oral amène à un regard un peu différent. En dépersonnalisant et en décontextualisant les prestations d'élèves, en libérant l'écoute de la perspective immédiate d'évaluation ou de remédiation, elle aide à voir avec distance ces énoncés si familiers, en se posant la question du fonctionnement particulier de ce discours, de ses modes d'organisation. On est amené à se demander ce qui discursivement, au delà du ton, de l'« habitus » de la personne interrogée, permet de juger qu'il s'agit d'un « discours récité » ou de l'amorce d'une réaction personnelle au texte, ce qui donne l'impression d'un dynamisme de lecture ou suscite le jugement de paraphrase, alors que dans d'autres

10. Nonnon E. (1993) : Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes, *Recherches* n° 17.

cas, ce jugement est évité. Au delà des qualités de « contenu » et de langage de la personne, on est d'abord en présence de conduites discursives, par lesquelles l'élève pose un rapport à un texte et à un interlocuteur, figure une démarche plus ou moins dynamique de construction de sens. Ces conduites discursives peuvent-elles, dans une certaine mesure, se repérer et s'apprendre ? Je rejoins ici l'hypothèse de Y. Reuter, qui insiste sur la nécessité de « construire discursivement l'explication de textes », en travaillant « sur la logique de ce discours, et pas seulement sur ses aberrations »¹¹.

Le matériel de travail recueilli s'inspire d'un document vidéo du CRDP de Reims, qui montre les interrogations orales de trois élèves de 1^e sur un même texte de Giono, à la suite d'une lecture méthodique avec leur professeur, dont l'enregistrement filmé figure aussi dans le document¹². On a commencé à recueillir, selon le même dispositif, des commentaires sur d'autres textes étudiés avec des élèves de 1^e (Génie et Fleurs de Rimbaud, scènes d'Andromaque et Bérénice de Racine¹³...). L'analyse est encore trop embryonnaire pour prétendre généraliser ; je préfère m'appuyer sur l'analyse de quelques prestations étudiées en détail, qui permettent de dégager quelques questions de base. La nature de ce corpus fait qu'il ne comporte pour le moment ni prestations catastrophiques, désorganisées ou réellement incorrectes, ni prestations jugées excellentes, mais qu'il paraît représentatif des productions « courantes ». Les élèves « ont travaillé leur oral » et bénéficié d'entraînements lors de séances de modules : ils connaissent leur cours, les règles du jeu, et parviennent à construire un discours monologué continu, correct dans l'ensemble, pendant 7 à 8 minutes. A quoi tient alors l'impression d'une absence de maîtrise chez beaucoup d'entre eux ?

Il faut rapporter ces jugements aux caractéristiques de la tâche. Il s'agit d'une situation d'oral tendu, contrôlé et préparé, situation relativement inhabituelle dans les études sur l'oral (souvent identifié avec improvisation, langage familier en situation, et même parler populaire¹⁴, alors qu'il y a, en fait, de multiples situations d'oral interdisant d'en rester à une opposition dichotomique oral/écrit¹⁵). En fait, alors qu'il s'agit d'élèves qui sont loin d'être expertes, les incorrections et les traits d'oralité (redoublements, fonctionnement par « bribes »¹⁶ et ajouts, formes de thématization et ordre des mots non canoniques...) sont peu nombreux, du moins dans la partie

11. « Dans cet exercice, fondamentalement, l'exigence porte moins sur une lecture que sur la production d'un discours ; ce discours est nodal car c'est lui qui sera évalué et organise ce qui est à lire, à chercher et à construire dans le texte-support. Il ne s'agit pas d'expliquer ce qui a posé problème, mais de poser les problèmes nécessités par le type de discours explicatif demandé » Reuter Y. (1990) : L'explication de textes au lycée, in *Textuel* n°20 : *Expliquer, commenter*, p. 198.

12. « La terre du vent », CRDP de Reims, réalisé par C. Joulé.

13. Classes de Martine Staszewski au lycée Condorcet de Lens.

14. Blanche-Benveniste démonte avec justesse tous ces « mythes séparateurs » sur l'oral, qui en gênent encore toute analyse sérieuse : Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. (1987) : *Le français parlé, transcription et édition*, Didier.

15. Nonnon E. (1993) : Postulat de cohérence et exigence didactique : travailler autour des mouvements discursifs, *Le français aujourd'hui* n°101 : *Norme(s) et pratiques de l'oral*.

16. Selon l'expression de Blanche-Benveniste. Voir plus loin.

monologuée précédant l'entretien avec l'examinateur. De façon assez nette, ces traits d'oralité semblent plus nombreux dans les commentaires jugés bons, ou dans les passages jugés intéressants d'un commentaire. La plupart des prestations jugées moyennes ou médiocres semblent plus dominées par ce que Labov appelle un souci d'« hypercorrection »¹⁷ que par le relâchement : elles comportent des phrases achevées régulières, avec un ordre canonique, assez peu de reprises (même s'il y a des hésitations) et beaucoup de connecteurs : on observe parfois une prolifération de « donc », qui signalent plus l'allégeance à une rhétorique de l'exercice que les étapes d'un véritable raisonnement. Ce sont plutôt les bons élèves qui s'autorisent à garder, ou parviennent à mimer une dimension d'oralité : ils montrent ainsi une liberté vis à vis des notes et figurent plus ou moins une formulation qui se cherche, une interprétation qui se construit dans l'énonciation. Ainsi, paradoxalement, c'est plutôt chez eux qu'on va trouver des ruptures de construction typiques de l'énonciation orale, indices ou mise en scène du surgissement d'une idée (en particulier dans la phase d'entretien), des autocorrections, et une souplesse dans l'ordre des mots, permettant l'intensification par le redoublement ou des formes de thématization variées. Ainsi les hésitations, le fonctionnement par bribes et ajustements successifs peuvent être perçus négativement comme indices d'absence de maîtrise, mais dans d'autres cas, au contraire, ils contribuent à donner l'impression d'un rapport personnel, « vivant », au texte et au discours.

Ces indices ne sont bien sûr pas isolés. Ils signifient, de façon non mécanique, en liaison avec d'autres, par exemple les marques d'énonciation. On rejoint ici une autre caractéristique de l'exercice : tout en se soumettant au texte et aux contraintes qu'il exerce sur l'interprétation, tout en s'effaçant derrière les outils et les références qui médiatisent le questionnement, l'élève est censé témoigner, en principe, d'un investissement personnel dans la lecture et l'interprétation¹⁸. Comment cet investissement peut-il se marquer dans le discours ? Il ne s'agit bien sûr pas de relever simplement des marques d'énonciation (pronoms personnels, par exemple), ou la présence de termes renvoyant à l'acte de lecture lui-même. La façon dont le discours se construit, montre ou non sa genèse, dessine aussi la place du locuteur dans sa propre parole et la façon dont il la prend en charge. Il est frappant que cette prise en charge soit absolument effacée dans beaucoup de prestations d'élèves à chacun de ces niveaux : très peu de présence du « je », au profit d'un « on » indéfini (« on trouve », « on peut voir », « on a la présence de »), mais le plus souvent, beaucoup de

17. Labov W. (1976) : *Sociolinguistique*, Minuit.

18. C'est un critère qui joue beaucoup dans l'appréciation des examinateurs : « Je privilégie une parole authentique, une réflexion personnelle », répond un des enseignants interrogés lors d'une enquête sur l'épreuve orale. L'article évoque cinq critères, où revient deux fois le terme « personnel » : « que l'élève ait compris le sens de la page, sans contre-sens majeur ; qu'il ait un jugement global sur le texte, un axe, une perspective d'explication, une hypothèse générale sur le sens, appuyée par des prélèvements ; qu'il soit capable d'élargir la portée du texte », mais aussi « qu'il fasse preuve de réflexion personnelle au contact du texte ; qu'il soit capable de réagir de façon personnelle au contact du texte » Magne J., Merlin E. (1993) : Paroles libérées, paroles croisées : l'oral à l'épreuve anticipée de français, in *Le français aujourd'hui* n°101 : *Norme(s) et pratiques de l'oral*.

prédications renvoyant au texte ou aux personnages, énumérant leurs caractéristiques intrinsèques, avec des présentatifs (« il y a une personnification de la terre nourricière » « c'est un être de mouvement il a la passion de la conquête donc cela suppose l'infidélité ») ou des phrases attributives (« Dom Juan reste lucide la passion ne le rend pas aveugle » « ce texte donc est un poème en prose il fait une peinture parfaite d'un paysage provençal » « cette scène est une des plus belles tirades du théâtre racinien »). Que les phrases attributives soient de simples constats descriptifs ou constituent déjà des jugements évaluatifs ou des interprétations, il y a effacement du processus interprétatif, et prédominance du pôle du texte et de ses propriétés immanentes¹⁹, que l'on énumère plus ou moins habilement, sur le pôle de la lecture et de la réception. L'effacement du sujet lecteur s'accompagne la plupart du temps d'une tentative pour gommer, dans toute la mesure du possible pour chacune, la trace du sujet énonciateur aux prises avec l'activité de formulation. Dans certains discours d'élèves, cependant, apparaissent des marques de prises en charge et d'explicitation d'un point de vue de lecteur. Elles s'observent rarement en début de commentaire, comme véritable principe organisateur du discours, assumé et contrôlé par l'élève, mais plutôt après des premières approches descriptives et fortement codées, quand l'élève réussit à prendre un peu de distance et de liberté en voyant arriver la fin. Vu les codes de l'exercice, le « je » apparaît rarement dans le commentaire, mais le point de vue du lecteur peut être évoqué en tant que tel, ou à travers un « nous » qui n'est pas que rhétorique. Cette référence implicite à un travail de la réception peut s'accompagner d'un travail de l'énonciation qui fait éclater, par un retour à la phrase orale, le carcan du constat descriptif. Ainsi Géraldine, après une première partie relativement conventionnelle et énumérative centrée sur la description de l'incipit de *Colline* (champs lexicaux etc...), essaie de formuler ce qu'elle ressent comme un « ton » du texte et une position de lecteur qu'elle appelle selon elle l'écriture de Giono (« ça se sent dans ses mots », « le lecteur est obligé un peu de le voir ce texte/ dans son esprit »). Même s'il y a reprise indirecte d'éléments du cours, le travail de formulation, même maladroit, qui se montre à travers des ajustements successifs, des modalisations (« un peu »), un retour à l'oralité, suscite chez l'auditeur l'impression d'un rapport plus personnel au texte :

– « Il ne se limite pas à peindre ce paysage il le met en scène il le met en vie et plus que de le voir on vit un peu ce texte/Il ne fait pas une simple description il fait un hymne à la nature il la porte sur un piédestal il l'aime et euh ça se sent/ça se sent dans ses/ses mots//Par la magie des mots et de sa prose il peint un véritable tableau donc/et/le lecteur ne peut pas se contenter de lire ce texte il est obligé euh un peu de le voir dans son esprit/et il prend même vie un peu ce texte/dans son esprit »²⁰.

C'est ce passage qui lui sera, à plusieurs reprises, renvoyé positivement par l'examinatrice comme témoignage d'une intuition juste. Mais c'est seulement dans

19. Qu'il s'agisse d'un inventaire de traits stylistiques ou d'éléments du « caractère » des personnages me semble une différence relativement secondaire par rapport à cette dominante discursive du discours descriptif de forme liste centré sur l'objet.

20. Transcription personnelle d'après le film du CRDP de Reims, « La terre du vent ».

l'entretien que l'élève reprendra en son propre nom cette interprétation, se démarquant ainsi de la métaphore picturale développée en cours par l'enseignante, parlant en son nom propre (« je pense pas ») et acceptant l'irruption d'un jugement qui perturbe le cours de son commentaire, et qu'elle tente d'argumenter ensuite :

- *Examinatrice* : « Par exemple/Bon alors justifiez cette perspective
- *Géraldine* : ben le texte part d'une perspective générale comme je l'ai dit tout à l'heure pour au fur et à mesure se rapprocher de nous
- *Examinatrice* : oui
- *Géraldine* : et en s'attardant sur des détails/mais je pense pas vraiment que c'est un tableau hein moi (DÉBIT PLUS RAPIDE, LEVE LES YEUX ET REGARDE L'EXAMINATRICE) personnellement je pense plutôt que c'est un film (APPUYE)/Parce qu'en fait les animaux ils bougent ils vivent (PLUS RAPIDEMENT) donc ça peut pas être vraiment un tableau
- *Examinatrice* : C'est bien vous avez senti une dimension très spécifique justement de ce tableau puisque c'est un tableau vivant/ça vous l'avez démontré dans la dernière partie de votre explication/ce que vous m'avez dit tout à l'heure/Donc vous sentez davantage un film
- *Géraldine* : Un film oui plutôt/Avec des sensations aussi bien gustatives olfactives
- *Examinatrice* : Alors justifiez ces sensations »

On peut également rattacher les problèmes du « plan » et de l'organisation du discours, si souvent évoqués, à cette difficulté, pour les élèves, d'assumer un mode argumentatif développant et étayant un point de vue interprétatif sur un texte. Tous les élèves qui ont « bien préparé » proposent un plan d'après les souvenirs du cours, et la plupart du temps, s'acquittent de l'annonce rituelle en introduction. Ce plan peut suivre les grands mouvements du texte (les trois grands mouvements thématiques de la tirade de Dom Juan, par exemple), mais le plus souvent, les élèves respectent deux ou trois grandes rubriques construites autour d'un « axe » général, comme ils l'ont appris lors des lectures méthodiques. De ce point de vue, à la rubrique « clarté du plan » des grilles d'évaluation, on pourrait apparemment répondre positivement... Mais beaucoup de commentaires se caractérisent paradoxalement à la fois par une robustesse schématique des balisages de surface, et une absence de cohérence profonde dans l'organisation discursive. Cette impression d'écoute interroge donc la notion de cohérence, la nature de la planification, ce qui la fonde et comment elle peut s'apprendre.

