

PRATIQUES D'ORAL DANS LE TRAVAIL DE GROUPE

Bertrand DAUNAY,
Lycée d'Haubourdin
Isabelle DELCAMBRE,
IUFM de Lille
Sébastien MARGUET,
Lycée d'Haubourdin
Catherine SAUVAGE,
Lycée d'Haubourdin

Le lecteur trouvera ci-après un texte écrit à quatre voix qui est le résultat d'une commune interrogation sur ce qui se passe dans le travail de groupe, et notamment sur ce qui se passe à l'oral quand des élèves sont mis en groupes pour réaliser une tâche. Les quatre voix n'ont pas essayé de chercher l'unisson dans cette production écrite, non qu'elles soient en désaccord sur les résultats de leur observation mais parce que le partage de l'écriture a produit une hétérogénéité des modes d'approche qu'elles n'ont pas voulu neutraliser. Après tout, travaillant sur l'inachevé, le mouvant, le fluctuant, pourquoi refuser que notre écrit prenne, comme l'oral, l'aspect du « décousu » ?

Ainsi, les modes de présentation des extraits de corpus oraux n'ont pas été homogénéisés. Selon les cas, les locuteurs sont identifiés ou non, les interventions numérotées ou non, chaque façon de faire étant motivée en fait par le type de questions posées, par le type de regard porté sur l'oral ou la parole dans chaque section du texte.

Comme il était hors de propos de faire une description exhaustive du corpus recueilli (huit heures d'enregistrement : une heure de classe, huit groupes d'élèves, quatre professeurs), les axes présentés ci-après sont révélateurs des parti-pris autant que des

étonnements de quatre professeurs de français écoutant/lisant la quasi-intégralité des échanges oraux qui se sont déroulés dans huit groupes d'élèves de seconde, lors d'une tâche de lecture/écriture qui sera décrite plus bas. Étonnement est à entendre dans son acception classique. Il fut souvent ébahi, le professeur de français, découvrant comment travaillent les élèves lorsqu'ils sont en groupes.

Remarque : « Le professeur » désignera dorénavant l'une ou l'autre des quatre personnes signataires de ce texte qui furent également les organisateurs-accompagnateurs du travail en classe et dont, à ce titre, on entend aussi la voix sur les enregistrements. « Le professeur » désigne non une personne mais un rôle ; de même, d'ailleurs, « le » ou « les élève(s) ».

Cet étonnement provient essentiellement de l'étrangeté fondamentale que produit le texte oral si on le lit avec les habitudes de lecture du texte écrit, qui sont bien évidemment les seules que l'on ait vraiment. Ainsi, on découvre comment se construit le travail dans un groupe, ce qui veut dire qu'on découvre que les élèves travaillent (« ça passe vite quand on travaille » dira à la toute fin de l'heure l'un des membres d'un groupe qui... et que..., enfin, pas forcément un modèle du genre). On découvre aussi que tantôt ça travaille et tantôt ça ne travaille pas, mais que l'important ne se trouve pas forcément où l'on croit, que les phases de non-travail sont peut-être très importantes, y compris pour le travail à venir. On découvre également que ce qui se travaille c'est, à la fois et dans n'importe quel ordre, des savoirs, des savoir-faire, des représentations, des projections dans l'avenir scolaire, des retours en arrière sur le passé scolaire, des méthodologies de lecture ou d'écriture, voire des réflexions sur la gestion de la parole ou des rôles lorsqu'on travaille en groupes, etc. etc. Quant aux « digressions », quelques éléments d'analyse présentés ci-après laissent à penser qu'elles ont peut-être un rôle fonctionnel beaucoup plus important qu'on ne le croirait.

Par ailleurs, dans le travail de groupe, il faut distinguer ce qui tient à la parole de ce qui tient à l'oral. Parole de l'individu ou des individus, où peut se voir l'implication du sujet parlant, qu'il soit élève ou professeur, où peuvent s'entendre des significations symboliques, voire un rapport du sujet à la langue, au langage, à l'oralité, qui n'est pas seulement instrumental. Oral désignera plutôt ce que l'on peut analyser en termes de compétences langagières, compétences à user du langage et de la langue pour résoudre une tâche, verbaliser pour soi et pour autrui les processus de compréhension ou de résolution de tâche, écrire, lire et parler de/parler sur cette lecture-écriture.

Il faut en venir, pour terminer cette ouverture, à la présentation de la situation de travail pour laquelle les élèves avaient été mis en groupes. Cette présentation ne retiendra que les éléments nécessaires à la compréhension de l'article qui suit ; si la démarche élaborée peut être intéressante à analyser dans une revue de didactique du français comme *Recherches*, ce n'est pas l'objet, vu la problématique de ce numéro, d'en discuter les fondements et les objectifs.

Les élèves avaient une double tâche de lecture et d'écriture. Il s'agissait, en groupes, de lire un ensemble de huit textes courts (le tout tenait sur un recto/verso), cette lecture devant déboucher sur l'écriture d'un texte qui devait être effectuée individuellement le lendemain. Le corpus de textes-à-lire regroupait quelques exemples (et contre-exemples) des relations qui peuvent être établies entre fiction et réalité. Chaque groupe disposait en même temps de la consigne d'écriture qu'individuellement chaque élève allait réaliser le lendemain. Deux consignes d'écriture avaient été mises en circulation : quatre groupes, choisis au hasard, travaillaient d'après la première :

« Le mensonge et la fiction sont parfois nécessaires, voire même indispensables dans le monde d'aujourd'hui ».

quatre autres d'après la seconde :

« Il est urgent dans notre monde de donner plus d'importance à la réalité qu'à la fiction, de respecter la vérité ».

Ces deux consignes sont anti-orientées et induisent donc des traitements différents des textes-à-lire ; de plus, la première oblige à construire des liens catégoriels entre mensonge et fiction, la seconde entre réalité et vérité.

Dans les groupes, le travail de lecture prenait la forme d'une production, pour chaque texte, d'un court résumé écrit (nommé « paraphrase » par le professeur et les élèves de cette classe), et la préparation du travail d'écriture consistait en un tri des textes qu'il leur paraissait pertinent de retenir pour effectuer la tâche d'écriture. Un des objectifs était donc de voir comment les élèves allaient argumenter le choix de tel ou tel texte par rapport à la consigne qui leur était imposée.

Cette situation de travail s'accompagnait de la présence d'un magnétophone et de quatre professeurs qui passaient de groupe en groupe pour, essentiellement, gérer le temps et répondre aux questions des élèves.

Il faut souligner que la présence d'un magnétophone n'a pas (ou presque pas) bridé la parole. Certes, les démarrages de ces travaux de groupe présentent assez massivement des réflexions autour de l'appareil ; certes, certains élèves ont posé la question de savoir ce que l'on ferait des enregistrements et s'il leur serait possible de les obtenir. Fascination pour l'objet d'étude que poursuit le professeur, inquiétude pour les incidences de cette étude sur l'image de soi en tant qu'élève (le fantôme, toujours, du contrôle magistral), gêne aussi de se mettre à parler devant ce représentant stupide de la personne du Maître. Mais tout ceci n'a guère empêché les élèves de travailler et de parler selon les logiques internes à chacun de leurs groupes. À tel point même que certains échanges de parole (en digression par rapport à l'objet de travail) abordent (très probablement) la question de l'échange, entre les élèves du groupe, de marchandise illicite, dans un total oubli du flicage que peut représenter l'appareil posé sur la table. Habitude du travail en groupes ? Implication dans la tâche ? Effet du travail de groupe sur la parole des élèves ? Changement du statut scolaire de la parole des élèves lié à la structure de travail ? Confiance dans le professeur responsable du dispositif ? Perception vague des enjeux d'une telle étude ?

Il est difficile de savoir précisément, mais nous tenions à faire état de ce rapport finalement neutre à l'appareil d'enregistrement.

LÉGITIMITÉS DES PAROLES ?

Parole magistrale en sourdine

Le travail de groupe organise la classe en un espace éclaté, où le cours n'est plus ce que l'un des acteurs *donne* ou *fait* et que les autres *suivent*, mais une organisation d'interactions multiples et diversifiées. Dans cet espace, la parole éclate, se disperse, se répand, en un mot *circule* : elle n'est plus produite ou distribuée par l'enseignant qui se doit d'abdiquer à la fois sa maîtrise *de* la parole et sa maîtrise *par* la parole.

Or c'est cette double maîtrise qui caractérise le cours *magistral* – ou plutôt ce que l'on nomme ainsi, par une sorte d'abus de langage sur lequel il convient de s'arrêter un instant. Ce qu'on attend de l'enseignant, c'est qu'il soit le *maître*, c'est-à-dire l'organisateur conscient et lucide, des apprentissages de ses élèves : quel que soit le dispositif pédagogique qu'il choisit de mettre en place, cette exigence définit sa fonction ; en ce sens, toute forme de cours est *magistrale*. Pourtant ce que l'on nomme ainsi ne concerne qu'un dispositif pédagogique particulier, où prédomine la relation *frontale*, et où la seule parole acceptable est la parole *autorisée*, c'est-à-dire à la fois la parole qu'autorise l'enseignant et la parole d'autorité, par définition celle du détenteur reconnu du *savoir*.

Et précisément, renoncer au cours dit *magistral*, c'est renoncer à l'*affichage* systématique de cette autorité-là. C'est ce qui se passe quotidiennement quand un enseignant met ses élèves en groupes : ses interventions (comme le montrent ces exemples glanés dans les différents groupes) peuvent prendre la forme suivante :

- Ex. 1 Ah, j'sais pas !
- Ex. 2 J'sais pas, moi !
- Ex. 3 C'est pas vraiment du reality-show, c'est pas exactement ça j'crois ... il me semble ...
- Ex. 4 C'était euh comme ça ... *Comment dire* ...
- Ex. 5 J'sais pas quoi te dire !
- Ex. 6 Qu'est-ce que vous voulez qu'je vous dise !

Quand sa parole n'est plus *balisée*, quand elle dépend d'interactions moins artificielles que le « dialogue » du cours frontal, l'enseignant met à mal un des moyens d'affichage de son autorité, la maîtrise du savoir et, partant, du discours. Il n'y a pas lieu de s'étonner qu'il perde en passant la belle qualité de l'écrit oralisé qui caractérise le discours *magistral*. Quand un enseignant passe dans un groupe, cela peut donner – outre une profusion de *ouais*, de *hmmm*, de *hein*, de *quoi* ? – quelque chose comme ça (glanage, toujours) :

- Ex. 1 Ah ! Ah ! Ben dis donc ... Bon ben écoute ...

- Ex. 2 Ben moi je ... euh ...
 Ex. 3 Excusez-moi vous me dites que ... Grrr! ... Bon tant pis ... Bon d'accord !
 donc ...

Il est vrai que de telles *performances* peuvent s'observer dans un cours ordinaire, où l'enseignant « dialogue » avec la classe, mais ce qui est un accident dans un dispositif frontal devient constitutif du dispositif de travail de groupe, où l'enseignant *se risque* à l'échange spontané avec les élèves.

Quel est finalement le gain d'une telle prise de risque ? Qu'est-ce qui peut justifier que l'enseignant abandonne l'un des plus sûrs attributs de son autorité, sa belle prestance orale ? Comme ce n'est pas ici le lieu de faire l'apologie du travail de groupe, on laissera de côté les raisons qui justifient ce choix, pour ne retenir que ce qui touche à la question du statut de la *parole dans la classe*.

Instaurant le travail de groupe, l'enseignant crée les conditions d'une *communication réelle, non factice* :

- *professeur* : Quel autre texte vous allez retenir pour faire l'écriture ?
- *élève 1* : Le 7, là ?
- *élève 2* : Le 7
- *professeur* : Le 7 ? Pourquoi ?
- *élève 2* : Parce qu'il retrace les faits divers de la vie ? !
- *professeur* : Le 7, les faits divers de la vie ?
- *élève 2* : Pas les faits divers de la vie, mais...
- *élève 3* : Parce que même quand on est enfant, y'a la mort, enfin... même dans les contes pour enfants y'a quand même une fiction, c'est pas forcément des histoires
- *élève 1* : Il compare ça à la littérature pour les adultes, c'est un peu pareil
- *professeur* : Il dit que la littérature des adultes, l'écriture pour enfants, les contes etc., c'est un peu le même phénomène, c'est ça ?

Rien de révolutionnaire dans cet extrait : l'enseignant engage, guide et conclut le dialogue. Ce dernier peut se concevoir dans un cours frontal, à ceci près que dans ce cas-là, les destinataires réels des paroles de l'enseignant et des élèves ne sont pas les acteurs de ce dialogue, mais l'ensemble de la classe. Ce qui exige de ces mêmes acteurs une compétence à *jouer* le dialogue. Que certains élèves censurent leur parole par crainte de ne pas briller sur cette scène-là ne peut étonner que ceux qui leur reprocheront, en conseil de classe, de ne pas *participer*...

Ainsi, s'il est possible d'entendre de la part d'un professeur, dans un dispositif traditionnel, des phrases comme celle-ci :

- Qu'est-ce que tu veux dire ?
- ou :
- Vous comprenez ce que je veux dire ?

elles prennent en groupes un tout autre sens, pour la seule raison que l'interlocuteur du professeur a effectivement la parole. Plus exactement, posées dans un groupe, ces

questions laissent un espace de réponse, qui n'est pas mesuré à la nécessité de *gérer* l'attention de la classe entière et le temps collectif : un enseignant, dans un groupe, peut instaurer un véritable échange, et c'est ce qui l'autorise à laisser se déployer la parole de l'élève.

C'est en faisant totalement quitter la scène de la communication au professeur que l'on peut le mieux appréhender les effets positifs d'un dispositif qui laisse à la parole de l'élève une place de choix :

- élève 1 : Mais regarde ! la dernière phrase c'est « Ils garderont le souvenir marquant et irremplaçable du documentaire », ce qui fait que le documentaire il les marque plus que le téléfilm !
- élève 2 : Ouais

Nombreux sont les exemples d'explication par un *pair*, dont tout enseignant a pu faire l'expérience qu'elle était souvent autrement efficace que l'explication magistrale. L'échange suivant est à cet égard intéressant :

- élève 1 : C'est quoi ça d'inceste ?
- élève 2 : Tu sais pas ce qu'est l'inceste ?
- élève 1 : Ouais c'est quoi l'inceste ?
- élève 2 : Un mec qui ... fait euh ...
- élève 3 : eh ouais !
- élève 2 : qui s'tape une mineure ben c'est de l'inceste
- élève 1 : C'est euh...
- élève 2 : Non c'est pas ça
- élève 1 : L'inceste c'est un détournement de mineur alors !
- élève 3 : Non ouais enfin mais non si par exemple chez toi ta mère elle te viole en fait : eh ben là c'est un inceste
- élève 1 : Et si c'est le contraire ?
- élève 3 : Eh ben c'est un inceste quand même !
- élève 2 : Eh ben si tu violes ta mère...

Le savoir se construit ici aussi rapidement que si la réponse était donnée par le professeur : mais au lieu que le concept soit *magistralement* défini, au prix de l'amputation de ce qui le rend précisément difficile à manier, c'est collectivement qu'il se trouve ici comme *élaboré*, sans que soit gommée la charge affective qu'il contient. Rien ne prouve assurément que ce soit une bonne chose, mais il faudra solidement argumenter pour convaincre que la censure de l'affectivité dans le langage vaut mieux...

Ce que le travail de groupe révèle (*aux enseignants comme aux élèves*), c'est qu'il y a bien des façons de se construire du savoir : la profération d'un savoir *magistral* n'est pas la seule modalité possible. Si l'enseignant se trouve amené à *dire*

ce qu'il sait pour le faire partager aux élèves, c'est en général à la demande de ces derniers :

- élève 1 : « Le contraire d'une vérité triviale », ça veut dire quoi ?
- élève 2 : J'aime bien, c'est le terme « trivial » ... Trivial Pursuit euh... trivial !
Faudrait demander ce que ça veut dire !

C'est d'ailleurs la plupart du temps à la demande des élèves que le professeur intervient, en général pour une précision concernant la consigne ou lorsque la discussion entre élèves tourne en rond et qu'un interlocuteur extérieur s'avère nécessaire.

Une intervention spontanée de l'enseignant n'est pas toujours catastrophique, mais peut facilement l'être. Pour exemple, l'extrait qui suit :

- élève 1 : « A la suite d'un conflit particulièrement sévère avec un professeur d'un établissement voisin... ».
- professeur : Comment vous y prenez-vous ?
- [...]
- professeur : Qu'est-ce que vous attendez pour continuer ! (rires)
- élève 1 : « A la suite d'un conflit particulièrement sévère avec un professeur d'un établissement voisin... ».

Le professeur intervient spontanément alors que le groupe travaillait, pour s'enquérir de la procédure de travail qu'ils ont choisie ; les pointillés signalent une discussion interminable où l'enseignant, n'ayant pas compris ce que les élèves lui avaient dit, propose une procédure de travail qui lui semble plus adaptée et qui se révèle au bout du compte être celle adoptée par les élèves ; il ne lui reste plus qu'à faire semblant, par jeu, de faire acte d'autorité (« Qu'est-ce que vous attendez pour continuer ! ») et à laisser le travail se poursuivre : il est intéressant d'observer que les élèves, une fois le professeur parti, reprennent le travail exactement où ils l'avaient laissé au moment de l'intempestive irruption du professeur ! Il n'est bien sûr pas rare que la parole de l'enseignant et celle de l'élève *interfèrent* : mais il n'est pas banal que ce soit ici la première qui se trouve illégitime, alors qu'elle est souvent vécue comme la seule source du travail...

Parole buissonnière

Soyons justes : il n'y a pas que le professeur qui interrompe le cours d'un travail ! Les élèves en groupes multiplient les remarques peu en rapport avec la tâche. Quelques exemples :

- Ex. 1 – élève 1 : qui interprète mal l'Islam
- élève 2 : tu veux un bonbon ?

- élève 1 : c'est pas grave, tu lis le texte
- Ex. 2 – élève 1 : ouais ils veulent faire un souvenir marquant... et irremplaçable
 – élève 2 : O.K. mais j'en rajoute un peu vu que...
 – élève 1 : aïe !
 – élève 3 : ah ! Excuse-moi
 – élève 1 : Elle m'énerve hein !
 – élève 2 : J'te dis, elle frappe toujours en-dessous !
 – élève 1 : non mais avec ses petites euh bottines
 – élève 2 : tu le fais exprès
 – élève 3 : elle me gratte
 – élève 1 : elle chausse du 23 alors tu sais ça fait mal
 – élève 3 : bien sûr !
 – élève 2 : allez on fait le texte 5
- Ex. 3 – élève 1 : ... une histoire vraie
 – élève 2 : Lucie... les hormones de Lucie...
 – élève 3 : attention ça c'est pas un compliment
 – élève 2 : si c'est un compliment pour une chèvre
 – élève 1 : et les hormones de Lucie, t'as vu mes ongles...
 – élève 3 : Lis un coup le 5 tu vas voir tu vas le résumer comment ?...

Ce qui est remarquable dans ces quelques exemples, c'est la façon (qui sera étudiée plus en détail dans la deuxième partie de cet article) dont la parole consacrée au travail reprend le dessus malgré l'interruption.

Cette manière de faire alterner deux paroles en apparence antinomiques n'est pas seulement caractéristique de toute interaction orale : elle renvoie à un mode de rapport que peuvent entretenir les adolescents avec cette culture *orale* que représente la télévision ou la radio, dont le *zapping* est constitutif. Il n'est pas d'un grand intérêt d'approuver ou de déplorer le fait que les pratiques culturelles des élèves en dehors de l'école entretiennent de tels comportements dans la démarche d'acquisition ou de construction du savoir : il peut être en revanche utile de le constater pour adapter les dispositifs pédagogiques et donner au discours *magistral* la place qui lui revient, – *marginale*.

S'il est vrai que le dispositif frontal d'enseignement est efficace pour brider la parole non autorisée, le gain est certain pour le maître (dont la parole a ainsi libre cours), pas pour l'élève, dont la capacité de *zapping* n'est pas mise à mal : outre que le *bavardage* est attesté même dans les plus magistraux des cours, son absence ne garantit pas la concentration des élèves... Le travail de groupe ne favorise pas le parasitage de la situation de travail, mais ne fait que le rendre apparent et, si on lui accorde l'attention qu'il mérite, l'objectiver.

Examinons d'ailleurs d'un peu plus près ces à-côtés du travail proprement dit. Il vaut la peine de reproduire ici la suite d'un dialogue déjà cité, où les élèves tentaient

collectivement de définir l'inceste ; dans ce qui suit, les interlocuteurs sont les élèves 2 et 3, qui avaient pris une part active à l'élaboration de la définition :

- élève 2 : T'as ramené mon CD ?
- élève 3 : Hein ?
- élève 2 : T'as ramené mon CD ?
- élève 3 : Non
- élève 2 : Tiens ben tu le ramènes demain, j'ramène le concert moi
- élève 3 : Ah oui tu voulais aussi le truc de Gainsbourg. Ben je peux te le ramener demain ?
- élève 2 : Non tu ramènes le CD demain et moi je te ramène la cassette...