Le problème se pose au niveau de la planification d'ensemble. La « lecture méthodique » est censée se présenter comme une démarche dans laquelle des niveaux successifs d'interprétation, ou des points de vue différents sur le texte s'articulent selon un ordre qui stylise un processus de construction du sens, une dynamique de lecture. Les fameux « axes de lecture » se présentent ainsi comme des unités de sens construites autour des étapes de la formulation d'un problème, ou comme phases d'une argumentation. Les différentes « parties » doivent donc se générer l'une l'autre selon une logique lisible, à la fois celle du questionnement lors du processus de lecture et celle de codes argumentatifs ancrés dans la tradition (logique qui, comme le montre

Perelman, va, par exemple, du plus apparent au plus « profond » et caché, du plus prosaïque au plus spirituel²¹, ou des aspects les plus spécifiques aux dimensions les plus exemplaires d'une thématique ou d'un enjeu général). Or il apparaît massivement que la planification en principe présentée, lors du cours, comme la formalisation des étapes d'un questionnement, comme cheminement orienté par une dynamique argumentative, est le plus souvent restituée par les élèves comme un schéma vidé de toute dimension argumentative et problématique. Les trois parties rituelles ne s'enchaînent pas sur le mode argumentatif, par une série de déplacements qui amèneraient une nouvelle question ou un nouveau point de vue, elles sont plutôt régies par la successivité, et leur ordre apparaît à la limite arbitraire – d'où cette impression d'un discours simplement descriptif. Commentant l'entrevue entre Andromaque et Hermione (Acte III, scène 4), une élève de 1^{er}L (niveau très moyen²²) annonce scrupuleusement son plan en introduction avant la lecture :

– « Je vais faire de ce texte une lecture méthodique où je répondrai aux questions suivantes : sur quel contraste euh/est fait ce texte/Par quels moyens a-t-on des effets pathétiques et d'où vient la grandeur d'Andromaque/Maintenant je vais lire le texte »

Respectant aussi scrupuleusement ce plan, elle annonce après sa lecture la tâche à laquelle elle s'attelle (sans toutefois la justifier) : « Maintenant je vais étudier le contraste entre Andromaque et Hermione » (contraste ainsi présupposé comme allant de soi, en tant que propriété intrinsèque du texte), ouvrant une première partie qui développe ce contraste (« Tout d'abord nous avons la finesse d'Andromaque... tandis qu'Hermione... »). Les deux autres parties sont également introduites, avec netteté et en rupture avec la fin de la partie précédente, par le même connecteur et la même annonce, sans être non plus organiquement amenées par un cheminement de la partie précédente :

– « Maintenant nous allons étudier les effets pathétiques qui viennent de moyens très sobres. Tout d'abord les effets pathétiques viennent des adjectifs... »
 – « Maintenant nous allons étudier d'où vient la grandeur d'Andromaque. Sa beauté vient d'abord de la sobriété du personnage... »

A l'intérieur de chaque partie, on retrouve le même fonctionnement accumulatif, organisé par des connecteurs « marqueurs d'intégration linéaire » (selon l'expression de

21. Par exemple, le hasard des observations permet de remarquer que dans la lecture méthodique, par deux enseignantes très différentes, de deux textes descriptifs différents, « Fleurs » de Rimbaud et l'incipit de « Colline », le premier axe concerne la « simple description » référentielle et ses techniques, le second axe le fait qu'on n'a pas en réalité une « simple description », mais un tableau mis en mouvement par un travail de l'écriture, qui dépasse et transfigure la description, et le troisième axe montre qu'il faut en fait dépasser ce niveau, pour sentir dans ce texte la mise en oeuvre d'une vision des rapports de l'homme et de la nature, ou d'un art poétique moderne de la voyance.

22. Corpus recueilli par Martine Staszewski, lycée Condorcet à Lens. Il faut néanmoins le souligner : le fait que cette élève faible parvienne déjà à « tenir » un monologue organisé de 7 minutes sur un texte est le fruit d'un travail considérable de l'enseignante !

Auchlin reprise par G. Turco et D. Coltier) comme « d'abord », « ensuite », « aussi »²³ :

– « *Tout d'abord* nous avons la finesse d'Andromaque qui nous vaut son amour pour Hector et aussi son fils Astyanax d'où la chaleur de cette supplication/*Mais aussi* dans les paroles d'Andromaque nous avons l'intransigeance... Elle montre *aussi* un certain courage car elle se met à genoux devant Hermione »

– « *Tout d'abord* les effets pathétiques viennent par exemple des adjectifs et du participe "pleurante" repris sous forme de l'infinitif qui forment ainsi le champ lexical des larmes/*Nous avons aussi* dans les effets pathétiques un jeu passé présent et futur éventuel » (exemplification de chaque terme par une citation)/*Nous avons aussi* dans les effets pathétiques un rythme ternaire une sorte de lamento (illustration par une citation) Mais le pathétique vient *aussi* des effets d'accumulation... Dans les effets pathétiques *on peut aussi étudier* les sonorités notamment les allitérations

– « Sa beauté vient d'abord de la sobriété du personnage elle s'exprime en phrases simples (citation)/Mais sa grandeur vient *aussi* de l'élégance du vocabulaire et du style notamment quand elle fait référence à son amour pour Hector (citation)/Il y a aussi tous les sentiments précieux fondés sur l'estime *Ensuite* nous avons une gradation un appel humiliant mais digne... »

On retrouve cette prédominance des connecteurs marquant la progression linéaire, par ajouts successifs, dans beaucoup de prestations, accompagnant souvent une formule charnière privilégiée pour chaque élève, permettant commodément « l'empaquetage » d'éléments prédicatifs, sans devoir opérer de changements de niveau ou de mises en relation entre eux dans une démarche de raisonnement. Ainsi, l'organisateur dominant du commentaire de Colline chez Christelle²⁴ est « on peut voir aussi » répété sept fois, en alternance avec « on a aussi ». On trouve dans de nombreux commentaires cet aspect de liste, qui se génère par une logique de l'ajout, chaque élément prédicatif supplémentaire pouvant lui-même donner lieu à un développement selon plusieurs séries prédicatives. Ainsi, dans le commentaire de Christelle, les grands « paquets de sens » sont balisés par le marqueur « on peut voir aussi » ou « on trouve aussi » ; à l'intérieur de chaque « paquet », s'inscrivent des séries de prédicats qui développent le prédicat de niveau surordonné (par exemple, tableau est développé par perspectives et couleurs, respectivement développées par horizontales et verticales, illustrées chacune par une citation, pour les perspectives, et par la liste des différentes couleurs, illustrées chacune par une citation, pour les couleurs) :

– « Alors à travers cet extrait *on peut donc voir* qu'il y a une description d'un paysage provençal sauvage/*Tout d'abord avec* le cadre géographique On trouve *on peut voir* « ce sont les bastides blanches » « un débris de hameau à mi-chemin entre la plaine » et « à

23. Auchlin A. (1981) : Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation, *Etudes de linguistique appliquée* n° 44. Turco G., Coltier D. (1988) : Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire, *Pratiques* n° 57 : *L'organisation des textes*. Les marqueurs d'intégration linéaire, selon eux, « accompagnent l'énumération sans fournir de précision autre que le fait que le segment discursif qu'ils introduisent est à intégrer de façon linéaire dans la série » et ils ont la caractéristique d'être soustraits à la réfutation.

24. Transcription personnelle d'après le film « La terre du vent » CRDP de Reims.

l'ombre froide des monts de Lure »/On voit aussi la présence des hommes avec « la vie tumultueuse des batteuses à vapeur » mais on peut s'apercevoir que la nature domine l'homme avec « les maisons fleuries d'orchis jusque sous les tuiles émergent des blés durs et hauts »/On voit aussi les caractéristiques du paysage avec la présence des trois règnes *le règne animal* avec la couleuvre l'esquirole le renard les perdrix/*Le règne végétal* avec l'herbe/et *le règne minéral* avec euh « elles tombent du roc et le vent les éparpille »/On voit aussi apparaître les trois éléments/La terre avec euh « c'est entre les collines là où la chair de la terre se plie en bourrelets gras »/L'air avec « le vent bourdonne dans les platanes »/et puis l'eau avec « le surplus d'une fontaine chante en sources »... On peut voir aussi un tableau à travers cet acte d'exposition/Avec tout d'abord des perspectives/Euh verticales avec « c'est entre les collines » et horizontales avec l'évocation des animaux. On voit aussi les couleurs... On a aussi la présence de sensations... »

Cette prolifération de marqueurs d'accumulation, parfois renforcés de « donc » qui n'ont aucune valeur déductive (ainsi le « on peut donc voir » initiatif de Christelle) est souvent corollaire d'un effacement des connecteurs typiques de l'oral, en particulier ceux qui ont une dimension argumentative (ben, déjà, finalement, quoi ! en finale). On aurait donc davantage affaire à un discours relevant du mode descriptif, si on garde d'Adam²⁵ sa définition de base comme nomenclature de prédicats développant une dénomination dans un ordre à priori aléatoire, et si l'on considère la description comme liste, degré zéro de l'organisation textuelle. Les commentaires de ce type seraient donc des descriptions sous forme d'inventaire, où ne semblent avoir été perçues ni la nécessité de l'intégration d'un point de vue, ni de la narrativisation d'une démarche de découverte, ni celle d'une orientation argumentative. Rien n'indique la conscience du locuteur que la lecture puisse être autre et doit donc être défendue. Dans certains commentaires, au contraire, est figurée la présence d'un lecteur-énonciateur qui se pose une question, un problème d'interprétation, ou qui montre que sa lecture peut n'être pas celle d'un autre, et qu'il faut donc la défendre. Ainsi, dans le passage cité plus haut, la référence au film que revendique l'élève face à la lecture en termes de picturalité développée par son professeur. Cette même élève s'approprie également une remarque faite en cours sur l'absence de référence à l'homme dans cette description, alors que Christelle la faisait figurer comme un élément parmi d'autres dans son inventaire descriptif :

– *Géraldine* : « Il parle aussi des trois éléments l'air avec le vent l'eau de la source/Il y a une osmose véritable Mais on peut se demander où est la place de l'homme dans cette nature euh/il parle qu'une seule fois de l'homme avec « la vie tumultueuse des batteuses à vapeur »/Sinon c'est « le grand désert lavandier »

ce qui sera repris par l'examinatrice lors de l'entretien :

– *Examinatrice* : « Vous m'avez dit aussi que l'homme n'apparaissait pas dans ce texte

25. Adam J.M., Petitjean A. (1989) : *Le texte descriptif*, Nathan.

- *Géraldine* : Non il n'est pas cité on parle juste des batteuses à vapeur donc ce qui suggère donc l'homme donc il laisse sous-entendre que l'homme existe mais il n'apparaît pas dans le texte/Si à part Giono bien sûr qui voit ce paysage mais qui est totalement indif/ enfin pas indifférent mais euh/ enfin en retrait il n'apparaît pas dans ce paysage il est
- *Examinatrice* : Oui c'est bien/Alors est-ce que nous pouvons aller vers une interprétation de cette description du paysage/Est-ce que le paysage a un rôle spécifique
- *Géraldine* : Ben si le paysage c'est c'est/il y a une osmose véritable y a de/On se rend compte que la nature on y est pour rien
- *Examinatrice* : Si vous voulez c'est cela/La nature existe sans nous »

Ce qui est donc très difficile, et très discriminant dans ces prestations orales, c'est de réussir à figurer par le langage le parcours de l'interprétation. Ce parcours de l'interprétation se dessine²⁶ bien sûr dans les grands mouvements du discours, mais aussi, de façon plus locale et selon plusieurs plans d'emboîtements, dans des changements de niveau et de mode discursif : passer d'un relevé de champ lexical ou d'une série descriptive à une hypothèse explicative plus globale, un jugement, une question, une déduction (stylisation d'un processus d'interprétation), et inversement étayer un jugement, une qualification du texte, par des indices qui peuvent avoir amené cette assertion (stylisation d'un processus argumentatif). Le recours aux citations du texte, qui fait partie des règles explicites du jeu, s'inscrit dans ce va-et-vient et cette série de passages. Le premier des deux mouvements apparaît assez peu clairement dans les discours : comme le remarque B. Veck, les champs lexicaux par exemple sont souvent énumérés sans donner lieu ensuite à une dérivellation conclusive ou à une formulation d'hypothèse. On trouve davantage un système en boucle (assertion-développement par un exemple-conclusion en « donc » reprenant l'assertion) :

« Tout d'abord Dom Juan se justifie en avançant la théorie de l'infidélité il montre sa passion par deux questions de suite la deuxième question est composée de trois subordonnées qui donnent un rythme ternaire à la phrase donc on a un effet solennel »

mais aussi des boucles qui marquent l'impuissance à déduire du texte autre chose que ce qu'on sait déjà :

- *Examineur* : Vous avez parlé de personnification de la nature Quels sont les éléments du texte que vous pouvez repérer et quel commentaire pouvez vous faire/plus précisément
- *Christelle* : Euh donc il y a une personnification de la nature la terre avec le règne végétal elle est donc mère nourricière elle permet aux végétaux de pousser donc elle est identifiée/elle est personnifiée comme une mère une terre nourricière

²⁶ F. François appelle « significations dessinées » tout l'ensemble de significations qui ne sont pas portées par un terme linguistique bien précis, connecteur par exemple, mais par le mouvement même de l'enchaînement, le rythme de l'énonciation. Voir, par exemple, François F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Nathan.

- *Examineur* : Et alors cette personnification quels sont les éléments du texte qui la font apparaître
- *Christelle* : (SILENCE) On a une sacralisation de la nature avec euh une évocation des règnes des éléments/qui permet/euh de sacraliser la nature »²⁷

Dans le sens inverse, on a souvent une suite d'assertions qui constituent des thèmes-titres, ensuite étayées par un extrait pris dans le texte. Apparemment, l'élève se conforme positivement à la consigne explicite et récurrente donnée par les enseignants : justifier ses interprétations en s'appuyant sur un recours précis au texte. Mais quand on regarde de plus près ces conduites de « justification », on s'aperçoit qu'elle relèvent plutôt d'un système de mise en correspondance terme à terme une assertion/un extrait du texte, selon un système d'étiquetage marqué de façon parfois très mécanique par une expression charnière récurrente : « notamment quand elle dit » suivi d'une citation des paroles d'Andromaque ou d'Hermione, ou chez Christelle « avec », qui rattache toujours une seule idée à un seul extrait du texte :

- *Christelle* : « On voit aussi apparaître les trois éléments/La terre avec euh "c'est entre les collines là où la chair de la terre se plie en bourrelets gras"/L'air avec "le vent bourdonne dans les platanes"/et puis l'eau avec "le surplus d'une fontaine chante en sources"/La présence des trois règnes et des éléments crée une harmonie élémentaire »
- *Examineur* : « Vous avez parlé de sensations visuelles olfactives tactiles/Vous pouvez m'en parler m'en donner quelques justifications
- *Christelle* : Oui alors on a la sensation visuelle avec la présence des animaux/Pour la sensation olfactive à la fin du texte on a "le silence apaise les feuillages" donc le silence/Pour la sensation gustative on a "la laie gronde" ah non c'est euh "d'un museau grognon ils cherchent les tétines" donc là c'est la sensation gustative/Et tactile c'est "elle pantèle dans l'herbe" avec le verbe panteler »

Il est beaucoup plus rare que des extraits du texte soient mis en relation entre eux, sauf dans les relevés de « champs lexicaux ». Ce système de correspondance terme à terme fonctionne plus comme une sorte de traduction, chaque idée devant trouver son illustration dans un morceau du texte, les morceaux de texte pouvant être considérés comme un répertoire d'exemples pour chaque idée. Ce système fait que le recours aux citations n'est pas souple : beaucoup d'élèves restent attachés à un exemple, en fait celui qui a été retenu dans le cahier, même si d'autres extraits du texte pourraient avoir la même fonction²⁸.

Ces difficultés sont sans doute déjà très connues des examinateurs d'oraux, qui ont essayé depuis bien longtemps, en tant qu'enseignants, d'aider leurs élèves à les dépasser. Elles se rattachent en fait à deux ordres de problèmes, et deux directions de travail.

27. Transcription d'après le film « La terre du vent ».

28. L'observation des notes des élèves, en particulier de la reproduction, à l'oral, d'erreurs dans la notation des citations laissées dans les notes, tend à montrer que beaucoup révisent à partir des extraits relevés dans leur cahier, et ne recourent pas à une vraie relecture du texte, peut-être parce qu'ils ont peur de ne pas savoir circuler assez aisément dans le texte pour y trouver les citations recherchées.

L'image de l'activité de commentaire de texte que renvoient les oraux d'élèves témoigne souvent, de manière effrayante pour le professeur de français, d'un rapport à la tâche et aux textes qui est un non-rapport, un malentendu, un investissement inexistant ou mal dirigé²⁹, même quand la bonne volonté est grande. Comme le souligne de manière incisive Abraham, cette question « du rapport des élèves au texte littéraire, qui le plus souvent d'ailleurs est un non-rapport, constitue l'impensé et l'impensable de nos pratiques »³⁰. Faute d'un investissement réel dans la lecture et la démarche demandée, les élèves se prêtent plus ou moins au déroulement normé d'un algorithme, demandant justement d'autant plus de balises formelles que pour une partie d'entre eux, le cadre est pratiquement vide et le sens de la tâche disciplinaire peu clair. La question du sens, du rapport personnel des élèves à la tâche ne peut être éludée dans l'appréciation de la parole des élèves. Ont-ils réellement compris, à travers toutes les approches de la littérature à l'école, que ce qu'on leur demandait était une argumentation articulée autour d'un point de vue, où c'est eux, en tant que lecteur, qui ont à questionner et à juger ? Ont-ils compris qu'éventuellement, ils pouvaient travailler à partir d'une perplexité de lecture, d'un rejet, voire d'une incompréhension face à ces textes, par exemple ? Ce sont ainsi les pratiques d'accès aux textes et d'enseignement de la littérature qui sont interrogées. La fréquence de ce discours descriptif désinvesti, qui traduit les propositions du texte ou en énumère les propriétés, témoigne aussi de la complexité du contrat disciplinaire en français, du statut ambigu qu'y ont les savoirs, outils nécessaires de distance et de légitimité de la discipline, mais jamais restituables comme simples objets de savoir. Les questions didactiques à ce niveau sont donc simples et massives : comment le fonctionnement concret du travail sur les textes en classe, les dispositifs mis en place et les échanges verbaux à leur sujet peuvent-ils aider les élèves à clarifier ce contrat disciplinaire et l'investissement qui est attendu d'eux dans le discours sur les textes ? Comment les placer davantage, face aux textes, dans une posture de prise en charge d'une interrogation et d'une interprétation ?

Mais si l'on considère ces commentaires dans leur dimension de conduites discursives, on peut penser que formuler des questions sur un texte, verbaliser un processus d'interprétation à partir d'indices, gérer les passages entre étapes de ce processus, citer de façon non mécanique, défendre un point de vue de lecture contre un autre, articuler un point de vue de première personne à des éléments descriptifs... sont des conduites discursives qui peuvent s'apprendre, à condition d'être bien cernées. Il ne s'agit pas d'un talent ou d'une carence globale des élèves. Mais ici encore il faut tenir compte des particularités de la tâche, qui expliquent les stratégies discursives des élèves.

Une des caractéristiques de ce type de discours est qu'il constitue en fait un discours second, qui reformule, reprend, transpose de manière plus ou moins

29. Voir B. Veck.

30. Abraham B. (1987) : Dispositifs institutionnels et questionnement du texte littéraire au lycée *Cahiers du Crelef* n° 25 : *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, p. 116.

personnelle un discours premier sur le même texte, celui du cours, que les élèves essaient de restituer ou d'intégrer en s'appuyant sur la trace écrite qu'ils ont de ce discours (leurs notes de cours). Il s'agit donc d'une situation mixte, où l'oral s'articule à deux écrits (celui du texte commenté et celui des notes), et d'autre part, d'une situation d'interdiscursivité³¹. On a cherché à cerner cette situation d'interdiscours complexe, en commençant à recueillir à la fois les cours et les restitutions par les élèves de ces cours, et à voir plus précisément les capacités spécifiques que demande, pour un élève, la construction de ce discours second, qui reformule un autre discours par la médiation d'un écrit schématisant ce discours premier, qu'il s'agit de réexpanser dans l'oral. Il est bien évident que cette situation relativement ambiguë n'est pas pour clarifier le contrat disciplinaire, et ce qui est attendu d'un élève parlant d'un texte sur lequel le professeur a déjà produit un discours suffisant, voire exhaustif.

Une des difficultés est donc, pour l'élève, de garder, à propos d'un ensemble de savoirs déjà construits, formalisés par autrui dans un plan, une fiche, un cours, quelque chose d'une dimension de découverte, de tâtonnement, de dynamique d'un questionnement. Comme le disait S. Delesalle dans un article déjà ancien, « la difficulté est donc double : concilier interrogation sur le texte et réponses données à priori (voilà ce que l'auteur a eu raison de dire sur l'homme, voilà comment il l'a bien dit), investigations serrées et fluidité d'une pseudo-improvisation »³². Par exemple, même si les questions ont reçu des réponses, même si les résultats de l'investigation ont infirmé des hypothèses ou levé des incertitudes, il faut garder trace de ces questions, de ces hypothèses. Il s'agit bien sûr d'une attitude d'investigation à bien intégrer pour l'élève (comprendre que les questions sont aussi importantes que les réponses), mais il s'agit aussi d'une rhétorique : donner au discours d'exposition quelques uns des caractères d'une parole d'exploration. Cette rhétorique s'exerce bien sûr à l'écrit, dans la dissertation par exemple, qui peut s'exhiber comme processus de résolution d'un problème. Greimas a bien montré cette narrativisation des écrits théoriques comme quête de connaissance, avec obstacles, déclencheurs, tentatives³³, et A. Bouacha a analysé le cours magistral ou le discours universitaire comme « simulation d'un parcours de la découverte »³⁴. Mais cette dimension est potentialisée à l'oral, surtout dans l'entretien : alors que dans l'écrit « il convient d'effacer toute trace du travail préparatoire et de n'offrir au stade final qu'un discours uni, naturel et savamment allusif »³⁵, le commentaire oral et surtout l'entretien doivent garder des possibilités de régulation dans l'interaction, et quelque chose d'une pensée qui se génère dans l'énonciation. Il y a là aussi des aspects rhétoriques : le rôle des questions

31. On se trouve donc dans une de ces situations mixtes, aux confins de l'oral et de l'écrit, qui sont si nombreuses en milieu scolaire et qui ont été relativement peu étudiées. Voir *Etudes de linguistique appliquée* n° 81 (1991) : *L'écrit dans l'oral*.

32. Delesalle S. (1970) : L'explication de textes, fonctionnement et fonction, *Langue française* n° 7 : *La description linguistique des textes littéraires*.

33. Greimas A. (1979) : Les parcours du savoir, in *Analyse du discours en sciences sociales*, Hachette.

34. Bouacha A. (1981) : « Alors » dans le discours pédagogique, *Langue française* n°50.

35. Delesalle S., ouv. cité.

dans le déplacement thématique et l'argumentation, l'expression d'alternatives en sont des aspects qui peuvent se travailler.

Une autre difficulté se rattache à celle là : il s'agit pour les élèves de réinscrire dans l'énonciation orale un discours écrit sous forme schématique, elliptique, dans leurs notes de cours. La discontinuité des listes, tableaux contenus dans les notes s'oppose à la continuité de l'énonciation orale et à la « fluidité » qui y est valorisée. Passer de l'un à l'autre pose de nombreux problèmes, dans les deux sens. Dans le cas de l'élève qui a à réexpanser des notes de cours écrites sous forme de listes, de tableaux, tout un travail d'intégration est à faire. Les notes sont souvent saturées de substantifs, de nominalisations, se présentent sous forme d'inventaires : il s'agit de réinventer les énoncés en retrouvant les verbes, les connecteurs. On peut voir dans les séries balisées par les marqueurs d'intégration linéaire (les « maintenant étudions » et « notamment quand elle dit » de Magali, les « on peut voir aussi » et les « avec aussi » de Christelle) la recherche d'équivalences aux tirets qui précèdent les colonnes de leurs notes. L'analyse des notes de Magali sur Andromaque et Hermione montre bien ce travail de traduction, même dans les erreurs de schématisation qu'elle a pu faire sur son cahier et qu'on retrouve dans son oral. En effet, ce que les notes ne gardent pas, la plupart du temps, ce sont les éléments de transition, les connecteurs ou les termes qui indiquent le statut des énoncés les uns par rapport aux autres (parallélisme, conséquence, renforcement...) et qui sont donc à inférer. Elles ne gardent pas non plus trace des questions ni de la logique des glissements qui amènent d'un mouvement thématique à un autre³⁶. Comme l'a montré Goody, la logique graphique des tableaux clarifie, mais aussi réifie oppositions et équivalences, mettant une logique binaire là où l'énonciation orale multiplie les glissements et les modalisations³⁷. D'où peut-être l'aspect mécanique des schématisations et des planifications quand les élèves tentent de les transposer. Un travail d'analyse est à mener sur les façons plus ou moins habiles d'expanser les mêmes notes de base chez des élèves différentes.

Sur le plan didactique, il semble qu'il s'agisse là d'un élément très important pour une préparation à l'oral.

Premièrement, quelles notes prendre pour permettre par la suite de garder trace du cheminement, des questions, des changements de niveau ou de points de vue entre énoncés ? La situation de construction d'un discours oral à partir de ses notes peut permettre d'anticiper, à partir d'une conscience des problèmes, comment ces notes vont être utilisées et de quelles indications on a besoin.

36. Comme l'a, entre autres, analysé Sacks, les mouvements thématiques à l'oral ont tendance à s'opérer plus souvent par glissements continus d'un thème à un autre plus que par changements marqués de thèmes. Cité in Kerbrat-Orecchioni et Plantin C. éd. (1995) : *Le trilogue*, P.U. Lyon, p. 221.

37. Goody J. (1979) : *La raison graphique*, Minuit. Pour les influences réciproques et les interférences entre la parole des élèves et les notes que l'enseignant prend au tableau, Nonnon E. (1991) : *Mettre en tableaux, mettre au tableau. Logique naturelle et formalisations écrites*, in *Etudes de linguistique appliquée* n° 81.