Il n'y a pas de *travail* dans ces paroles, sauf si l'on veut bien admettre qu'une interaction entre personnes nécessite, pour être réussie (c'est-à-dire, en l'occurrence, efficace) des phases de négociation, de rupture, de dérive, bref le *digressif* – à l'inverse de la parole magistrale dont le critère principal de réussite semble la continuité. Les mots peuvent, comme ici, libérer les élèves d'une certaine *surcharge émotionnelle* qu'avait pu créer l'objet de travail, il peuvent aussi, comme dans l'exemple suivant, dire la place de l'investissement affectif dans le travail collectif, en faisant affleurer les relations entre les membres du groupe (qu'il s'agisse de relations *personnelles* ou de relations de *rôles*) :

- élève 1 : Ouais alors JF t'as pas ouvert la bouche depuis tout à l'heure
- élève 2 : à part pour dire des conneries !
- élève 3 : enfoirés !
- élève 2 : tu sais qu'j'rigole
- élève 4 : y a qu'la vérité qui blesse hein JF !
- élève 2 : la vérité ?
- élève 3 : enfoirés !
- élève 1 : il est vulgaire hé !
- élève 2 : ah ben absolument hein, c'est un sale gosse
- élève 1 : bon t'arrêtes de me faire du pied, toi ?
- élève 2 : euh...

La parole buissonnière peut avoir d'autres fonctions. En voici un exemple, à propos d'un texte relatant la modification d'un jeu vidéo par des élèves, qui font de leurs enseignants des cibles virtuelles :

- élève 1 : A la kermesse de l'école, on faisait toujours ça, on prenait les photos des profs et puis on faisait un grand stand on mettait tous les toutes les silhouettes (brouhaha, rires) y avait des fléchettes, voilà, et celui qui arrivait à les toucher, il gagnait un lot (rires)
- élève 2 : marrant, c'est bien trouvé
- élève 1 : t'as jamais fait ça ?

- élève 2 : si, ben si, on faisait ça
- élève 1 : j'étais balèze à ce jeu-là (brouhaha)

Il n'est pas excessif de voir, dans cet extrait, un moyen d'appropriation – à la fois individuelle et collective – du texte, objet du travail : outil efficace de diminution de la *surcharge cognitive* induite par la complexité de l'activité soumise aux élèves.

Il n'est pas négligeable non plus que puissent se dire – et donc se partager – les difficultés qu'éprouve l'élève devant une tâche :

- élève 1 : j'comprends rien !
- élève 2 : Moi non plus !

Cette verbalisation du rapport qu'entretient l'élève à la tâche n'est pas une perte de temps, mais un possible moyen de ne pas laisser se créer un blocage irrémédiable. Il en est de même des circonstances mêmes de la tâche, parmi lesquelles la *note* :

- élève 1 : C'est vraiment noté Monsieur (rires) Non ça me contrarie ça ! J'vais pas en dormir de la nuit
- élève 2 : Et s'il dort pas de la nuit vous savez, demain matin euh...
- professeur : Euh... vous avez 5 minutes
- élève 3 : Moi j'comprends bien si tu viens pas demain Yannick !

Bien sûr, rien là ne se joue d'essentiel : mais que l'élève ait la possibilité de rappeler à l'enseignant que ses priorités, dans la mise au travail, ne sont pas les siennes propres peut aider à lever certains des *malentendus* qui caractérisent toute situation scolaire. A cet égard, l'échange qui suit est intéressant, en ce qu'il *intègre* à la tâche proprement dite (réflexion sur le mensonge) une préoccupation extérieure, mais qui conditionne le rapport même que l'élève entretient au monde scolaire :

- élève 1 : « ou de simuler la vérité » (brouhaha)
- élève 2 : tu mens ?
- élève 1 : non, je me fabrique une vie plus belle, je ne mens jamais, moi, je simule la vérité
- élève 2 : oh je mens pas mal à mes parents quand, pour mes notes hein, « T'as eu de bonnes notes ? », « T'as eu ta note ? – oh, je ne sais plus... »
- élève 1 : ouais, ma mère qui dit « Ça va maintenant ? » je dis « ouais, ouais » ; « T'avoisines quelle note ? – Bon ben les dix – Et en anglais, ça va ? – Ouais – T'as ... les dix aussi ? – Ouais » Six et demi, mais bon ! (brouhaha, rires)

On observe une intégration similaire dans les deux exemples qui suivent, où la tâche est mise en relation avec l'expérience scolaire de l'élève, par l'évocation de son passé :

- élève 1 : Eh c'était pas le sujet du brevet ça ?
- élève 2 : Non
- élève 1 : La vérité elle...
- élève 2 : Non
- élève 1 : C'était pas le sujet du brevet ça ?
- élève 2 : Non mais c'était pas le premier sujet aussi
- élève 1 : Ah ouais c'est ça
- élève 2 : Le premier sujet c'était faire la suite du texte
- professeur : Vous parlez du brevet de l'an dernier ?
- élève 1 : Oui
- professeur : Ah non c'est une copie qui date d'il y a deux ou trois ans
- élève 1 : Parce que... Ah non ! de mon brevet blanc hein j'ai eu un brevet blanc sur ce sujet là
- professeur : Ah d'accord
- élève 2 : Ah le brevet blanc !
- professeur : brevet blanc
- élève 2 : tandis que le vrai brevet le brevet des collèges. C'était moi ce que celui que j'ai pris c'était faire la suite du texte. C'est pour ça que j'dis c'est pas ça mais je me rappelle plus du deuxième
- élève 1 : ouais moi aussi j'ai fait la suite du texte
- élève 2 : Ouais c'était plus facile hein ! Et les sujets de réflexion moi j'aime pas ça moi

ou de son avenir :

- élève 1 : J'te dis, c'est de la philo ce truc
- élève 2 : c'est génial, j'aime bien
- élève 1 : qu'est-ce que tu feras en scientifique ?
- élève 3 : en philo on a le droit de faire ça à plusieurs ?
- élève 1 : non en philo, on fait plus ça à plusieurs
- élève 3 : eh ben dommage ç'aurait été intéressant
- élève 1 : ouais (rires)
- élève 1 : on se serait plus disputées
- élève 1 : on se disputera plus en philo

De très nombreux autres exemples pourraient être donnés de cette *parole buissonnière* qu'autorise le travail de groupe. Il n'est pas sûr qu'elle soit toujours légitime, et il ne s'agit pas ici de béatement se pâmer devant cette *parole libre*, ni de plaider pour que le professeur de français se fixe l'objectif de la laisser proliférer. Néanmoins, outre qu'elle participe de la *socialisation* – enjeu primordial de l'école –, on a vu l'utilité qu'elle pouvait avoir, tant dans l'accomplissement de la tâche que dans la construction par l'élève d'une *identité scolaire*. Mais surtout, elle est indispensable pour permettre à un groupe de se constituer comme lieu d'échange, c'est-à-dire de *fonctionner* : l'accepter est donc nécessaire. Et finalement tout

professeur n'est-il pas amené, dans un cours frontal, à *négoier*, – implicitement – le « droit » au bavardage de certains élèves, pour que le cours puisse malgré tout se dérouler sans heurts ?

L'avantage du travail de groupe est l'*explicitation* de cette liberté, qui fait souvent, en début d'année, l'objet d'une discussion au sein des groupes, avec ou sans le professeur. On peut avancer que les élèves apprennent l'autonomie dans le travail par le fait même d'avoir à gérer ces temps de *dérive* par la parole. Le travail de groupe est un lieu où ils peuvent se construire une *compétence communicationnelle*, en apprenant à mettre en place des interactions qui intègrent cette *parole buissonnière*. Un bon moyen d'évaluation de cette acquisition est le fait que les élèves ne s'interrompent pas quand ils parlent *d'autre chose* que de la tâche, même si le professeur s'approche du groupe : c'est ce que l'on peut observer le plus souvent au bout de quelques mois de pratique de ce dispositif pédagogique.

Ce qui précède suggère que le travail de groupe ne peut manquer de faire l'objet d'un apprentissage spécifique : quel que soit le dispositif pédagogique, travailler s'apprend... Pour qu'un groupe fonctionne et que la parole de chacun soit effectivement *libre*, il ne suffit pas que le professeur s'éloigne : les rapports de force (intellectuels, physiques, sociaux...) existent entre élèves, et peuvent en amener certains à être finalement plus mal à l'aise dans un groupe que dans un dispositif frontal. C'est le rôle de l'enseignant d'aider les groupes à mettre en place une véritable interaction, moins par l'injonction que par l'accompagnement. A tout moment de l'année et du cours, le *maître* peut être amené à abandonner son rôle d'interlocuteur des élèves pour celui d'observateur du groupe, signalant sa posture par ces mots :

– Je vous écoute.

Ce n'est pas le moindre intérêt du travail de groupe que de cantonner la fonction *magistrale* à l'*écoute* ...

TEXTURE DE L'ORAL

La lecture des transcriptions de l'oral des groupes n'est pas toujours aisée. Lecture qui bute, hésite... à cause du décalage situationnel entre autres, elle se transforme fréquemment en décryptage d'un discours qui apparaît alors sous la forme d'un propos à structuration et à signification énigmatiques. En situation, la formulation du propos par les élèves leur permet, ainsi qu'à l'enseignant qui les écoute ou qui dialogue avec eux, l'enchaînement, la compréhension... mais après coup, à l'occasion d'une lecture différée, elle paraît souvent incompréhensible... on perd le fil du discours. Incompréhension en lecture différée...

...peut-être liée à la structuration presque insolite du propos et de l'échange à l'oral. Ça fonctionne pourtant, mais comment ? La haute fréquence, le retour incessant des digressions, interruptions, changements de propos, phrases inachevées, silences et autres balbutiements font de l'échange entre élèves un véritable mystère, un échange limite. Avec ce mode de production du discours, radicalement opposé au fonctionne-

ment magistral, à la construction institutionnelle et normée du savoir, comment l'oral peut-il encore fonctionner dans la classe, au sein des groupes ? Comment l'interaction est-elle possible malgré cette déficience apparente ? Phénomène étrange que ce fonctionnement éclaté d'un discours qui pourtant se construit, produit du savoir et de la pensée... c'est vraisemblablement ce que Montaigne et Diderot appellent ailleurs le *décousu*.