Deuxièmement, comment aider les élèves à réexpanser leurs notes dans un discours argumentatif, gardant les caractéristiques de l'oral ? Cela suppose de s'interroger avec eux, par exemple, sur le type de liaison implicite entre deux énoncés écrits, sur le statut qu'ils ont l'un par rapport à l'autre dans le raisonnement, et de comparer des manières de verbaliser ces transitions, d'intégrer dans un même énoncé oral deux fragments disjoints dans une liste. On est ici dans un travail proche du résumé, où les articulations logiques et les transitions doivent être d'autant plus renforcées qu'on se prive de tous les glissements qui tissent la cohérence textuelle.

L'analyse de ces productions d'élèves renvoie donc aux cours de littérature une double perspective de travail :

- l'élucidation et la mise en oeuvre, par les élèves, de certaines des conduites discursives dégagées précédemment par l'analyse des prestations orales : apprendre à prendre la parole, à assumer un discours monologal assez long, mais aussi : verbaliser des questions à poser à un texte, assumer la prise en charge par le discours d'une position personnelle de lecture et d'interprétation, en l'articulant aux éléments descriptifs et au métalangage appris ; trouver les modes de cohérence qui ne soient pas seulement accumulatifs, mais argumentatifs ; citer le texte de façon exploratoire et pas seulement illustrative et mécanique, etc... Ces compétences renvoient aussi à des savoir-faire techniques que l'on peut exercer : par exemple, trouver pour chacun la façon la plus opératoire de rédiger son canevas écrit, de s'appuyer sur lui sans le lire ostensiblement et de le réexpanser à l'oral pour avoir l'air libre par rapport à sa préparation. On peut lister ces compétences en les cernant le mieux possible, pour essayer de les exercer de façon moins globale et implicite, en faire des objets de travail explicite, à part entière³⁸.
- Cependant, comme le montre aussi cette observation, c'est en même temps un type de rapport aux textes, à sa parole, à son propre jugement qu'on a à installer ou à modifier chez les élèves, et pas seulement certains savoir-faire techniques ou des outils rhétoriques à exercer³⁹.

Il ne s'agit pas de se leurrer sur la platitude à laquelle l'absence de perspectives historiques et d'outils techniques d'analyse condamne souvent le discours des élèves face à un texte ; les munir d'un bagage disciplinaire minimum pour faire face à l'épreuve orale constitue pour l'enseignant un devoir impératif et urgent. Néanmoins, parler de « lecture méthodique » suppose d'admettre que c'est avant tout de sa lecture, d'une réaction face au texte, d'un processus d'interprétation, même modeste, que

38. Je rejoins ici, à propos de l'oral, ce que I. Delcambre disait du commentaire composé écrit : éviter de laisser son enseignement « reposer sur des zones floues » qui « favorisent l'imposition culturelle et empêchent de constituer cet exercice en objet d'apprentissage », Delcambre I. (1989) : L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? *Pratiques* n° 63 : *L'innovation pédagogique*.

39. La tension entre ces deux pôles reste centrale dans la définition même de la discipline et de la notion de « culture littéraire » qui la sous-tend. Voir Veck B. et alii (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* INRP, et Houdart V. (1995) : Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1888. *Le français aujourd'hui* n° 110 : *La littérature et les valeurs*.

chaque élève a à parler, et cela, quelles que soient éventuellement ses lacunes, sa propension à la paraphrase ou aux impressions hâtives, la myopie forcée de sa perspective⁴⁰. Cette place centrale d'une position assumée de lecteur, si embryonnaire qu'elle soit, comme pivot du discours commentatif, il faut alors que les enseignants l'admettent (malgré leur déception devant la pauvreté des discours non instruits), et que les élèves comprennent qu'ils ne peuvent l'éluder en se mettant à l'abri derrière un discours d'emprunt. Ainsi, donner l'impression d'un discours personnel est d'abord à comprendre comme conduite discursive spécifique : il y a des procédures de discours, voire une rhétorique, qui permettent de se poser comme sujet assumant son discours, son jugement, le construisant dans l'interlocution, et de déployer des savoirs appris et du métalangage en paraissant les reprendre à son compte. Mais en même temps, il ne s'agirait que de procédés vides si la question centrale : « qu'est-ce que ce texte me dit ? Qu'est-ce que j'en pense ? Quels problèmes rencontre-t-on pour le comprendre ou lui trouver un intérêt ? » n'était pas considérée comme légitime dans le cours de français. Or il n'est pas sûr qu'enseignants et élèves la considèrent comme telle, même si c'est un critère invoqué dans l'appréciation de l'oral à l'examen. On retrouve ici l'importance d'un travail sur les représentations du « contrat disciplinaire »⁴¹, et la complexité particulière de cette détermination des tâches dans le cas du français, puisque c'est bien d'une réaction de lecture « personnelle » qu'il faut rendre compte par le discours, mais qui ne peut être naïve, dénotative ou affective, et doit se présenter comme mise à distance médiatisée par des savoirs spécifiques. Il faut alors voir dans le travail d'énonciation et de socialisation d'une parole sur sa lecture, si laborieux soit-il, le lieu où peut se construire et s'ajuster, progressivement, quelque chose du rapport aux textes (même s'il faut partir pour cela de réactions de rejet ou d'aphasie, ou s'il faut passer par la médiation d'une auto-traduction par la paraphrase), puisque ce rapport est avant tout un rapport discursif.

LA PAROLE ET LES ÉCHANGES VERBAUX SUR LES TEXTES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS : OUTILS D'APPRENTISSAGE, OBJETS D'APPRENTISSAGE

Le travail sur l'oral doit donc se concevoir dans plusieurs dispositifs et à plusieurs niveaux, en visant à la fois un entraînement à des conduites de discours ou des savoir-faire ciblés (dans les modules par exemple), et une dynamique d'appropriation à travers un engagement plus grand des élèves dans les pratiques de discours sur les textes et le traitement écrit de ces discours (la prise de notes, en particulier), à l'intérieur des cours, lors des phases d'acquisition de connaissances littéraires.

40. Comme le remarquent Langlade, Jordi et M. Descotes, « la lecture méthodique a été, en réalité, le révélateur des redoutables problèmes que pose depuis toujours la construction du sens. Alors que l'explication de textes, sous la conduite experte du professeur, masquait cette question essentielle, la lecture méthodique a le mérite de la faire émerger, sans pour autant prétendre apporter des réponses absolues », in Descotes M., Langlade G. (1995) : *Lire méthodiquement les textes*. Bertrand Lacoste, p. 5.

41. Veck B. (1988) : ouvrage cité.

Le dialogue didactique et les échanges verbaux dans le cours de français

Comme je l'ai dit en commençant, l'analyse des prestations orales des élèves ne peut se faire sans remonter aux pratiques qu'ils ont effectivement eu à mettre en oeuvre dans les cours pour verbaliser les différentes opérations entrant dans la compréhension et l'interprétation d'un texte, sur la façon dont s'est construit le savoir qu'ils tentent de restituer, et sur les modalités du dialogue pédagogique. Or ces pratiques réelles sont peu connues⁴². Il est important pourtant de chercher à mieux les cerner, d'une part pour éviter d'entretenir à propos du fonctionnement des cours une conscience floue qui ne permet pas d'expliquer les difficultés des élèves quand ils ont à mener un discours le jour de l'oral, et d'autre part, pour voir sur quels points et autour de quels objectifs le fonctionnement de ces échanges peut être aménagé, sinon transformé, pour favoriser certains apprentissages.

A ma connaissance, on dispose de peu d'observations et d'analyses sur le déroulement réel des échanges dans les cours de français au collège et au lycée, alors qu'il existe des études, même peu nombreuses (sur des séances de grammaire en particulier, ou d'expression écrite) pour l'école élémentaire, et qu'un travail important est fourni sur ce point dans d'autres disciplines, en mathématiques par exemple (qu'il s'agisse de l'analyse déjà ancienne de cours magistraux⁴³, ou de l'analyse d'interactions entre élèves dans le cadre de travaux de groupes en situation de résolution de problèmes étudiés par les didacticiens des mathématiques⁴⁴). La façon dont se mènent au quotidien les cours de littérature définis par l'exercice de la « lecture méthodique » et dont sont utilisés les métalangages nouveaux reste mystérieuse, faute d'enregistrements analysés précisément. Il est donc nécessaire de travailler sur les enregistrements exhaustifs des cours dont les prestations des élèves le jour de l'oral sont une reformulation, et sur les traces écrites qu'ils en gardent.

L'étude déjà ancienne, presque en forme de charge, menée par Sprenger-Charolles sur l'explication d'un texte de La Bruyère⁴⁵, devrait en principe renvoyer à une époque révolue, tant la méthode interrogative pratiquée et l'idéologie de l'étude littéraire dans cette séance paraissent caricaturaux. On peut cependant se demander si malgré le changement des termes et des discours de référence sur les textes depuis la séance relatée, certaines observations ne restent pas d'actualité, et si certaines catégories d'analyse ne peuvent pas être reprises. En effet, on peut faire l'hypothèse

42. J'ai découvert après l'écriture de cet article l'analyse d'enregistrements de premiers cours et de premières explications de textes en 2e dans le dernier ouvrage de B. Veck et son équipe (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. INRP. Si le souci de connaître les images de la discipline dans le savoir réellement enseigné est le même que le mien, la visée diffère en ce qu'elle cherche à discerner les définitions en acte de la « culture littéraire » dans les cours, non le fonctionnement des échanges sur ce point.

43. Voir plusieurs grilles d'observation présentées par Postic M. (1980) : *Observation et formation des enseignants*, PUF.

44. Voir, entre autres, les travaux de Schubauer-Léoni, par exemple dans Trognon A. (1994) : *La construction interactive du quotidien*, P.U. Nancy.

45. Sprenger-Charolles L. (1983) : Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de textes, *Pratiques* n°40 : *La communication*.

que « la méthode interrogative », (ce que Sprenger-Charolles appelle « le dialogue interrogatif-informationnel ») reste pratiqué de façon dominante pour l'enseignement de la littérature, en particulier pour l'approche des textes (même si d'autres fonctionnements, plus axés sur le travail en groupe et les manipulations, peuvent se rencontrer dans d'autres secteurs du cours de français), et les enregistrements étudiés confirment cette impression. Si l'on se place non pas dans une perspective d'observateur extérieur critique, mais dans une perspective en termes de stratégies, on peut d'ailleurs comprendre pourquoi les acteurs concernés, enseignants et élèves, en viennent par un accord tacite à perpétuer ce dialogue interrogatif, solution éprouvée et compromis en apparence équilibré en réponse à un noeud de contraintes et d'objectifs divers. Par la familiarité présumée du rituel, il permet d'assurer d'abord certaines « conditions de félicité », en suscitant la participation d'au moins une partie des élèves sur le plan socio-affectif (rendre la classe « vivante »). Mais il vise aussi, en principe, leur participation sur le plan cognitif (actualiser et rendre commun ce que savent déjà les élèves, ou certains des élèves, pour l'intégrer dans la construction d'un savoir nouveau), tout en maintenant une convergence et une progression thématique fortes, respectant la contrainte prégnante du temps et la nécessaire finalisation du dialogue didactique, particulièrement en classe d'examen. Ceci étant, une chose est de considérer de manière réaliste ces contraintes de temps, vue la somme d'éléments de méthode, de connaissances à transmettre aux élèves, et de justifier pour cette raison un recours à ce type de fonctionnement, du moins dans une partie des cours de français. Autre chose est d'entretenir à son égard une illusion de naturalité et une méconnaissance de ce qui se passe réellement.

La répartition de la prise de parole et les types d'énoncés

Souvent quand des séances de ce genre « marchent bien », les enseignants ont sincèrement l'impression que les élèves parlent beaucoup, même s'ils déplorent la mauvaise qualité de cette parole. Mais que disent en réalité les élèves ? Quels types d'énoncés produisent-ils, quels actes de parole effectuent-ils ? Quels élèves prennent la parole, comment se répartissent les rôles discursifs ? Or les observations diverses, anciennes et récentes, sont sur certains de ces points remarquablement stables, concernant le problème de la répartition des temps de parole, en particulier. Ainsi, il est difficile pour l'enseignant, s'il se situe dans ce type de dialogue enseignant-élèves, d'échapper à une occupation du temps de parole au minimum de 70 % environ, souvent de 80 % et plus, l'ensemble des élèves fournissant entre 30 % et 20 % des énoncés, parfois moins. Ces proportions sont constantes, comme si elles échappaient à la volonté explicite et même à la conscience des enseignants, et découlaient de la logique même de la situation d'interlocution installée. Curieusement, cette répartition classique de la parole entre l'enseignant et sa classe peut se retrouver même dans des séances centrées, en principe, sur la construction de procédures et la verbalisation par les élèves de leurs démarches, un exemple frappant étant constitué par les séances d'enrichissement instrumental (PEI) ; cette observation peut entrer en décalage avec la perception intuitive des maîtres, qui soulignent avec satisfaction, dans les entretiens,

l'intensité et l'abondance de la verbalisation des élèves, et peuvent leur attribuer des démarches qu'eux-mêmes ont en réalité prises en charge⁴⁶. D'où peut venir alors cette illusion d'un parole abondante, d'une participation effective des élèves ? Là aussi, plusieurs observateurs soulignent l'extrême rapidité des échanges, où la parole s'éparpille à un rythme soutenu dans une multitude d'énoncés brefs répartis entre plusieurs élèves, répondant à tour de rôle aux sollicitations de l'enseignant, sans qu'aucun d'eux prenne en charge un énoncé un peu long ; D. Manesse parle d'un « feu roulant de questions et de réponses »⁴⁷, qui élimine souvent tout temps de réflexion préalable pour élaborer une réponse construite. C'est particulièrement net dans les séquences en série, les relevés par exemple, où les élèves proposent un paradigme de réponses brèves (soit alternatives soit accumulatives), souvent limitées à un syntagme ou un énoncé minimal induits par la question.

Si l'on prend un critère simplement quantitatif et syntaxique, on peut donc se faire une idée des différents types d'énoncés émis par les élèves dans ce contexte, en essayant d'étudier leur répartition selon quelques catégories simples : réponse par un mot ou un syntagme nominal ; phrase minimale induite ; phrase minimale non directement induite, isolée ou enchaînée implicitement à un énoncé d'un autre élève ; énoncés comportant une phrase (induite ou non) et un ou plusieurs ajouts non induits en auto-enchaînement (juxtaposés ou reliés par un connecteur)⁴⁸. On s'aperçoit de la surreprésentation des premières catégories, et de la rareté des énoncés complexes auto-enchaînés de la part des élèves (même s'il s'agit d'une complexité minimale, parataxe accumulative ou opérant des liens logiques implicites entre phrases juxtaposées). Dans la lecture méthodique en classe sur le texte de Giono, sur une heure et demie, on trouve seulement trois énoncés d'élèves non minimaux, et un seul moment où une élève, à la fin, enchaîne plusieurs énoncés de ce type :

- *Enseignante* : « Elle est belle exactement/Il y a une beauté de la nature qui apparaît tout à fait dans le texte/Beauté à laquelle participe d'ailleurs l'esthétique picturale/Donc beauté force puissance richesse/Mais face à cette beauté on dit admiration/Mais on a dit aussi tout à l'heure il n'y a pas que l'admiration il y a aussi
- *Elève* : de l'inquiétude
- *Enseignante* : de l'inquiétude oui
- *Elève* : de l'angoisse
- *Enseignante* : voire de l'angoisse en tous cas ici une certaine inquiétude/Comment l'inquiétude apparaît-elle ? Qui est-ce qui suscite l'inquiétude ? Quel est l'élément qui suscite l'inquiétude dans le texte ? Patricia
- *Patricia* : le vent

46. Nonnon E. (1993) : Le PEI au quotidien : le travail de verbalisation dans les classes. in Rapport de recherches sous la direction d'A. Barthélémy : *Le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein, un outil de remédiation pour les professeurs et les élèves ? Bilan d'une expérimentation*. Lille 3, UFR Sciences de l'éducation.

47. Manesse D., Grellet I. (1987) : *Les enseignements en CM2 et en 6e : ruptures et continuités*. Rapports de recherche n° 11, INRP.

48. Catégories librement empruntées à F. François et utilisées dans l'UR CNRS 1031.

- *Enseignante* : tu peux le justifier ?
- *Patricia* : on a l'impression d'une certaine fébrilité/à un moment on a « le vent bourdonne dans les platanes » aussi pour la fontaine « elles tombent du roc et le vent les éparpille elles pantèlent » on retrouve la fébrilité
- *Enseignante* : oui
- *Patricia* : et nous avons aussi « la laie gronde sous les genouvriers » on a l'impression que la laie a peur de cette /de/de ce vent/Et puis ça s'apaise à la fin « le silence apaise »
- *Enseignante* : oui marqué par le puis qui est quasiment
- *Patricia* : « puis le vent dépasse les arbres » le vent est passé il n'est plus là le danger a disparu
- *Enseignante* : donc on s'aperçoit que ce double sentiment d'admiration mais aussi d'inquiétude il est tout à fait exprimé dans l'élément vent/cet élément vent qui inquiète qui donne la vie en même temps mais qui inquiète/Et ça c'est exactement ce que ressentaient les Anciens vis à vis du dieu Pan »

Si l'on prend d'autres critères que le critère de longueur et de type syntaxique, on s'aperçoit que c'est également le seul moment où une élève prend l'initiative sans que ses prises de parole soient directement induites par l'enseignante. C'est le seul cas aussi où une élève met d'elle-même en relation plusieurs citations du texte entre elles (pour justifier l'idée d'une dynamique dans la description) au lieu d'en prélever une en illustration, et surtout, prend en charge explicitement l'articulation entre deux éléments : une interprétation (« on a l'impression que », « on retrouve ») et un relevé d'éléments du texte qui la fondent. Le reste du temps, on a soit des réponses par des groupes nominaux, ou par des phrases minimales.

Les relevés et l'inventaire de champs lexicaux sont des moments caractéristiques de cette prise de parole minimale en série. Sans doute permettent-ils à l'enseignant de faire participer beaucoup d'élèves différents, y compris ceux qui sont faibles, et ils ont donc un intérêt psychologique. Mais du point de vue discursif, tout se passe comme si les élèves n'avaient qu'à combler, par un paradigme d'expressions convenables, les blancs d'un cadre discursif assumé par l'enseignante, et à proposer la série d'exemples appliquant le principe général qui a été thématiqué dans la question⁴⁹. La conduite discursive mise en oeuvre par les élèves est celle de la liste, sur laquelle l'enseignante s'appuiera pour tirer les conclusions ou opérer les élargissements culturels :

- *Enseignante* : « Mais dans un tableau il y a autre chose que la perspective. Qu'il y a-t-il ?
Sandra
- *Sandra* : des couleurs
- *Enseignante* : Des couleurs ! Tu es sûre qu'il y a beaucoup de couleurs dans le texte ? Quelle est la seule couleur qui apparaisse dans le texte ?
- *Elève* : Les Bastides blanches

49. Avec l'inconvénient, relevé par B. Lahire, qu'on ne sait pas dans ce fonctionnement si les élèves n'opèrent pas simplement par analogie de proche en proche avec l'occurrence proposée immédiatement avant dans la série, et s'ils effectuent réellement une opération d'actualisation du principe général dans un exemple. Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, P.U. Lyon, p. 159.

- *Enseignante* : Les bastides blanches. La seule couleur qui apparaisse explicitement c'est effectivement celle du nom propre : les Bastides blanches. Par contre ce texte j'allais dire regorge de couleurs mais de couleurs qui sont suggérées. Vous pouvez me citer quelques exemples de ces couleurs suggérées ? Oui Vanessa
- *Vanessa* : « de blés drus et hauts »
- *Christelle* : à la ligne 5 « le Sainfoin saigne »
- *Enseignante* : donc rouge jaune. Quelles sont les autres couleurs qui sont suggérées ici ?
- *Elève* : « le désert lavandier »
- *Elève* : vert par les arbres
- *Enseignante* : les arbres l'herbe le vert. Donc on s'aperçoit que les couleurs essentielles sont quand même le vert le rouge et le jaune donc les couleurs fondamentales et pensez à l'autre tableau de Cézanne qu'on a étudié l'autre jour qui ne reposait que sur ces trois couleurs essentielles/Mais je crois qu'il y a un autre élément qui participe de l'esthétique picturale indépendamment de la perspective, des couleurs/et vous y avez été sensibles dès le départ/Vous m'avez parlé en premier/de ? de quoi ? Quand vous observez le texte ? Vous avez parlé
- *Elève* : de la typographie
- *Enseignante* : de la disposition typographique de cette structure en paragraphes très courts/Pensez un petit peu à un tableau est-ce que cette structure en paragraphes très courts en phrases très courtes « ce sont les Bastides blanches » « le vent bourdonne dans les platanes »/est-ce que ça ne vous fait pas penser à une autre technique picturale ? C'est vous-mêmes qui avez prononcé le mot tout à l'heure/Séverine pour changer un peu
- *Séverine* : avec la touche non ?
- *Enseignante* : avec la touche exactement »

Il arrive également que les enseignants déplorent ce laconisme des prises de parole d'élèves, en incriminant leur aphasie face aux textes ou au groupe, ou leur manque de maîtrise langagière. Mais on voit bien comment ce type de production linguistique induite et minimale s'inscrit dans un système interactif qui génère à la fois le retrait des élèves et une accélération du questionnement de l'enseignant face à ce laconisme.

La prééminence de la parole de l'enseignant vient aussi de la difficulté, dans cette situation, d'échapper au fonctionnement en cycles ternaires classiquement décrit par Sinclair et Coulthard : 1) incitation de l'enseignant, 2) réponse de l'élève, 3) évaluation de l'enseignant par répétition, reformulation ou restriction, puis nouvelle question (la restriction ou l'acceptation mitigée étant le signal de l'attente d'une autre réponse, et donc équivaut au renouvellement de la question⁵⁰).

50. Comme l'indique, entre autres, Sprenger-Charolles, il est très rare que les enseignants signalent explicitement le refus d'un énoncé non conforme à l'attente : ils utilisent davantage des stratégies d'évitement ou de contournement des mauvaises réponses, par des tournures concessives (« oui mais... ») ou des modalisations. C'est lié au fait que, dans l'ensemble, les enseignants en méthode interrogative ont tendance à s'appuyer sur les bonnes réponses pour faire progresser leur leçon, et évitent par la force des choses la digression que constituerait, pour eux, une analyse des erreurs.

- *Enseignante* : « Un paysage provençal oui/Donc un paysage provençal naturel/Essayez de caractériser ce paysage/Géraldine
- *Géraldine* : un côté sauvage
- *Enseignante* : un paysage provençal naturel sauvage/Oui c'est juste/Mais au delà de la description poétique est-ce qu'on ne ressent pas quelque chose qui fait que cette description poétique va être dépassée ? Oui ? Non ? Sandra ?
- *Sandra* : c'est un peu comme un genre de sacre de la nature
- *Enseignante* : un genre de sacre de la nature de culte c'est tout à fait juste/pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a fait penser ça ?
- *Sandra* : elle est un peu/mystifiée
- *Enseignante* : mystifiée ?
- *Sandra* : ben on ressent quand même beaucoup d'admiration/de la part du narrateur
- *Enseignante* : Attention attends là il y a une confusion sur mystifiée hein ? Mystifiée ? Mythifiée plutôt hein ? Donc attention/Donc effectivement on a une nature sacralisée qui apparaît ici/Tu as prononcé le nom/le mot de culte c'est tout à fait juste/Une nature sacrée une nature sacralisée/ Et justement dans quel genre de texte avons-nous comme ça cette déification de la nature qui est sacralisée qui devient un culte ? Est-ce que la description poétique signifie qu'il y a culte de la nature ? Dans quel genre de texte allons-nous avoir réellement un culte ?
- *Elève* : dans les hymnes
- *Enseignante* : Tout a fait/dans les hymnes/donc on va avoir un petit peu cet hymne à la nature que l'on va voir apparaître plus précisément dans l'étude du texte »

Dans un tel système, la plupart des élèves se contentent de proposer à l'enseignant juste ce qu'il demande pour asseoir sa progression, lui laissant le soin d'enchaîner par une intervention réactive ou de prolonger la réponse fournie. C'est lui qui prend en charge ces prolongements et assure l'enchaînement avec ce qui suit. Les élèves sont donc dispensés du travail de situer explicitement ce qu'ils disent dans un amont et un aval du discours, par rapport à ce qui a déjà été dit et par rapport à ce qui peut être induit de leur énoncé. Tout le travail de cohérence au niveau de l'enchaînement des énoncés est donc assumé par l'enseignante.

Les rôles discursifs et les conduites langagières

Au delà des critères quantitatifs et syntaxiques, ce sont les rôles discursifs et le type de conduites mises en oeuvre dans l'interaction qu'il faut donc considérer. Qui pose des questions ? A qui appartient l'initiative d'ouverture d'un mouvement thématique, ou le déplacement du thème à l'intérieur d'un mouvement ? Qui enchaîne sur l'énoncé d'un autre élève ? Qui adopte la position d'un désaccord ou d'une question à autrui sur ce qu'il a dit ? Qui assume la définition ou l'ajustement des mots employés ? Qui formule les liens de cohérence d'un énoncé à un autre ? Même dans des cas où les élèves parlent beaucoup et semblent intégrés activement à la démarche en cours, on voit que la plupart du temps, ils s'inscrivent dans un cadre discursif qu'ils n'assument pas, et ne prennent en charge aucune de ces conduites, dont la non-maîtrise se fait sentir quand ils ont à assurer eux-mêmes un discours monologué. Comme le remarque Sprenger-Charolles, en reprenant les catégories du modèle

hiérarchique d'analyse des échanges conversationnels de Roulet et Moeschler⁵¹, l'enseignante assure tous les actes directeurs auxquels les autres actes de discours s'articulent dans une relation de dépendance; les énoncés des élèves sont toujours des constituants subordonnés. En particulier, c'est toujours elle qui assure les mouvements d'ouverture thématique et de clôture d'un mouvement thématique⁵². La dépendance des énoncés des élèves est donc triple : syntaxique (le syntagme attendu est programmé par la forme syntaxique de la question), pragmatique (l'acte de parole est réactif, la question mettant par exemple en demeure de répondre) et thématique (l'énoncé de l'élève est censé développer, illustrer, définir un thème posé par l'énoncé directeur initiatif, à l'intérieur d'un cadre sémantique et d'une orientation argumentative qu'il fournit).