On ne peut céder au mystère ; au-delà de ces impressions, de ce constat, doivent s'imposer l'analyse, l'étude des fonctionnements. Il s'agit d'examiner la communication entre élèves à partir de données empruntées à la linguistique et à la critique littéraire. Se pose ainsi le problème des fondements de l'interprétation : repousser d'abord le mystère, en abordant le phénomène textuel, sa texture, pour retrouver les fils du discours garants de sa tenue, grâce à l'étude de la situation (énonciation, références intra et extrasituationnelles) et du contexte (grammaire de l'oral) au sein duquel on distingue le verbal (grammaire de la parole : morphologie, syntaxe, lexique) et le non verbal (grammaire du « geste », kinésique, proxémique...). Fonctionnement descriptible, explicable...

Etude de la situation : référence intra et extrasituationnelle

Le temps de leurs échanges et de leurs travaux, les groupes ont besoin d'un ancrage et d'un cadrage de leur discours afin d'assurer son actualisation et son explicitation (développement).

« On a le droit de commencer par *cette phrase-là* ? » (Tous nos exemples sont tirés du même groupe à l'exception de l'exemple sur le discontinu. Pour tous nos exemples c'est nous qui soulignons).

Si les élèves recourent massivement aux déictiques, spatiaux essentiellement, c'est parce qu'ils visent à l'ancrage de leur propos mais aussi à une économie minimale dans le développement ou dans l'explicitation.

« On a le droit de commencer et de terminer par *cette phrase-là* ?

(rires)

On ne vous interdit pas de commencer par *la* phrase

Non mais en gros où elle est *cette* phrase ? »

Economie parfois si minimale que l'actualisation ne permet plus la référence et la compréhension communes.

La référence interne est celle qui concerne la situation d'énonciation, le lieu, le temps, les personnes... En situation de lecture différée, on observe une déperdition ; l'ancrage est moins évident parce qu'on passe du groupe à l'individu, d'un lieu à un autre. Ce qui était dialogisme, parole vivante se transforme en lecture individuelle d'un texte écrit.

L'emploi de déictiques est constant, il permet un développement économique du propos. Mais la référence peut se brouiller et se perdre au fil du temps.

- élève 1 : « C'est un mec qui a fait une connerie en écrivant un livre sur la Sainteté Islamique.
- élève 2 : *Les Versets sataniques*, ouaouh.
- élève 1 : Et pourtant c'était que de la fiction mais... mais il est condamné à mort.
- élève 3 : J'sais pas si ???
- élève 4 : Si, *ce coup-là* t'as été brillant. »

Coup pendable, coup inavouable ou coup magistral dans la formulation de la paraphrase ?

Les élèves à l'oral en communication avec leurs pairs s'adonnent à une référence externe élargie, ce que l'on pourrait appeler une multiréférenciation non limitative : référence expérientielle/encyclopédique, référence scolaire, littéraire, télévisuelle... Une étude fondée sur la psychanalyse montrerait sans doute qu'elle est systématiquement connexe au propos puisque chaque référence se pose en tant que prolongement, illustration, élargissement, ou rupture... par rapport au propos.

L'enseignant lorsqu'il écoute la conversation des élèves, et surtout lorsqu'il en lit la transcription, peut se sentir mis en déroute : de quoi ces élèves peuvent-ils bien parler, qu'évoquent-ils ?

- « T'as ramené mon C. D. ?
- A la place *du jeton* je te le ramène demain
- Eh trop tard
- T'as ramené mon C.D. ? »

Que peut désigner ce « jeton » ? Une nouvelle fois, au nom de la référence commune, l'explicitation ou le développement sont effacés, ils n'ont pas lieu d'être formulés par les interlocuteurs. A cela s'ajoute une énigme sur l'objet, que peut représenter un « jeton » pour des adolescents en 1995 ?

Les sphères, les espaces de référence et de connaissance sont conviés par les élèves eux-mêmes : Les Guignols, Coluche... Ils peuvent choisir de les déplacer et de les élargir et font parfois trembler le « scolairement correct », l'humanisme qui sous-tend notre culture. Toutefois ils ne réduisent pas ce qu'ils découvrent à ce qu'ils connaissent, ils opèrent par confrontation.

Ainsi cette référenciation en liberté renverse et rééquilibre la situation par rapport au fonctionnement du cours magistral ou du cours dialogué.

Le contexte verbal : décousu et discontinu

La majeure partie des échanges a un aspect éclaté mais en terme de construction de savoir et de savoir-faire, on peut distinguer les échanges productifs des échanges

improductifs. Cette différence de production tient en partie à la structure de l'échange oral établi au sein des groupes. Par un emprunt à la terminologie de la critique littéraire, on discerne deux types : le décousu et le discontinu.

Il existe un lien, une similitude entre décousu et discontinu, celui d'un manque de structure et de cohérence apparent. Mais au delà du décousu il y a un sens, celui d'une unité cachée, d'une complétude que l'on saurait retrouver. Derrière cette apparence éclatée se dévoile le véritable fonctionnement de toute pensée qui se construit. Le discontinu ne manifeste ni cette liberté, ni cette sécurité. Le propos est en morceaux, incomplet, hors de toute construction ou reconstruction, il est ce qui menace la pensée.

On peut distinguer deux niveaux dans le décousu : celui du discours et celui de la structure de l'ensemble de l'échange.

Le décousu dans le discours

Exemple 1

« Et pourtant c'était que de la fiction *mais... mais* il est condamné à mort
 Tu veux mettre quoi toi ?
Ben moi si... le texte parle de Salman Rushdie *qui euh qui* ayant écrit un livre *euh ouais*
 Mais ça va faire compliqué alors
Insultant non insultant sa Sainteté Islamique a été condamné alors que ce n'était que de la fiction »

Exemple 2

« "Paul Sheldon dévora le Monde selon Garp. Il commit l'erreur de lire la scène..."
Oh putain !
Bip
 " Empalé sur le levier de vitesse "
Shut !
Aaaaahh ! »

Le décousu se manifeste par les points de suspension, les phrases inachevées, les interruptions, les cris, les bredouillements... la marque typographique du décousu est le vide, la fragmentation ou le point d'exclamation. Ainsi s'expriment le point de réflexion, de recherche dans la pensée et la construction du savoir (exemple 1) mais aussi la surcharge, le trop plein du flux, de l'abondance : l'expression de la passion et/ou de l'émoi (exemple 2).

On retrouve ainsi les marques d'une première attitude plutôt affective, presque fusionnelle (exemple 2), puis une seconde, de distanciation, vers la maîtrise de la pensée, du discours et du propos (exemple 1).

La coupure en tout cas ne se fait jamais au hasard, la phrase inachevée est souvent close par le locuteur ou un autre. Il y a interruption mais aussi poursuite. Les individus et les groupes qui travaillent, laissent peu de choses en suspens. Une clôture finit toujours par intervenir, ainsi pour la paraphrase des élèves dans l'exemple 1.

Après plusieurs phases de rapport au texte, qui seront étudiées par la suite, le groupe arrive à : « Il n'arrive plus à s'endormir car il a lu une scène d'horreur (...), un livre de fiction (...) : ça l'obnubile ». On observe ainsi une construction et un tressage progressif dans le discours et dans la construction de savoir et de savoir-faire.

Le décousu dans la structure

Si le décousu apparaît au niveau du discours (le mot, la phrase), il se manifeste aussi au niveau de la structure d'enchaînements plus ou moins longs mais aussi au niveau de la structure de l'ensemble de la conversation.

Ce qui suit est une tentative pour dégager la forme et la cohérence qui apparaissent derrière l'éclatement apparent d'un échange. Voici une analyse de la structure du début de la discussion du groupe retenu. E signifie élève, P signifie professeur et Ph phase. Les décalages de marge traduisent les sauts, les digressions par rapport à un mode linéaire, optimal de réalisation de la tâche (magistral pourrions-nous dire), d'élaboration du savoir.

Ph 0	Initialisation de la tâche
Ph 1	Intervention P sur la démarche sur la démarche (rires) échange E-P sur la démarche (rires) sur l'évaluation de la tâche sur l'évaluation de la dissertation sur la démarche.
Ph 2	Lecture du début du texte n°1 référence à une personne non présente sur la démarche (bruits, jeux avec l'appareil) lecture du début du texte n°1 sur la démarche jugement appréciatif sur les textes sur la démarche début de paraphrase sur le texte n°1 commentaire sur la parole d'un élève intervention P sur la démarche jugement appréciatif sur un nom propre du texte n°1 jugement moral sur la démarche paraphrase du texte n°1 jugement sur leur production paraphrastique paraphrase du texte n°1 paraphrase définitive du texte n°1.

- Ph 3 Lecture du début du texte n°2
 sur la démarche
 intervention prof sur la démarche
 remarque sur l'enregistrement
 échange P-E sur la démarche
 (re)lecture du début du texte n°2
 repérage
 idée d'un E sur une expérience à mener issue du texte
 paraphrase du texte n°2
 jugement appréciatif sur l'idée d'expérience
 (jeu avec l'appareil)
 paraphrase du texte n°2
 paraphrase définitive du texte n°2
 (rires)
 commentaires sur l'idée d'expérience à mener.
- Ph 4 Annonce du passage au texte n°3
 lecture à voix haute du début du texte n°3.
 [...]

On remarque le tressage d'unités plus grandes : des microéchanges sur la démarche, sur le contenu... Malgré de nettes tendances à la digression et à l'interruption, on peut noter la cohérence de l'ensemble grâce à la clôture et au recentrage. Cette cohérence est effective parce que la tâche est commune, définie et acceptée, et parce qu'implicitement sa réalisation est l'objectif principal du groupe et de sa parole.

Les digressions, les interruptions, les décalages n'empêchent pas les interlocuteurs de retrouver leurs thèmes de discussion et leurs objectifs majeurs, le décousu, par ses détours et ses décrochements, est l'indice d'une pensée et d'un savoir qui se construisent, l'indice d'un apprentissage en train de se faire ; dans l'exemple étudié on constate un retour systématique aux lignes premières, aux véritables fils de l'échange.

Le double mouvement constitutif de ces échanges, est donc digressif mais aussi progressif ; la résultante de ces deux tendances est positive dans le cas du décousu. Elle sera presque nulle si l'échange se fait sur un mode discontinu.