Cette répartition des rôles discursifs, dans la gestion de la progression et de la cohérence de l'échange, en particulier, on peut l'étudier au micro-niveau des enchaînements des interventions les unes avec les autres, et également au niveau de la cohérence et de la progression d'ensemble dans la dynamique d'une séance. On peut reprendre ici l'analyse fonctionnelle et hiérarchique en niveaux emboîtés de Sinclair et Coulthard⁵³, qui cherchent à cerner le rôle discursif des énoncés par leur intégration à cinq niveaux ou « rangs » d'analyse. Une leçon est, selon eux, constituée de plusieurs « transactions » qui correspondent à des unités dialogales complexes, rendues cohérentes par des « énoncés-limites » qui en signalent l'ouverture et la clôture, par une relative intégration thématique et une orientation pragmatique convergente. Chaque transaction est elle-même constituée par un plus ou moins grand nombre d'« échanges » de différents types (ils en dénombrent une dizaine) : demande d'information, par exemple, appel à exemplifications pour définir le sens d'une règle etc..., qui ont eux-mêmes une structure cyclique, ternaire, avec ouverture et clôture. Ces constituants d'une transaction se composent eux-mêmes d'une succession de « mouvements », cycles qui correspondent à l'articulation de trois ou quatre « actes discursifs », unités élémentaires de discours (demande, reprise, réponse, appel nominal, évaluation etc...). Par exemple, les transactions s'ouvrent et se clôturent par des « échanges-limites » qui peuvent comprendre plusieurs « mouvements » : pour l'ouverture, un mouvement de cadrage (indiqué par des marqueurs spécifiques : bon, alors...), un mouvement de finalisation ou d'orientation (« méta-affirmation », définition d'objectif...); un mouvement de spécification et un mouvement de sollicitation, par exemple. On retrouve à chaque niveau l'importance de ces énoncés-charnières qui marquent les changements de cadre ou d'orientation thématique, signalant le

51. Roulet E. et alii (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, P. Lang, et Moeschler J. (1985) : *Argumentation et conversation*, Hatier.

52. « L'enseignant est en position haute : il décide qui va parler, ce qui va être dit et juge la pertinence de la réponse. L'élève est en position basse : il se contente de prendre en charge la consigne donnée par l'enseignant qui effectue tous les actes directeurs, ceux dont la fonction dans l'interaction est de commander une réaction complémentaire chez l'interlocuteur, l'élève n'accomplissant que des actes subordonnés, c'est à dire des actes qui sont en rapport de dépendance avec les actes directeurs » L. Sprenger-Charolles (article cité).

53. pour une présentation, voir Bachman et Lindenfeld (1981) : *Langage et communication sociale*, Hatier/Credif, p. 162.

passage à une nouvelle unité et la façon dont chaque constituant se situe dans la cohérence d'ensemble. Sur le plan de la compréhension, se pose le problème de la perception de ces énoncés-charnières : il n'est pas évident pour les élèves de savoir comment se délimitent et s'emboîtent mouvements et échanges dans une transaction. Les notes écrites, quand elles ne sont pas recopiées du tableau, montrent de tels malentendus dans les frontières. Sur le plan de la verbalisation, la question serait alors : quels actes de discours les élèves effectuent-ils à l'intérieur d'un mouvement ? Ont-ils l'occasion de gérer eux-mêmes un mouvement, voire un échange (entre élèves, par exemple ?) Ont-ils l'occasion de prendre en charge des énoncés-charnières qui marquent un déplacement thématique ou une nouvelle orientation ? Ont-ils l'occasion de formuler des interventions-fermoirs qui bouclent un échange, voire une transaction, pour en ouvrir une autre ?

Les régulations discursives de la recherche commune

Si l'on se place sur un autre plan, celui des régulations psycholinguistiques et de leur fonction cognitive, on s'aperçoit qu'une telle analyse, de type structurel, peut avoir de grandes convergences avec une approche comme celle de Bruner. Bruner montre comment les dialogues mis en oeuvre par un adulte et un petit enfant dans une activité partagée (jeux, séquences d'apprentissage spontané, rituels de l'expérience sociale quotidienne) assurent une régulation de l'action conjointe permettant progressivement à l'enfant de prendre son rôle de participant actif, mais aussi d'intérioriser, de pratiquer des fonctions du langage et des conduites de discours qui correspondent à des attitudes et des formes d'action intellectuelles très importantes : finaliser l'action et maintenir son orientation intentionnelle ; constituer son unité et en même temps, marquer verbalement les séquences qui s'articulent à l'intérieur de cette unité (Bruner parle de « séquentialisation de l'action ») ; expliciter les liens d'avant et d'après, de moyen à but, d'effet à cause ; scander les acquis et les étapes parcourues, en les mettant en rapport avec le but ; établir des relations entre des moments différents à l'intérieur de l'activité en cours, ou l'activité elle-même avec d'autres situations partagées ; revenir rétrospectivement sur la séquence pour l'évaluer et apprendre à contrôler sa propre démarche etc... Bruner montre que si au départ, c'est l'adulte qui opère ces verbalisations en commentant et en donnant sens aux actes même non intentionnels du petit enfant, celui-ci apprend à anticiper, à transférer, et sur le plan langagier à commenter, à prédire, à établir des rapports, en s'appuyant sur l'activité verbale de l'adulte.

Il ne paraît pas absurde de transposer aux échanges verbaux dans les classes de lycée cette perspective et certaines de ces catégories d'analyse, qui s'articulent bien avec l'approche linguistique ou ethnographique en termes de niveaux hiérarchisés et de cycles emboîtés pour l'analyse de la conversation. On peut avoir ainsi une perspective dynamique, permettant de cerner des objectifs d'apprentissage correspondant à la fois à certaines démarches de résolution de problèmes et d'interprétation visées dans la lecture méthodique, et à certaines conduites langagières évoquées précédemment comme posant problème aux élèves.

Si l'on prend par exemple les définitions de la lecture méthodique dans les textes officiels⁵⁴, et les présentations des différentes phases et démarches qui y sont en jeu dans les ouvrages didactiques de référence, on retrouve beaucoup de caractères communs aux démarches de résolution de problème, avec ici la spécificité de la nature du problème (c'est l'interprétation du texte – surtout s'il est opaque – qui constitue le problème à résoudre) et de la nécessaire explicitation, à l'aide d'un métalangage précis, des étapes de cette démarche d'interprétation (pour laisser momentanément de côté les ambiguïtés de la tâche dans le contrat disciplinaire du français).

– On peut se demander alors, par exemple, comment se passe la phase de problématisation qui lance la lecture en commun, comment s'établit discursivement un contexte qui donne une orientation à la tâche, permet de formuler des questions, des réactions, des rapprochements avec d'autres situations connues (ce qui correspondrait à la finalisation de l'activité, la prise de rôle et l'activité de transfert étudiées par Bruner). Comment des questions sont-elles socialisées, ajustées, reformulées, pour devenir acceptables, suffisamment intégratrices pour servir de pistes dans le tâtonnement, d'« hypothèses de lecture » ? Comment s'opère ce changement de statut, de la remarque à l'hypothèse ? Comment se négocie la définition du problème à résoudre ?

Dans le corpus étudié, avec des classes de première, peu de temps est laissé, pour des raisons diverses de recherche d'efficacité, à une véritable phase de tâtonnements, et on arrive très vite à sélectionner des remarques auxquelles le feedback de l'enseignant donne de façon plus ou moins négociée le statut d'hypothèse. Ainsi, pour l'incipit de Colline, le problème initialement posé par l'enseignante est : « qu'attend-on d'un début de roman » ?

- *Enseignante* : « il n'empêche qu'avant même de lire ce texte et toujours dans la situation du lecteur qui vient de se procurer le livre on a déjà un indice de réponse à tout ce qu'on attend plus ou moins instinctivement d'un début de roman/Quel est ce début de réponse ? Est-ce que vous n'avez pas même sans lire le texte/Le titre ? Oui Delphine ? Quel titre ?
- *Delphine* : Colline
- *Enseignante* : justement quel est l'élément de réponse que le titre donne ?
- *Delphine* : le cadre spatial le décor
- *Enseignante* : le décor effectivement. Le titre va jouer ici un rôle important/Colline/Colline on a dit que c'était le décor c'est juste/la colline les collines c'est ce sont le décor/Les collines ce sont le décor mais est-ce que d'écrire Colline cela ne nous donne pas une autre indication
- *Elève* : ben si/les personnages
- *Enseignante* : on peut se demander effectivement si le titre employé absolument sans article n'a pas un statut de nom propre exactement/et si le titre à ce moment là ne devient pas un des personnages/On verra si notre hypothèse de lecture se vérifie dans la suite »

54. Par exemple, dans les instructions de Première : « Il va de soi qu'une signification n'est pas donnée ni à donner à l'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte. Lire méthodiquement, c'est construire pas à pas un sens ».

De façon plus ou moins claire, la reformulation de l'enseignante renvoie aux élèves, en lui prêtant un statut d'intentionnalité et de problématisation, une remarque induite de l'un d'entre eux, qui peut être au départ simplement constatative. Cette remarque est socialisée, située dans une continuité thématique (les attentes de lecture que crée un titre, les niveaux différents d'interprétation) et devient « notre hypothèse de lecture »⁵⁵. De ce fait, s'établit une finalisation de la lecture, une orientation par rapport à quoi les différentes étapes vont être intégrées et évaluées. A la fin, cette question initiale sera reprise pour donner lieu à un bilan :

– *Enseignante* : « Je crois qu'on peut maintenant dresser notre troisième bilan et en arriver à la conclusion/Est-ce que vous pouvez voir si notre hypothèse de lecture était juste ou pas ? Quel est le personnage qui est présent dans ce début de roman ? C'est pas seulement la colline c'est ? C'est la nature dans son ensemble/Et cette vision du narrateur de cette nature grandiose si vous voulez de cette nature sacralisée elle naît surtout du pouvoir des mots »

Sans penser qu'on peut laisser s'éterniser l'échange des remarques initiales, et que des axes communs de travail se dégageront magiquement d'une négociation entre élèves, on peut cependant s'interroger sur les possibilités d'appropriation, par les élèves, de la finalisation ainsi donnée à la démarche commune. On a vu que beaucoup avaient des difficultés à faire percevoir cette dimension de problématisation, la démarche de résolution de problème qui sous-tend la lecture méthodique. Peut-être la négociation s'est-elle faite de telle sorte que cette question qui oriente l'échange n'a pas été perçue, mais il s'agit aussi peut-être un problème de non-familiarité d'une conduite discursive : les élèves devraient être entraînés, sur le plan discursif, à formuler des questions acceptables à partir de remarques et à en envisager les conséquences, en prenant le temps de la formulation.

– La possibilité de maîtriser et de formuler cette orientation générale permet d'anticiper, dans une certaine mesure, et surtout, de gérer les transitions et les déplacements thématiques, parce que l'on garde présent à l'esprit ce lien de but à moyen, qui fonde la cohérence des échanges et des transactions successifs, en permettant de discerner, ou de marquer verbalement, des seuils, des emboîtements, des relations de subordination (préparation, justification, confirmation, concession etc...). Cette formulation, est dans l'esprit de l'enseignant, une dynamique : la description chez Giono « devient » une célébration du monde, le lecteur arrive progressivement à se détacher d'une lecture dénotative pour accéder à un travail esthétique qui permet de sentir une vision du monde. La logique sera donc celle d'un mouvement de dépassement, à la fois par l'écrivain et par le lecteur :

55. C'est le même type de négociation par lequel un enseignant peut transformer rétrospectivement en exemple de ce qu'on est en train d'étudier (règle ou définition d'une notion) un énoncé d'élève au départ anecdotique, lacunaire et dans un lien non volontaire au principe en question, Nonnon E. (1993) : Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques, in Halté J.F. : *Interactions, actualité de la recherche et enjeux pédagogiques*, CRESEF/Pratiques.