Le discontinu

Le discontinu intègre un phénomène d'interruption quasi permanent, celui d'une linéarité mise à mal, détruite, d'un enchaînement syntagmatique impossible comme si le jeu entre les fragments du propos ne pouvait plus s'envisager. L'échange ne trouve plus ses thèmes ou il en trouve trop.

Si l'éclatement apparent échappe à la (re)découverte du ou des fils conducteurs du discours, il sombre dans le discontinu. C'est le cas de l'échange oral d'un autre groupe, dont il est presque impossible d'établir la structure. On peut l'opposer au

groupe précédemment étudié et cité, puisqu'il instaure une sorte de « coq-à-l'âne », un défilement permanent dont voici un extrait restitué de façon littérale :

« T'es au combien toi, t'es au combien ?
 Eh t'as compris le 1 ?
 J'veux dire, j'l'ai lu mais il me faut un temps de réflexion
 C'est qui qui a un marqueur ?
 [inaudible]
 Oh ouais c'est nul comme truc, c'est nul
 T'as lu le 2 ?
 J'suis en train de lire le 1 !
 Délirant !
 On devrait faire ça...
 On devrait faire ça avec le prof de français
 Ouais mais dans la réalité aussi hein !
 (rires)
 J'ai envie de dormir
 T'as envie de dormir ?
 Tais-toi Francis Lohez 2°2
 (rires)
 [inaudible]
 T'as vu... sujet de réflexion
 Sur la fiction
 Sur quoi ?
 Sur ? ? ? sur le sujet de réflexion, là il trouve ça Hébreu
 C'est ça non ?
 Sur quoi ?
 Sur la fiction ?
 Au brevet t'as fait le sujet de réflexion ?
 Je me souviens plus
 Perrault... Vincent Pérot
 Où ça ?
 n° 7
 D'inceste
 Oh ben les cochons !
 T'en moi qu'c'était une bonne semaine !
 C'est pas une bonne semaine
 On n'a pas un DS en physique quelque part ? »
 [...]

Ni organisation, ni progression parce qu'absence de clôture, de recentrage... ça converse au lieu de discuter. La pensée ne se construit que très peu, l'apprentissage ne se fait pas.

Le contexte non verbal : un univers, celui de la discussion

En vue de l'observation de l'échange oral entre élèves, à l'enregistrement sonore il faudrait joindre celui visuel d'une caméra. On pourrait ainsi rétablir la situation d'énonciation, le contexte verbal et non verbal ; se retrouveraient pour chaque individu et pour chaque groupe, les didascalies, et au-delà le geste, la posture, le regard, le non-dit... ce qui fait de l'expression de l'élève un acte riche, pluriel, complexe.

Un groupe s'agit en échangeant sur l'idée qu'un professeur peut être pulvérisé dans un jeu vidéo, une élève se met à raconter l'histoire d'un film au reste du groupe en dramatisant son récit, une dispute ou une polémique éclate au sein d'un groupe, un élève parle peu ou rarement, un autre cherche à expliciter une notion au reste du groupe... autant d'exemples ou de situations qui gagneraient à être analysés en terme de regard, d'intensité et de fréquence des gestes, de posture...

Retrouver ainsi la kinésique, la proxémique, le regard pour les associer au verbal, les analyser et tenter de les systématiser permettrait de raccrocher le discours au réel, de restituer toute sa cohérence.

Dès lors le décousu, le discours (re)trouvent un complément de syntaxe, de signification dans cette grammaire physiologique, grammaire du geste au sens large.

C'est ainsi que le véritable discours – l'interaction et la complémentarité entre codes verbaux et non verbaux – peut se jouer, se rejouer pour s'analyser... avec pourtant, dans cette trame même rétablie, une petite part encore, qui demeure, irréductible, de mystère.

PLAISIRS DE L'ORALITÉ

Le travail de groupe est un lieu d'expansion des vertus de l'oralité – et des plaisirs qu'elle offre. Ce qui suit se veut un parcours dans ces moments de plaisir que se donnent les élèves quand ils *parlent* dans un groupe de travail. Le commentaire sera réduit au profit de nombreuses et parfois longues citations : occasion de partager, en en déchiffrant les traces écrites, le plaisir qu'ont pu prendre les élèves dans leurs *pratiques d'oral*...

Mise en scène

Le premier plaisir est celui de la *mise en scène* du travail, qui passe souvent, dans les groupes, par la théâtralisation des relations interpersonnelles :

- Vincent : Je rêve ! Un mec qui se jette de la tour Kennedy...
- Nicolas : Ah ben ça arrive tout le temps ... J'habite tout près de la tour Kennedy. C'est vrai ça en plus
- Jean-François : Dis-lui qu'on s'en fout

- Jean-Christophe : On s'en fout !
- Vincent : Royalement !
- Nicolas : Ah ben alors pourquoi t'as dit cet exemple là ?
- Vincent : C'était un exemple. On n'a pas besoin de savoir si ta mère fait du vélo !

La relation de complicité entre Vincent et Nicolas (dont on verra plus loin quelques autres exemples), qui amène le premier à reprendre systématiquement le second et ce dernier à créer les conditions d'une telle interaction, est ici véritablement *jouée*, avec intervention de deux figurants invités à se produire sur cette scène. Ce groupe est coutumier du fait : il avance dans le travail par la configuration de rôles. Il peut s'agir d'un rôle que tel élève se donne ponctuellement, comme dans l'exemple ci-dessous, où Jean-Christophe et Vincent, totalement *gratuitement*, prennent la posture du censeur :

- Nicolas : Salman Rushdie. Ils ont tous des noms à la con
- Jean-Christophe : reste poli s'il te plaît
- Vincent : propos antiraciste

Il peut s'agir aussi de rôles qu'un élève se voit attribuer par les autres membres du groupe, qu'il l'assume ou le refuse, comme dans l'exemple ci-dessous (déjà cité en première partie de cet article) :

- Vincent : Ouais alors J.F. t'as pas ouvert la bouche depuis tout à l'heure
- Nicolas : à part pour dire des conneries !
- Jean-François : enfoirés !
- Nicolas : tu sais qu'j'rigole
- Jean-Christophe : y a qu'la vérité qui blesse hein JF !
- Nicolas : la vérité ?
- Jean-François : enfoirés !
- Vincent : il est vulgaire hé !
- Nicolas : ah ben absolument hein, c'est un sale gosse

On observerait de telles interactions dans une cour de récréation, dans un foyer d'élèves, sur un terrain de sport ou dans tous les lieux que peuvent fréquenter des adolescents ; ce qui est cependant spécifique à la classe est le fait que les personnages se construisent autour d'un travail à mener, sur une scène typiquement *scolaire* : la *mise en scène* de l'interaction est un outil du travail de groupe, en ce qu'elle théâtralise les conflits inhérents à l'approche collective d'une tâche.

Les exemples précédents montraient une distribution des rôles sur le mode ludique ; on peut observer ailleurs une véritable *dramatisation*, sans qu'il y ait d'autre enjeu que de théâtraliser à la fois les relations entre les élèves et le travail à mener. Ainsi, cette scène où, à propos d'un *texte* qui évoque *Le Monde selon Garp*, Bertille

veut raconter le *film* (dans ce passage, dont il est nécessaire de citer de larges extraits, les insinuations du ton sont marquées par des soulignements) :

- Bertille : mais si, vous voulez que je vous raconte le film ?
- Marie : oh non ! pas le film !
- Sophie : oh non ! on la connaît toujours
- [...]
- Bertille : mais le film, mais ça c'est différent
- Marie : tu es face à
- Sophie : mais non, le texte, il parle pas de ça, le mec
- Marie : *Le Monde selon Garp*, c'est un livre et
- [...]
- Marjorie : laisse-la finir son histoire : elle a vu le film
- Bertille : Je t'explique, sinon tu peux pas comprendre
- Sophie : mais oui, mais on s'en *fout* du film, tu vas pas parler du *film* par rapport à notre banque de *textes*
- [...]
- Marjorie : laisse-la finir de raconter l'histoire
- Bertille : dis que ça t'intéresse
- Marjorie : ça m'intéresse
- Sophie : t'as qu'à aller voir le film si ça t'intéresse
- Marie : écoute...
- Bertille : mais non mais lui il voulait tuer son personnage Misery, et là il a appris que... un écrivain qui avait tué un de ses personnages de fiction... on avait envoyé des centaines de lettres, tout le monde était, tout le monde était horrifié parce qu'il avait tué un personnage
- Marjorie : et les lecteurs ne voulaient pas le tuer
- Bertille : voilà
- Marie : d'accord, il s'est rebellé, mais là on sait pas encore qu'il s'est rebellé
- Bertille : oui oui mais non mais moi j'explique juste le contexte
- Marie : oui mais attends attends
- Sophie : oui mais on parle du *texte* hein Bertille
- Bertille : et alors
- Sophie : t'as pas compris le *texte*
- Bertille : ben vas-y qu'est-ce que t'as compris dans le texte à la première phrase, vas-y
- Sophie : je l'ai lue, la première phrase du texte
- Marjorie : écoute t'as compris oui c'est *juste* le début avant tout ce qu'elle raconte
- Marie : enfin c'est pas grave
- Bertille : oh puis c'est tout
- Sophie : on laisse tomber de toute façon
- Marjorie : allez le [texte] quatre

La discussion tourne à vide, l'objectif étant davantage de faire durer le plaisir d'un jeu de rôles que d'avancer dans la tâche. La fin de la séquence le prouve : une fois que le jeu s'est suffisamment développé, on passe à *autre chose*. C'est un fonctionnement assez ordinaire de ce groupe, dont les membres sont habitués à ainsi *dramatiser* leurs relations de groupe pour entrer dans le travail, quitte à délaissier momentanément la tâche proprement dite : l'atteste l'intervention du professeur de la classe, très peu surpris du ton de cette dispute, puisque ordinaire :

– *professeur* : personne n'a été frappé déjà ?

Ce qui est d'ailleurs l'occasion pour les élèves d'endosser à nouveau les rôles :

– *Bertille* : mais non mais elle n'avait pas compris le texte je lui explique le texte d'une autre manière

– *Sophie* : non tu n'as pas expliqué le texte, t'as expliqué le *film* que tu avais vu

– *Bertille* : et alors

– *Sophie* : c'est pas pareil le film et le texte

– *professeur* : bon c'est d'accord vous passez au [texte] quatre ?

On peut observer que la dispute naît d'un conflit de *positions* : Bertille cherche à prendre la posture du *conteur*, ce qui nécessiterait des autres la soumission de l'auditeur, qu'elles ne sont pas disposées à accepter.

Le plaisir du texte oral

On a vu que Bertille, dans la scène décrite plus haut, parvient quand même, au moment le plus fort de la dispute, à glisser son récit : le plaisir de l'élaboration orale d'un *texte* est le plus fort. On observe souvent des moments de réalisation orale de récit dans les groupes. Un autre exemple, remarquable par sa *non-lisibilité* à la transcription, alors que la réaction des auditeurs laisse aisément supposer son efficacité pragmatique :

– C'est l'histoire d'un père, le père de Peau d'Ane, sa mère, c'est un roi, sa mère, sa femme elle est veuve, elle a un enfant, Peau d'Ane, il la trouve tellement belle qu'il veut l'épouser, qu'il veut coucher avec elle quoi et elle, elle veut pas, alors elle s'enfuit.

Le récit n'est pas le seul texte que l'oral permette de construire dans le plaisir. Témoin, cette élaboration d'une argumentation, source de réelle jubilation, tant de l'émetteur que des destinataires :

– Mais c'est pas la même chose que le [texte] deux, parce que quand tu lis un livre, tu t'imagines toi-même ; tandis que quand tu regardes un film, tu te mets dans la place du

personnage, mais t'as les autres personnages qui jouent. Donc si t'es, si tu te mets à la place du personnage du bouquin, t'imagines toi-même la scène, donc tu fais ce que tu veux, forcément. Donc la fiction devient réalité... (rires) Non ?

- T'es content hein ?

L'éclat de rire salue la réussite de ce *texte oral*, de cette *performance*, dans laquelle l'émetteur multiplie les signes d'engagement pragmatique, parmi lesquelles le grand nombre de connecteurs et de marques d'adresse au destinataire (*tu, te, toi*). Le plaisir (que perçoit l'auditoire, comme l'atteste la remarque finale) est-il cause ou conséquence de la réussite de la performance ? Il en est en tout cas indissociable.

Le plaisir personnel de l'élaboration d'un texte oral peut être rapproché du plaisir que peut prendre un groupe, collectivement, à l'élaboration orale d'un texte écrit :

- *Christelle* : condamné à mort par les intégristes musulmans depuis qu'il a écrit une oeuvre de fiction dénonçant
- *Elise* : j'ai marqué *critiquant*, ou *dénonçant*, c'est comme tu veux... Qui a écrit une oeuvre de fiction dénonçant les... le régime en fait
- *Christelle* : la tyrannie !
- *Elise* : la dictature ! la dictature ouais !
- *Clémentine* : l'arbitraire

Ce qui préside à ce tâtonnement collectif (dont le passage cité offre deux exemples caractéristiques) est certes la volonté de trouver le mot juste, mais aussi le plaisir de dire des mots, par un effet de reprise où la recherche du sens s'aide de la proximité des sons, comme le montrent les effets de rime dans l'exemple précédent (*critiquant/dénonçant*) ou ici :

- *professeur* : Elle est comment la littérature pour la jeunesse ?
- *Nicolas* : ben elle... elle est...
- *Vincent* : elle est violente
- *Nicolas* : elle est choquante.

Autre plaisir *polyphonique* de l'oral, l'*emprunt* : il peut s'agir de la reprise par des élèves d'une des expressions fétiches du professeur de la classe (*Je rêêêve !!!*) ou de reprises plus *culturelles*, comme ces emprunts (des expressions comme du ton) à un Coluche sans doute inconnu de l'élève (*Enfoirés !*) ou au Papin des Guignols de l'Info (*ah ben absolument hein !*) : plaisir de la *citation*, mais *orale*, qu'on retrouve dans les jeux de mots – dont on ne donnera qu'un exemple, intéressant parce qu'il fait se télescoper non seulement cultures écrite et orale mais aussi réception de l'écrit et production orale :

Perrault ... Vincent Pérot

Le plaisir oral de l'emprunt peut être tout simplement la répétition incessante d'un même mot, comme dans ce groupe où, en l'espace de douze répliques, trois élèves emploient quatre fois le mot « connerie » pour les situations les plus diverses :

- Le 14 février c'est l'anniversaire à Arnaud : c'est pour ça que c'est un sinistre anniversaire. Les *conneries* qu'il a pas fait lui !
- Comment on fait alors... pour faire une paraphrase de cette *connerie* ?
- C'est pas tout de faire des *conneries* mais si on prépare pas demain on est emmerdé !
- C'est un mec qui a fait une *connerie* en écrivant un livre sur la Sainteté Islamique

Plaisir de la prolifération de la langue familière qui, soit dit en passant (mais on y reviendra dans la quatrième partie), n'est en rien incompatible avec une maîtrise des divers niveaux de langue – ou plutôt des diverses normes de la langue : la dernière réplique engagera une discussion qui se terminera par la production d'un texte écrit ainsi oralisé :

...Salman Rushdie condamné à mort... pour avoir écrit un livre de fiction sur la Sainteté Islamique

Plaisir du métalangage

Tous ces jeux avec la langue sont l'expression d'un plaisir que l'on peut qualifier de *métalinguistique*. On en voit une autre manifestation dans la *reprise* corrective de ce que vient de dire un élève – c'est l'occasion de retrouver Nicolas et Vincent, dans un extrait qui propose deux exemples, d'un genre différent :

- Nicolas : Ben un jeune gars lit un livre... Quoi ! On n'a pas le droit de dire un jeune gars ?
- Vincent [accent « paysan »] : un jeune gars vingt dieux... c'est Paul Sheldon qui l'était monté à Paris
- Nicolas : Paul Sheldon n'arrive pas à s'endormir car il a li
- Vincent : pff ! il a lu
- Nicolas : il a lu il a lu une scène d'horreur

Ce jeu métalinguistique peut faire naître un vrai *plaisir du mot*, comme dans ce dialogue entre deux élèves :

- donc en fait on peut partir d'un truc et le dénaturer jusqu'à temps que
- *dénaturer*, ça t'est venu comme ça ?
- j'suis contente, j'invente des mots, non mais c'est pas grave

L'*invention* linguistique peut le céder au seul plaisir du *goût*, lorsqu'un élève semble *se gargariser* d'un mot lu dans un texte :

– J’aime bien, c’est le terme « trivial »... Trivial Pursuit euh... trivial !

Tout un groupe peut d’ailleurs se mettre à partager ce *plaisir de bouche*, en se *passant* le mot :

- *Jérémy* : Ça l’obnubile
- *Gael* : Ouais il faut mettre ça !
- *David* : c’est comment ?
- *Mickaël* : deux points : ça l’obnubile
- *Gael* : ça l’obnubile
- *Jérémy* : c’est marrant c’est pas... ça se dit pas ça
- *David* : marrant
- *Gael* : ça l’obnubile
- *professeur* : pourquoi ?
- *Mickaël* : c’est toi qui m’as dit ça...
- *professeur* : ça se dit ça, ça l’obnubile
- *Gael* : ouais mais c’est pas un truc euh...
- *professeur* : non c’est pas familier
- *Gael* : ah bon
- *professeur* : être obnubilé par quelque chose non c’est tout-à-fait... correct comme mot

La suite du dialogue entre le professeur et le groupe est d’ailleurs, pour d’autres raisons, intéressante :

- *Mickaël* : Comment ça s’écrit ?
- *professeur* : Comme ça se prononce, vas-y ! [*le professeur s’en va*]
- *Gael* : O-m-n-u-

Quand les rapports entre l’écrit et l’oral détrompent les évidences... fausses ! Il faut rapprocher ce dialogue d’un échange entre élèves, qui souligne l’incongruité de l’évidence orthographique :

- *Arnaud* : Il est traumatisé à vie
- *Willy* : entre parenthèses : traumatisme
- *Arnaud* : traumatisme, comment t’écris traumatisme ?
- *Tony* : t-r-a-u
- *Willy* : comme traumatologie ! (*rires*)

Ce *rire* qui clôt l’échange apparaît souvent dans les groupes : il ne conviendrait pas de terminer une partie sur le plaisir de l’oralité sans faire allusion à ce rire. Il est comme une ponctuation du travail d’un groupe, tout comme peuvent l’être les silences ou les chuchotements – pour ne parler que de ce qui peut être perçu à l’oreille. Le rire peut ouvrir une séquence de travail comme en marquer la fin, aider à réduire une

surcharge cognitive ou émotionnelle, souligner le plaisir mais aussi le sentiment d'étrangeté devant une situation... Il est en tout cas un élément essentiel de ce *pacte d'oral* que le travail de groupe offre aux élèves de sceller entre eux.

L'ÉCRIT DANS L'ORAL

La situation de travail où étaient placés les élèves oblige à se poser la question de l'incidence des échanges oraux sur les processus de compréhension et de production de textes. Les rapports oral/écrit sont ici, d'une certaine manière, au centre même de la situation de travail.

En effet, dans cette situation, l'oral est pris entre deux écrits. D'une part, les interactions orales peuvent jouer le rôle d'aide à la formulation ; l'oral prend alors souvent la forme d'un pré-écrit. En se dictant l'un à l'autre des morceaux de phrase, les élèves s'aident mutuellement à formuler le résumé qu'ils sont en train de prendre en notes sur chacun des textes. D'autre part, les interactions orales ont aussi pour but d'élaborer la compréhension du texte-à-lire, de vérifier que l'on a bien compris la même chose ou de discuter s'il semble que l'on ait compris des choses différentes. L'oral est, dans cette situation de travail, un intermédiaire entre reformulation et formulation, il réalise le passage entre texte-à-lire et texte-à-écrire.

Par ailleurs, dans ces interactions qui accompagnent des processus cognitifs de compréhension et de production de texte se révèlent la diversité et la richesse des compétences langagières des élèves, notamment dans le champ des conduites argumentatives, diversité et richesse qui sont d'autant plus étonnantes à observer que le discours professoral, ne considérant que l'écrit, a plutôt tendance généralement à se lamenter de leur absence ou de leur inconsistance.

Oral vs écrit

Sur un texte dont la lecture n'est pas vraiment encore engagée, un élève tout à coup se lance :

- 1 – Voilà un truc intéressant là les mecs eh il est bien ça faudrait le faire
- 2 – de quoi ?
- 3 – faudrait demander à ??? de faire ça
- 4 – ils prennent la gueule des profs, ils se démerdent avec un ordinateur et ils font un jeu euh... au lieu que ce soit ?? T'as déjà vu un jeu dans l'espace ?
- 5 – ???
- 6 – tu bousilles un avion mais là tu tires pour bousiller un prof comme ça c'est là-dedans
- 7 – tiens ce serait pas mal
- 8 – ça doit être marrant ça

...