- *Enseignante* : « donc à ce moment là on aurait une description
- *Elève* : une description poétique
- *Enseignante* : une description poétique oui/Et puis puisque *vous êtes partis sur cette idée* de description/Quel est l'objet de la description ? Qu'est-ce qui est décrit ?
- *Elève* : la nature
- *Enseignante* : la nature je voudrais qu'on précise quand même/La nature/Quel type de paysage ? Christelle
- *Christelle* : un paysage provençal
- *Enseignante* : un paysage provençal oui/On va quand même noter l'hypothèse/Donc un paysage provençal naturel (écrit au tableau) Essayez de caractériser ce paysage/Géraldine
- *Géraldine* : le côté sauvage
- *Enseignante* : un paysage provençal naturel sauvage/Oui c'est juste/Mais au delà de la *description poétique est-ce qu'on ne ressent pas quelque chose qui fait que cette description poétique va être dépassée ?* Oui ? Non ? Sandra ?
- *Sandra* : c'est un peu comme un genre de sacre de la nature
- *Enseignante* : un genre de sacre de la nature de culte c'est tout à fait juste/pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a fait penser ça ? ././.
- *Enseignante* : effectivement on a une nature sacralisée qui apparaît ici/Tu as prononcé le nom/le mot de culte c'est tout à fait juste/Une nature sacrée une nature sacralisée/*Et justement dans quel genre de texte avons-nous* comme ça cette déification de la nature qui est sacralisée *qui devient un culte ?* Est-ce que la description poétique signifie qu'il y a culte de la nature ? Dans quel genre de texte allons-nous avoir réellement un culte ?
- *Elève* : dans les hymnes
- *Enseignante* : Tout a fait/dans les hymnes/donc on va avoir un petit peu cet hymne à la nature que l'on va voir apparaître plus précisément dans l'étude du texte
- *Bénédicte* : c'est comme un tableau
- *Enseignante* : c'est comme un tableau c'est juste/On fait une autre hypothèse/Bon on a déjà vu un certain nombre de choses. *On va essayer de construire notre hypothèse de lecture par rapport à cette ébauche/ces ébauches/qui sont déjà tout à fait cohérentes//Donc notre hypothèse de lecture pourrait être la suivante : description d'un paysage provençal qui devient un tableau/un hymne* disons une célébration du monde » (écrit au tableau)

C'est donc majoritairement l'enseignant qui marque les frontières des échanges, les transitions, signalant ainsi qu'un échange est saturé et qu'on passe à autre chose, l'étape suivante appelée par la logique du parcours. C'est lui aussi qui fait les bilans, les boucles rétrospectives permettant de baliser les acquis, en marquant les étapes du cheminement:

- *Enseignante* : « D'habitude lorsqu'on a un texte descriptif à quel temps le texte est-il ?
- *Elève* : à l'imparfait
- *Enseignante* : Il est à l'imparfait. Est-ce le cas ici ?
- *Elève* : non il est au présent
- *Enseignante* : il est au présent. Et quelle est la valeur de ce présent justement ? Quelle est la valeur de ce présent ?
- *Elève* : l'authenticité
- *Enseignante* : authenticité peut-être mais aussi

- *Elève* : il veut donner une certaine immortalité au texte
- *Enseignante* : une certaine immortalité une certaine intemporalité voire atemporalité/*Et je crois qu'on va tirer à partir de là notre premier bilan de notre première approche du texte/On a vu qu'il s'agissait véritablement d'une description un cadre naturel certes tout à fait situé géographiquement avec des noms de lieux très précis/Mais ce cadre naturel devient par j'allais dire la magie de l'écriture de Giono/ici ce cadre naturel devient en fait l'évocation d'une nature/d'une nature magnifiée par/ce que vous avez qualifié de poétique/par la prose poétique de Giono ici hein/Est-ce que cette vision du monde ici ne vous fait pas penser à un autre art ?*
- *Stéphanie* : une technique picturale
- *Enseignante* : une technique picturale/effectivement/On va avoir ici on va avoir ici une esthétique picturale une technique picturale/Une description tout à fait picturale/*Et c'est l'élément que je voudrais qu'on étudie maintenant* en parlant un petit peu de ce tableau de la nature/Lorsqu'un texte est mis en perspective comment l'espace s'organise-t-il ? Pensez à un tableau/Est-ce que l'arrière-plan apparaît ici ? »

(...)

- *Enseignante* : « Pensez-vous que les sensations visuelles soient les seules qui soient présentes dans le texte ?
- *Bénédictte* : la sensation auditive
- *Enseignante* : La sensation auditive/Un exemple simplement
- *Bénédictte* : « le vent bourdonne » ligne 10
- *Enseignante* : Oui ligne 10 « le vent bourdonne »
- *Elève* : « le désert lavandier »
- *Enseignante* : « Désert lavandier » oui qui fait référence à la lavande/Donc des sensations visuelles olfactives on a parlé des sensations auditives Autrement dit une vision du monde qui en fait tout un réseau de sensations. On a une vision au sens vue, certes, mais on a une connaissance ici sensorielle du monde/*Et ce monde est un tableau certes mais c'est plus qu'un tableau puisqu'il y a toutes ces sensations. Que devient cet univers ? Plus qu'un tableau...*
- *Elève* : un spectacle
- *Enseignante* : c'est très bien/L'univers devient véritablement un spectacle ici on a un spectacle du monde qui s'offre au lecteur au fil de la lecture/*Essayons maintenant de tirer à partir de là notre second bilan/On est partis de l'idée d'une nature magnifiée. Regardez par quels procédés cette nature est magnifiée ? Regardez l'étude qu'on vient de faire/Giono ne nous fait pas qu'une simple description de la nature que nous présente-t-il ? Regardez ça a été notre mot de conclusion*
- *Elève* : un spectacle
- *Enseignante* : un véritable spectacle on a un véritable spectacle presque grandiose, de cette nature, grâce à l'esthétique picturale »

Ici également c'est l'énoncé isolé d'une élève, en réponse à l'enseignante (« un spectacle ») qui rétrospectivement acquiert dans l'interaction le statut de conclusion, marque un seuil dans la formulation permettant la clôture et la transition vers une autre unité thématique. Le terme acquiert ainsi une fonction argumentative (réfuter l'interprétation en termes de « simple description », et même en termes de « tableau »,

pour pouvoir passer à une troisième partie) et justificative (« véritable » marque le dépassement, par l'interprétation, d'une apparence et la force de la conviction). Dans cette transaction, le relevé des sensations (olfactives, auditives etc...) fonctionne également comme argument, au service d'une nouvelle hypothèse, pour réfuter l'interprétation en termes de « simple tableau ». « Tableau » est en relation d'opposition-dépassement avec « description poétique », et « spectacle » en relation d'opposition-dépassement avec « tableau », et constitue une étape pour arriver à « hymne » et à « vision du monde ». C'est ce fonctionnement argumentatif que Christelle, dans l'extrait précédemment cité, n'a pas su restituer, faute sans doute de l'avoir perçu (et les notes écrites d'ailleurs n'avaient sans doute pas permis de coder ce statut des énoncés les uns par rapport aux autres). Elle y a substitué une accumulation des prédicats « description », « tableau » et « hymne » reliés par « aussi » sur le mode de l'ajout et du renforcement, le relevé soigneux des sensations olfactives, auditives et autres venant s'ajouter à la suite du relevé non moins soigneux des différentes couleurs dans le texte. Ce qui semble coroborer la remarque de Gumperz, selon laquelle ce qui est plus discriminant que la compréhension des énoncés de l'enseignant pris isolément, c'est la perception du lien entre ces énoncés, la détermination du cadre dans lequel on peut inférer leur niveau de pertinence, et la manière de « séquentialiser » le flux verbal en unités signifiantes⁵⁶.

Les dénivellations du discours

Le travail d'interprétation suppose donc un important travail discursif de transformation des remarques souvent dispersées, lacunaires, particulières, analogiques des élèves (« c'est comme un tableau ») pour les intégrer dans un réseau discursif et argumentatif continu, pour en faire des indices ou des ouvertures thématiques suscitant un développement ou une démarche d'inférence, ou leur donner le statut de conclusion etc... Ces transformations peuvent être de divers ordres. Ce peut être la condensation d'une suite d'énoncés égrenant les trouvailles particulières d'un relevé dans un « énoncé-fermoir », une formule plus générale ou synthétique, comme dans l'extrait précédent après le relevé des différentes indications de sensations :

- *Bénédicté* : « La sensation auditive
- *Enseignante* : La sensation auditive/Un exemple simplement
- *Bénédicté* : « le vent bourdonne » ligne 10
- *Enseignante* : Oui ligne 10 « le vent bourdonne »
- *Elève* : « le désert lavandier »
- *Enseignante* : « Désert lavandier » oui qui fait référence à la lavande/Donc des sensations visuelles olfactives on a parlé des sensations auditives Autrement dit une vision du monde qui en fait tout un réseau de sensations. On a une vision au sens vue, certes, mais on a une connaissance ici sensorielle du monde »

⁵⁶ Gumperz J. (1989) : *Engager la conversation : introduction à la socio-linguistique interactionnelle*, Minuit.

Ce genre de formulation synthétique s'accompagne souvent d'une écriture au tableau, signalant son statut d'acquis⁵⁷, et figure de ce fait dans les notes des élèves.

On a déjà parlé de la transformation du statut d'un énoncé d'élève en hypothèse, en indication d'un changement de point de vue ou en conclusion (« c'est comme un tableau » est exploité en opposition à l'hypothèse « description poétique »). On pourrait citer aussi des reformulations d'un énoncé en « langage naturel » en une formule appartenant au métalangage spécialisé. On insistera ici surtout sur les deux types de « dénivellations du discours » liées entre elles, qui sont caractéristiques de cette démarche d'interprétation et de construction de connaissances :

- L'articulation entre des énoncés descriptifs (relevé, constat, champ lexical...) et des énoncés formulant une interprétation à partir de ces remarques (hypothèse à confirmer ou signification induite, le « c'est comme » étant une formulation d'interprétation fréquente chez les élèves), par l'explicitation de la démarche d'inférence transformant le constat en indice.

Inversement, l'articulation entre un énoncé interprétatif global et les éléments précis qui l'étayent, par l'explicitation analytique de la démarche de mise en relation (« justification ») d'éléments différents du texte.

- L'articulation entre les formulations particulières, d'éléments singuliers en contexte (inventaire, passages du texte, occurrences) et les formulations plus génériques sur le plan cognitif et argumentatif (catégorie ou notion, argument, induction d'une règle ou d'une constante, changement de niveau d'un problème).

Inversement, passage d'énoncés génériques globaux, décontextualisés, à des énoncés particularisants qui en constituent l'ancrage (« spécialisation ») et leur donnent une référence spécifique.

On s'aperçoit qu'il est rare que les élèves prennent en charge, d'eux-mêmes, l'articulation entre ces deux types d'énoncés différents. Ils fournissent l'un d'entre eux, et c'est l'enseignant qui la plupart du temps soit enchaîne par l'autre (l'élève propose une remarque que l'enseignant complète par un commentaire interprétatif, ou l'enseignant propose une hypothèse interprétative, et demande aux élèves de l'illustrer par des observations de détail), soit demande expressément aux élèves de compléter leur propre énoncé, en focalisant par une question sur l'importance de ce lien (« à quoi le vois-tu ? »). Mais on se rend compte qu'il faudrait rendre beaucoup plus explicite, et moins occasionnel, le travail sur les différentes façons d'établir et de verbaliser ces liens, en prenant de temps de laisser les élèves réfléchir aux formulations, à partir des tableaux de relevés par exemple (fournir des tableaux de relevés et formuler des inférences possibles).

Un autre type de compétence et de régulation à prendre en charge est l'établissement de liens, de rappels, de mises en relations reformulantes entre des éléments proposés à différents moments de l'échange. Les boucles rétroactives en sont un exemple, mais un autre aspect est la reprise d'énoncés proposés par l'un ou par l'autre

57. Voir article cité Nonnon E. : Mettre au tableau, mettre en tableaux.

pour les réinsérer, avec un autre sens éventuellement, dans la progression de l'échange, et pour marquer soit une continuité, soit un changement de point de vue utile à la progression. Cette compétence métacommunicative correspond à un auto-contrôle du déroulement de l'interaction, et elle est un aspect important de l'étayage de l'adulte selon Bruner (renvoyer à l'enfant ce qu'il a dit ou fait en le situant dans un parcours orienté et dans la cohérence d'ensemble, focaliser l'attention sur les énoncés d'élèves susceptibles de faire progresser) :

- *Enseignante* : « Mais face à cette beauté on dit admiration/Mais on a dit aussi tout à l'heure il n'y a pas que l'admiration il y a aussi
- *Elève* : de l'inquiétude
- *Enseignante* : de l'inquiétude oui »

(...)

- *Enseignante* : « Mais je crois qu'il y a un autre élément qui participe de l'esthétique picturale indépendamment de la perspective, des couleurs/et vous y avez été sensibles dès le départ/Vous m'avez parlé en premier/de ? de quoi ? Quand vous observez le texte? Vous avez parlé
- *Elève* : de la typographie
- *Enseignante* : de la disposition typographique de cette structure en paragraphes très courts//...Est-ce que ça ne vous fait pas penser à une autre technique picturale ? C'est vous-mêmes qui avez prononcé le mot tout à l'heure »

Mais si cette démarche d'étayage est fondamentale, si elle demande de la part de l'enseignant une activité d'écoute et d'intégration très difficile, il serait bon aussi qu'il ne soit pas seul dépositaire de la mémoire de l'interaction, et seul en mesure de décider de ce que Goffman appelle le « placement » des énoncés (c'est à dire le sens qu'ils prennent en s'insérant à tel ou tel moment de l'interaction, plutôt qu'à tel autre⁵⁸). Les élèves doivent avoir la possibilité de s'affronter à des énonciations orales assez longues, où ils aient à gérer ces considérations de placement, et le temps d'y réfléchir, où ils aient d'autre part à écouter les propositions des autres élèves et se situer explicitement par rapport à elles, au lieu d'abdiquer de l'usage qui peut être fait de leurs remarques.

Pistes didactiques (sommaires)

Il ne s'agit pas de nier ni l'intérêt de l'interprétation proposée par les enseignantes, ni celui de la démarche herméneutique à laquelle elles essaient d'associer les élèves, ni l'extrême difficulté que représente cette activité d'étayage des tentatives d'un groupe d'élèves important, dans le cadre d'une activité fortement orientée et finalisée où il faut gérer de façon partiellement improvisée à la fois les événements de la communication et la progression convergente et rigoureuse d'un apprentissage planifié. Il ne s'agit pas non plus de suggérer que les élèves n'apprennent rien en

58. Goffman E. (1987) : *Façons de parler*, Minuit.

s'intégrant à une telle démarche, même s'ils ne la prennent pas en charge : il y a bien des choses que l'on apprend parce qu'on vous les montre, et un cours magistral comme un dialogue interrogatif-informatif bien faits peuvent effectivement montrer comment on raisonne, comment on construit une interprétation... Cependant, il faut bien qu'à un moment ou à un autre les élèves aient à s'affronter eux-mêmes aux difficultés de cette construction d'un raisonnement interprétatif et d'un discours qui l'explique, et qu'ils apprennent explicitement à exercer telle ou telle conduite ciblée que cela suppose. Or il faut bien constater que dans la plupart des cours de littérature, les élèves n'ont que peu à pratiquer ce travail de verbalisation des opérations complexes de la lecture méthodique, ils intériorisent éventuellement les façons de l'enseignant qu'ils voient les exercer.