- 9 – oh ouais c'est génial
 (remarques sur l'appareil et sur l'enregistrement)
 10 – bon alors ils ???
 11 – ah ouais
 12 – des jeunes
 13 – ouais des jeunes
 14 – inventèrent un jeu vidéo pour pulvériser leur professeur
 rires
 15 – on laisse ça ?
 16 – ben c'est ça hein
 17 – ouais
 18 – au lieu de pulvériser des flics tu mets... professeur
 19 – qu'est-ce que tu mets ?
 20 – Des jeunes inventèrent un jeu vidéo pour pulvériser leur professeur

Le propos est ici d'une grande simplicité :

« ils prennent la gueule des profs, ils se démerdent avec un ordinateur et ils font un jeu euh.... au lieu que ce soit...T'as déjà vu un jeu dans l'espace ? tu bousilles un avion, mais là tu tires pour bousiller un prof, comme ça, c'est là-dedans »

VERSUS

« Des jeunes inventèrent un jeu vidéo pour pulvériser leur professeur »

Peut-on trouver exemple plus parlant de la force carnavalesque de l'oral (et corrélativement, de la neutralité pudibonde de l'écrit – n'en déplaise aux puristes) ?

Le premier résumé (énoncés 4, 5, 6) est produit, dirait-on, dans le moment même de la compréhension, de la jubilation de la compréhension. On peut voir également ici cette caractéristique de l'oralité qui fait que l'élaboration de ce qu'on dit est quasi simultanée à l'émission orale, que donc la profération est une sorte de brouillon continu où le contrôle du discours produit interruptions, ruptures de construction, hésitations, etc., mais aussi où des traces de cohérence peuvent être vues dans la construction de l'effet sur le destinataire, construction contrôlée au fur et à mesure de l'émission vocale : il s'agit par exemple de l'accumulation des termes familiers qui a vraisemblablement pour but de maintenir l'attention de l'auditeur par une surenchère de jubilation.

A partir de « bon alors » (énoncé 10), les élèves se mettent à la production d'un résumé écrit, où se retrouvent pêle-mêle quelques caractéristiques de l'énonciation écrite : la gestion des risques d'ambiguïté référentielle (« ils » est remplacé par « des jeunes »), l'effacement de toutes les marques de l'oral familier (« gueules, se démerdent, bousillent ») et le contrôle métalinguistique (énoncés 15, 16, 17), surtout probablement après l'apparente absence de contrôle ou du moins l'abondance des déviations par rapport à la norme perceptibles dans l'élaboration du premier résumé.

Le dernier énoncé de l'extrait présenté ci-dessus est une phrase écrite, recopiée par les quatre élèves.

Où les échanges oraux contribuent à l'élaboration de la compréhension

Dans son travail, le groupe de quatre filles dont on va parler ci-dessous réussit à traiter simultanément la compréhension-reformulation des textes-à-lire et la planification du texte-à-écrire. Elles en sont au texte 4 qui consiste en un extrait d'un article de *Télérama* sur une série de téléfilms « Les enfants du juge ». Le texte s'interroge sur les mérites respectifs des films de cette série (des fictions, donc) et des documentaires (tournés dans un tribunal) dont les films sont tirés. La conclusion en est que les documentaires laissent un souvenir bien plus fort que les téléfilms.

- 1 – là le 4 c'est un ...c'est une série qui... était...j'ai pas compris moi le 4
(relectures - puis toutes en même temps)
- 2 – en fait...
- 3 – c'est de la réalité qui est de la fiction....c'est plus de la réalité comme de la fiction
- 4 – c'est une série qui a été interprétée par rapport à ...
- 5 – à la réalité
- 5 – ouais c'est ça
- 7 – ouais
- 8 – ben il(s) parle(nt) pas de la fiction dedans ?
- 9 – si *les enfants du juge* c'est une fiction, c'est une série
- 10 – ch'saispas moi
- 11 – oui mais ça, ça a été inspiré par de véritables documents
- 12 – ouais donc ils ont pris une histoire vraie...
- 13 – la réalité
- 14 – et il(s) l'interprète(nt) comme de la fiction
- 15 – ah ouais
- 16 – il(s) interprète(nt) la fiction grâce à la réalité
- 17 – ou alors c'est...on reprend ici.. donc c'est de la fiction qui a été inspirée de la réalité
- 18 – ouais
- 19 – et ben alors ? Il(s) interprète(nt) leur fiction grâce à la réalité
- 20 – donc c'est la même chose
- 21 – c'est une fiction !
- (Chuchoté)
- 22 – c'est une fiction qu'il interprète xxx de la réalité, quoi
- 22 – hmmm ! (Confirmation)

Le problème qu'abordent ces élèves est de savoir quelles relations établir entre fiction et réalité ; ce problème est directement issu de la consigne d'écriture qu'elles

auront à effectuer après ce travail de lecture : « il est urgent dans notre monde de donner plus d'importance à la réalité qu'à la fiction, de respecter la vérité ». En effet le texte-à-lire oppose « série TV/fiction » à « document/documentaire », si bien qu'on peut considérer que la centration qu'elles font sur l'opposition « réalité/fiction » est directement issue de la consigne d'écriture, et non du texte. En outre (et c'est vraisemblablement une preuve de ce qui vient d'être dit) ce problème se double pour les élèves de la nécessité de construire des relations sémantiques entre « fiction » et « série TV » d'une part (ce que le texte peut aider à faire), et « réalité » et « histoire vraie » de l'autre (ce qu'elles doivent inférer du mot « documentaire »).

Au début de ce passage (énoncés 1 à 7), il semble que la thématization sur « réalité » (3 : « c'est de la réalité... ») produise un effet d'exclusion du thème « fiction », comme si le texte devant être classé du côté « réalité » ne pouvait pas l'être simultanément du côté « fiction ». Cet effet de sens produit par les premières reformulations fait problème à l'une des élèves (8 : « ben il(s) parle(nt) pas de la fiction dedans ? »). Il faut qu'une autre confirme que le texte évoque bien des « séries de fiction » (voir la reformulation paraphrastique dans 9 : « c'est une fiction, c'est une série ») pour amener à l'idée qu'il ne s'agit peut-être pas d'opposer les deux notions, de les rendre exclusives l'une de l'autre, mais de trouver la relation qui peut les unir : l'énoncé 11 « oui mais ça a été inspiré par de véritables documents » installe pour un temps une relative sécurité dans le groupe, visible aux successives reformulations (12-15) par lesquelles chacune semble s'approprier la nouvelle relation entre les deux concepts ; cependant une nouvelle hésitation dans l'ordre fonctionnel des groupes nominaux (comparer 14 et 16) va produire de nouveau une question où le problème conceptuel se pose de nouveau et de manière identique, même si la formulation en est différente : 20 « donc c'est la même chose ». L'assimilation des deux concepts (fiction et réalité) est significative de la même difficulté (difficulté à les penser comme éléments d'une relation) que le postulat de leur exclusion réciproque. La séquence se termine sur quelques assertions pas très convaincantes ni convaincues (voir les chuchotements).

On peut se demander aussi si l'emploi que ces élèves font du verbe « interpréter » n'est pas à l'origine d'un certain flou sémantique (14 : « il(s) l'interprète(nt) comme de la fiction » ; 16 : « il(s) interprète(nt) la fiction grâce à la réalité »). Ce verbe semble en effet fonctionner comme synonyme de « être inspiré » (« inspiré par de véritables documents » (11), « inspiré de la réalité » (17)), lui-même issu du texte de Téléràma (« inspirés directement de documents filmés ») ; mais dans ses constructions hésitantes (interpréter comme, interpréter grâce à) il est vraisemblablement producteur de flottements sémantiques qui perturbent la compréhension.

Ce que ce passage permet de voir, c'est dans un premier temps comment l'interaction entre les élèves permet de dépasser un obstacle dans la construction de la compréhension : il ne s'agit pas d'opposer les notions comme des contraires logiques mais de les articuler. Cette solution proposée par une élève, pour répondre à une objection formulée par une autre et considérée par elle-même comme fondée, est créatrice, semble-t-il, d'un effet de compréhension. Cependant la suite de la discussion montre que cet effet n'est pas durable ; des hésitations linguistiques, des

formulations un peu flottantes réinstallent vraisemblablement le doute à la fin de l'échange.

Ce qui est très intéressant dans le travail de ce groupe, c'est qu'on retrouve bien plus tard une nouvelle discussion sur ce même texte, alors qu'elles sont en train de planifier le texte-à-écrire, en séparant donc les documents qu'elles vont retenir de ceux qu'elles vont rejeter pour effectuer la consigne qui leur est imposée (la numérotation des interventions ne prend pas en compte tout ce qui s'est passé entre les deux moments ; sont portées entre crochets les références probables aux textes qu'elles désignent).

- 1 – du coup les vérités et les réalités ça pourrait avoir un lien
- 2 – ouais
- 3 – il dit la vérité sur xxx
- 4 – et il en donne les conséquences [T.6 ?]
- 5 – donc là [T5] c'est par rapport à la vérité (...) ici donc c'est la fiction [T1] là donc c'est la vérité [T6] et là [T4] c'est la fiction et la réalité
- 6 – vérité et réalité aussi non ?
- 7 – mais ça ne va pas parce que là ils disent que « la fiction est inspirée de la réalité » donc ça va pas aller avec le sujet... parce qu'il faut justement dire qu'il faut donner plus d'importance à la réalité qu'à la fiction. Si à chaque fois on dit que c'est toujours inspiré de la réalité
- 8 – ah ouais
- 9 – ça va jamais aller
- 10 – ben oui, la fiction c'est peut-être une déformation de la réalité. Voilà

On constate toujours le même travail sur les notions à rapprocher (énoncé 1). Mais concernant le texte 4, le problème semble se reposer entier. Que la fiction soit inspirée de la réalité pose toujours le même problème : si c'est ça, alors la fiction *est* la réalité. D'où la proposition forte de l'énoncé 10 qui permet de nouveau de penser les relations entre les deux notions autrement qu'en termes d'identité formelle (a est a) ou de contraire logique (a exclut non-a) : « ben oui, la fiction c'est peut-être une déformation de la réalité ». Mais il faut remarquer la précaution avec laquelle cette formulation est présentée (« peut-être ») même si cette formulation permet d'aller plus loin que ce qui avait été construit dans le premier échange (« oui mais ça, ça a été inspiré par de véritables documents »).