« En mettant l'accent sur le processus de construction de sens, la lecture méthodique opère, dans le cadre de la classe, un déplacement qui va du sens expliqué par l'enseignant au sens produit par les élèves avec l'aide de l'enseignant. Cette caractéristique fondamentale n'est pas sans incidence sur le statut didactique de la préparation de l'exercice par l'enseignant. Le plus important n'est pas tant l'établissement d'une interprétation (comment d'ailleurs un professeur de lettres pourrait-il en faire l'économie ?) que la mise au point de dispositifs qui favorisent, sans se substituer à elle, la démarche interprétative des élèves »⁵⁹. Il faut donc rechercher les dispositifs qui susciteront de façon nécessaire et explicite des occasions de prise de parole effective et d'élaboration de discours longs, dialogaux entre élèves et monologaux (petits compte-rendus, synthèses etc...) à l'intérieur du cours, puisqu'on sait qu'il est difficile d'échapper à la spirale du dialogue interrogatif.

Le cours comme lieu de travail sur le langage

On peut faire le choix d'adopter une stratégie radicalement différente des usages dominants, en suscitant des travaux de groupe et de compte-rendu entre groupes pour aborder les textes et construire une démarche d'interprétation en commun par l'interaction entre élèves⁶⁰. On aménage aussi des séances d'exposés, plus particulièrement sur des points complémentaires d'histoire littéraire, avec prudence vu les problèmes que pose cette activité massive, trop lourde et difficile à maîtriser pour ne pas être exceptionnelle. Je me placerai ici plutôt dans la perspective, plus minimale, d'une recherche d'aménagement du cours interrogatif classique.

L'étayage tel que le décrivent Vygotski ou Bruner suppose que l'adulte prenne en charge les régulations discursives permettant l'apprentissage pour y associer l'enfant, mais aussi qu'il cherche à susciter par ses consignes la mise en oeuvre de telles régulations chez l'enfant, et qu'il sache repérer et étayer ces amorces de conduites quand l'enfant commence à les mettre en oeuvre de lui-même, à sa propre

59. G. Langlade, in Descotes M. et alii (1995), ouvrage cité, p. 12.

60. Voir sur ce choix le mémoire professionnel de Catherine Sauvage et Sébastien Marguet, département de Lettres de l'IUFM de Lille (année 1995) : *Apprentissage de la lecture méthodique par le travail en groupes*.

initiative. Pour l'observation des séances, on pourra donc, pour chaque conduite importante, voir quand et par qui elle est mise en oeuvre :

- par l'enseignant uniquement
- par un élève sur sollicitation de l'enseignant
- par l'enseignant par une reformulation ou un prolongement de l'énoncé d'un élève
- par un élève à sa propre initiative

Pour l'apprentissage, il faut bien cerner les conduites-clefs qu'il est important de travailler explicitement : les différentes opérations de « dénivellation discursive » par exemple (du type constat ou observations, mises en rapport/commentaire, formulation d'une interprétation et justification) ; le balisage des étapes d'un raisonnement, la formulation des énoncés synthétiques, des transitions et des boucles rétrospectives, la formulation négociée et le rappel, en cours d'échange, de questions sur le texte, etc... Travailler tous ces points à chaque cours paraît impossible, pour des raisons de temps et de dilution des contenus. En effet, un facteur inévitable me paraît être de prendre le temps : prendre le temps de la réflexion préalable à la formulation d'un énoncé construit, relativement long, articulant plusieurs éléments ; prendre le temps de la récapitulation d'un échange qui vient de se dérouler pour en dégager les éléments essentiels à retenir et la place dans le déroulement d'ensemble ; prendre le temps de peser et d'ajuster les différentes formulations d'inférences à partir d'un relevé que l'on vient de faire, ou de revenir sur l'amont du cours pour croiser plusieurs données ; prendre le temps d'élaborer de courtes séquences argumentatives présentant une vision du texte et de les confronter, pour que les élèves aient l'occasion de voir qu'on peut ne pas lire un texte de la même façon.

Peut-être faut-il alors ménager à chaque fois, à l'intérieur d'un cours, un ou deux moments limités de travail plus spécifique sur un de ces points, même s'il ne porte que sur des transactions courtes ou des séquences textuelles restreintes : par exemple, prendre le temps de faire élaborer aux élèves eux-mêmes les énoncés de clôture opérant une boucle rétroactive sur une transaction qui vient de se dérouler, en confrontant et en ajustant les formulations. Il me semble aussi important, non seulement de travailler la formulation de questions sur le texte, mais de faire retrouver aux élèves les questions successives qui ont été à l'origine des réponses qui se retrouvent maintenant consignées dans le cahier. Même s'il ne s'agit que de moments assez courts et ciblés à l'intérieur du cours, peut-être vaut-il mieux qu'ils soient fréquents et intégrés à la démarche elle-même que massifs et exceptionnels comme le sont les exposés. Ils peuvent, si l'exigence de verbalisation autonome y est suffisamment poussée et honnête, aider les élèves à renoncer à la position d'assistés dans lesquelles ils se complaisent souvent, et montrer sur des points précis la nécessité d'un engagement intellectuel, interprétatif et communicatif.

On retrouve ici le problème de la prise de notes, que je n'ai pas le temps de traiter en détail mais qui est intimement lié à la question de l'oral. Là aussi, pour des raisons d'efficacité, enseignants et élèves privilégient la fonction de trace, de « stockage » des informations en vue d'une réutilisation ultérieure, aux détriments

d'une véritable prise en compte de la « fonction d'encodage », de traitement des informations⁶¹ (sélection et intégration des informations subordonnées dans des unités de sens, reformulation et autotraduction dans nos propres termes, etc). Les enseignants pour faciliter les révisions sont tentés d'écrire au tableau ce qu'ils veulent que les élèves gardent en trace, et les élèves tentés de concevoir leur prise de note comme un enregistrement passif, pas à pas, de ce qui est en train de se dire. La prise de notes simultanée et exhaustive interfère forcément avec l'engagement que réclament l'exploration du texte et l'écoute des échanges, et plus encore la prise de parole dans le cours des échanges. On voit à quel point la situation est complexe à gérer pour les élèves, et comment cette superposition des différentes fonctions et tâches peut amener à un engagement minimal dans chacune (on cherche en tâtonnant et on construit déjà le commentaire, on cherche des hypothèses, et on commence déjà à stocker des informations utiles). Peut-être faudrait-il cesser de prendre note au fil du cours pendant les moments où l'on cherche, pour donner son importance aux échanges et à l'exploration. Peut-être aménager ces temps-charnières de récapitulation et de formulation d'énoncés synthétiques correspondant aux questions que l'on vient de se poser et aux acquis d'une transaction ou d'un échange obligerait également à mieux sentir l'engagement intellectuel personnel et l'activité d'autotraduction que suppose une prise de notes⁶².

Les modules

Ces activités peuvent être reprises et travaillées en modules, qui lèvent en particulier l'hypothèque du nombre élevé des participants dans le cours, et permettent d'inverser davantage l'équilibre entre les pôles de l'oral comme objet d'apprentissage et l'oral comme outil, en se centrant davantage sur les élèves eux-mêmes.

Cependant, l'expérience montre que s'il est utile d'utiliser cet espace de gratuité pour installer des situations de communication moins scolaires, ludiques, délivrées du poids des connaissances à acquérir, on ne gagne pas à vouloir développer à vide une compétence supposée indépendante des situations où elle a à s'exercer et des démarches disciplinaires à construire. Dans le cycle de modules sur l'oral mis en place de façon intuitive et tâtonnante cette année, et qui doit être repris de façon plus construite l'année prochaine⁶³, on a consacré peu de séances, en début d'année, à des activités centrées seulement sur la prise de parole elle-même (présentation en temps bref d'un sujet, photolangage etc...) à des fins de mise en confiance, de légitimation

61. Pour une présentation d'études anglo-saxonnes relativement à ces deux fonctions, Frenay M., Paquay L. (1990) : *Mieux comprendre les situations de prise de notes*, Centre Bruxellois de recherche et de documentation pédagogique. Cet ouvrage a l'intérêt de donner son importance à cette deuxième fonction, souvent sous-estimée, et d'autre part de s'interroger sur les situations de prise de notes à partir de l'oral (cours, conférences), et pas seulement à partir de documents écrits, comme c'est le plus souvent le cas.

62. Pour une étude des opérations entrant dans la prise de notes (plutôt à partir de l'écrit) et des exemples d'activités en classe correspondant à ces différentes opérations, Bessonnat D. (1995) : La prise de notes au collègue, Pratiques n° 86 : *Interactions lecture/écriture*.

63. Classe de Martine Staszewski, lycée Condorcet à Lens.

de l'écoute et de la coopération entre élèves, et aussi d'objectifs plus techniques (voir à quoi cela correspond de parler trois minutes, cinq minutes, dix minutes). La plupart des activités sont restées très proches des apprentissages et des contenus visés dans les cours de français, mais en exploitant des situations propices à tel ou tel aspect de la prise de parole, et en prenant comme objectif commun l'oral comme objet de l'apprentissage, tout en gardant son statut d'outil. Des situations de travail « scolaire » sur les textes ou sur les cahiers peuvent être ainsi comprises comme des situations d'exercice de la parole, et de réflexion sur la parole. Quelques exemples, qui ne prétendent pas à l'originalité mais qui seraient à reprendre de façon plus maîtrisée l'an prochain :

- séance de présentation successive par différents élèves, en un exposé préparé de 5 minutes, de leur synthèse du premier chapitre de *Candide* lu précédemment en classe (annoncé comme un objectif d'aide à la révision). Le cours est suffisamment lointain pour que les lectures soient différentes, et la reprise de l'enseignante après chacune des prises de parole vise à centrer l'attention sur le fait que chacun a vu et retenu des choses différentes, qu'il y a plusieurs lectures et plusieurs cohérences, mais que celle-ci n'est pas toujours visible. Ce peut être un moyen de faire sentir la dimension argumentative du discours sur sa lecture d'un texte.
- Elaboration en petits groupes et présentation aux autres d'une courte synthèse à partir de deux textes de Voltaire déjà vus en classe, et qui semblent en apparence présenter des positions contradictoires (fin de *Candide* et texte du bon vieillard)
- Séances de reprise différée de textes étudiés en classe par des élèves (préparées à la maison ou non, avec ou sans les notes), exposés et entretiens donnant lieu à la recherche en commun de critères pour construire une fiche d'évaluation et des indications d'objectifs de travail. L'objectif était de faire comprendre aux élèves une partie des exigences de la situation en les mettant en position d'écoute des autres.
- Un prolongement en fin d'année peut être de mettre en place des entraînements à l'oral où un élève tient le rôle d'examineur, c'est à dire prépare sa propre analyse du texte et ses questions, et essaie d'aider l'autre par son questionnement.
- Série de séances, qui ont eu lieu à la demande des élèves, apparemment très scolaire dans la formulation de départ, mais qui sont devenues une sorte de recherche en commun de solutions à des problèmes que les élèves pensaient rencontrer : comment commencer (comment poser un problème, situer un texte), comment éviter la paraphrase, comment terminer ? La difficulté évidemment est d'éviter de se figer dans une distribution de « trucs », et de transformer cette demande en véritable situation-problème ; mais l'appropriation de ces techniques à travers les exemplifications et les reformulations, par les élèves, des conseils méthodologiques a été l'occasion de discussions effectives. On prolongera l'année prochaine en proposant d'autres problèmes : comment éviter les inventaires et intégrer les relevés dans le discours (éviter les « on trouve aussi »)
- Reprise des notes sur le cahier, comparaison. Essayer de retrouver les questions qui ont été au départ de l'explication, et qui ont amené les différents éléments présents dans les notes. Chercher les formulations qui problématisent.

- Reprendre ses notes sur un texte étudié en classe et reconstruire l'introduction, ou une partie, soit en commun, soit séparément pour une confrontation. Il s'agit de s'affronter ensemble aux difficultés que pose le fait de relinéariser des notes tabulaires, schématiques et parcellaires : rechercher et confronter les façons dont on peut rétablir des liens de continuité dans une liste, dont on va indiquer le statut des énoncés les uns par rapport aux autres, leurs liens « logiques » (étayage, renforcement, illustration, développement analytique, conséquence, traduction, généralisation, etc.).

Il s'agit bien sûr d'une perspective instrumentale, qui peut paraître centrée étroitement sur l'examen. Mais même cette activité très scolaire peut devenir un espace de confrontation, de jeu, d'argumentation, de prise de conscience des facteurs en jeu dans le discours, et d'un début de prise de distance par rapport à sa propre parole. Les contenus scolaires sont alors une occasion pour cette réflexivité. Son corrolaire est l'engagement dont j'ai parlé précédemment à propos de la démarche dans les cours, et qui renvoie au sens profond du rapport à des textes, à ce que l'on doit apprendre, à sa propre parole en face de celle d'autrui. Les modules ne sont pas l'espace d'une libre expression, délivrée des contraintes de contenus, ni le lieu d'exercice de techniques ou de capacités instrumentales coupées du contenu des textes et des discours. C'est toujours sans doute en apprenant autre chose qu'on apprend à pratiquer certaines conduites de discours, à condition que l'enseignant sache suffisamment clairement ce qu'il cherche à développer comme pratiques du langage chez les élèves pour pouvoir exploiter les situations habituelles où le discours est outil d'apprentissages comme situations où il devienne aussi objet d'apprentissage.