Cette prudence dans la formulation va s'affermir progressivement, au cours des échanges qui suivent, qui font faire parcourir aux élèves d'autres textes et aboutir à ceci :

- 18 – en fin de compte la fiction n'est pas inventée
- 19 – ben si
- 20 – non elle n'est pas inventée. Elle est pas inventée puisqu'elle est inspirée. La fiction n'est pas inventée puisqu'elle est inspirée de la réalité

On remarquera la progressive élaboration de l'énoncé 20 qui procède par reprises et ajouts successifs jusqu'à une proposition péremptoire et très « écrite ».

Une rêveuse interviendra peu après pour reprendre sans le savoir ce qui a été déjà formulé (en 10) :

- 23 – moi je pense que la fiction c'est une déformation de la vérité (rire)
- 24 – mais oui
- 25 – elle a rien écouté

Puis on sollicitera de nouveau celle qui avait si bien parlé :

- 27 – redis ce que tu disais toi à propos du texte... là le 7
- 28 – j'ai rien dit moi
- 29 – ben si quand tu parlais...
- 30 – j'ai dit: pour eux la fiction n'est pas inventée mais justement l'inspiration est une déformation de la réalité (rire)

Peu importe que « inspiration » ici soit à comprendre comme « le fait que ces fictions soient inspirées de documentaires » ; ce qui est remarquable c'est cette capacité de l'élève à se citer elle-même, à retrouver en mémoire et à redire, d'un ton si magistral qu'elle en rit, l'idée élaborée dans les secondes qui précèdent. Idée qui d'ailleurs fait la synthèse des deux moments d'élaboration conceptuelle concernant ce texte : 1/ le fait que ces fictions soient inspirées de documentaires 2/ le fait que cela produise une déformation de la réalité.

Malgré la complexité de ces échanges, due entre autres choses à la complexité des notions travaillées, on peut voir comment se construit la compréhension par la discussion, c'est à dire par la contestation (cf. dans le premier échange « ben il(s) parle(nt) pas de la fiction dedans ? ») ou par la répétition (cf. ci-dessus, énoncé 30). Cette compréhension n'est certes pas solide (les retours à la case départ sont nombreux) ni toujours très partagée ; elle présente aussi le caractère rassurant (bien que mystérieux) de pouvoir opérer même si on n'a pas tout écouté. Malgré tous ces aléas, elle se fait, quand même !

La coopération de plusieurs élèves dans l'élaboration de la compréhension se présente donc comme une co-construction où les mouvements argumentatifs ont un rôle important. C'est parce qu'il y a contestation que l'idée « c'est inspiré de la réalité » est produite (voir le premier échange) ; c'est parce qu'il y a formulation d'un problème d'écriture (deuxième échange, énoncé 7 ci-dessus) que l'idée « déformation de la réalité » est avancée et c'est dans le travail de reformulations successives, lié à la nécessité d'écrire pendant qu'on lit, que l'une d'entre elles arrive à la synthèse signalée plus haut (deuxième échange, énoncé 30 ci-dessus).

Où l'oral révèle les compétences langagières des élèves

Dans l'extrait qui suit où ces quatre autres élèves travaillent sur les textes et, d'une manière plus explicite encore que le groupe précédent, en liaison avec la consigne d'écriture (« Le mensonge et la fiction sont parfois nécessaires, voire même indispensables dans le monde d'aujourd'hui »), l'une d'entre elles est amenée à

expliquer le texte 1 et à le présenter comme un contre-exemple (un exemple anti-orienté par rapport à la conclusion imposée). Le texte est extrait de l'introduction d'un dossier que Téléràma avait consacré en 1994 à l'anniversaire de la condamnation à mort de Salman Rushdie par l'ayatollah Komeiny.

Le raisonnement de l'élève est serré et logiquement fondé sur une série d'implications :

- 1 – je vois déjà pas le texte qui est en rapport avec le mensonge, je vois pas les entrées
- 2 – le mensonge, si la un
- 3 – la un ?
- 4 – si cet homme il aurait dit qu'il, qu'en fait il était, il aurait pas dit ce qu'il pensait, il aurait disons, il aurait menti quoi, il aurait pas risqué tout ça en plus, il avait rien dit, il avait rien dit ; ouais, ou dire qu'il était d'accord avec l'Etat mais en fait qu'il était pas d'accord, il aurait menti mais il aurait pas risqué sa vie

Même si la forme linguistique est marquée d'oralité (voir la parataxe « il aurait menti quoi, il aurait pas risqué tout ça en plus »), le raisonnement montre que 1/ S. Rushdie n'a pas menti et qu'en conséquence il a été puni ; que 2/ il aurait dû mentir pour sauver sa vie ; que 3/ il faut donc mentir, ce que la consigne demande de traiter.

Dans un deuxième passage qui suit de peu celui-ci, le débat reprend sur le texte 1 à partir de la même question, cependant complexifiée par l'introduction d'une opposition potentielle entre mensonge et fiction :

- 19 – moi, je vois pas vraiment de rapport avec le mensonge là [T1], franchement, c'est plutôt fiction
- 20 – non, le mensonge
- 21 – là en fait il dit justement qu'il a pas menti
- 22 – mais ça dépend aussi comment tu prends le mot mensonge; une fiction, ça peut être une sorte de mensonge aussi
- 24 – non, on dit qu'il n'a pas
- 25 – ouais, ouais
- 26 – la fiction, c'est une sorte de mensonge aussi, c'est un truc que tu trai...
- 27 – c'est un truc imaginaire
- 28 – mensonge et fiction dans l'imaginaire et tout hein
- 29 – ouais
- 30 – ça tourne toujours dans ce sens-là
- 31 – en fait c'est pas dans le sens de mentir, c'est dans le sens d'imaginer quelque chose qui n'est pas réel
- 32 – ou de simuler la vérité

La discussion qui se déroule dans les quatre premières répliques (19 à 22) est un raccourci d'un raisonnement de type dialectique qui se trouve ci-dessous reformulé :

élève A : il ne s'agit pas de mensonge mais de fiction.

élève B : il s'agit de mensonge.

élève A : il s'agit de non-mensonge [donc de fiction].

élève B : une fiction, ça peut être une sorte de mensonge aussi.

L'opposition frontale et exclusive entre mensonge et fiction se résout dans une autre façon d'envisager les deux notions par la construction d'une catégorie assez large pour les englober toutes deux (énoncé 22). C'est sur cet accord que se termine cet échange qui aboutit à toute une série de reformulations (31 : « imaginer quelque chose qui n'est pas réel », 32 : « simuler la vérité ») permettant de construire une représentation catégorielle, non explicite mais qui s'apparente à un hyperthème.

En termes de compétences langagières, on peut voir dans ces deux temps de travail, d'une part des formes de logique naturelle à l'oeuvre dans une conduite explicative, destinée à faire comprendre à la copine ce qu'elle dit ne pas comprendre ; d'autre part, on peut voir aussi comment cette construction d'explication permet dans le mouvement argumentatif qui suit de dépasser une opposition pour construire une catégorie. Dans ce travail catégoriel ce qui se gagne c'est la compréhension de la consigne d'écriture, ce qui se perd c'est le travail d'interprétation sur le texte qui était au démarrage de la séquence dialogale.

Où il s'agit pour l'élève de convaincre le professeur

L'extrait qui suit se situe tout à fait à la fin de l'heure de travail ; les élèves essaient d'expliquer à un des professeurs présents (représenté par P dans ce qui suit et imprimé en italiques) la différence qu'ils font entre s'identifier à un personnage de roman et s'identifier à un personnage de film :

P1 – bon, le 3 vous en feriez quoi ?

2 – y a des fictions qui mènent/arrivent à des situations bizarres

3 – on expliquerait la différence entre regarder un film et lire un livre parce que quand on regarde un film y a des personnages, des autres personnages qui s'imposent, tandis que lire un livre on interprète soi-même...

P4 – oui

5 – on interprète soi-même donc c'est pas une fiction ... c'est une fiction réelle...
(rires)

P6 – nous voilà bien, nous voilà bien, oui

7 – et comme on l'interprète nous-mêmes c'est une réalité pour nous....

P8 – une réalité pour nous ?

9 – mais c'est une fiction en fait. On sait que c'est une fiction mais pour nous c'est une réalité...

P10 – très bien, très bien c'est intéressant comme idée, ça. Très intéressant. C'est une fiction mais ça devient une réalité pour nous. Et du coup on peut se poser la question : c'est quoi les frontières entre la fiction et la réalité ?

- 11 – on peut faire ça qu'avec un livre, parce qu'avec la télé c'est pas pareil...
- P12 – *c'est pas pareil ?*
- 13 – ben non parce qu'y a les autres personnages qui viennent s'insérer dans l'histoire, alors on peut pas les imaginer nous-mêmes, donc c'est comme si c'était imposé
- P14 – *d'accord. D'accord, on est plus passif devant la télé que devant un livre où l'imagination peut fonctionner davantage. OK, ben, c'est très bien*

On voit comment en P6, P8, P12, le professeur manifeste son incompréhension et comment ses questions amènent l'élève à reformuler son intervention 3 de manière à rendre compréhensible le système d'opposition qu'il construit entre réception d'un livre et réception d'un film télévisuel. La question posée en P8 est particulièrement productive (à l'insu de celui qui la pose, d'ailleurs) puisqu'elle amène l'élève à la formulation d'une concession (« on sait que c'est une fiction mais pour nous c'est une réalité ») qui exprime par ailleurs d'une façon remarquable la nature même du pacte de lecture fictionnelle. On voit aussi comment le professeur essaie de reformuler en son langage (la question des frontières entre fiction et réalité) ou selon ses stéréotypes (la passivité devant la télé vs l'activité dans la lecture), ce que l'élève essaie de lui expliquer. Mais ce qu'il faut surtout remarquer c'est la ténacité de l'élève qui va jusqu'au bout de son projet et la réussite sur le professeur des explications reçues (cf le « d'accord, d'accord » de la dernière réplique). Incidemment, on peut aussi signaler aux férus de connecteurs l'abondance de « parce que, tandis que, donc, comme » qui jalonnent ce discours d'élève.

Si ces compétences argumentatives ne s'identifient pas si aisément dans les productions écrites des élèves (mais encore faudrait-il comparer ce qui est comparable, et en l'occurrence comparer la prestation orale de cet élève-là avec ses productions écrites), c'est aussi qu'il y a un certain nombre de différences entre les situations orales et les situations écrites. Différences que l'on connaît bien : à l'oral, l'argumentation se construit souvent par coopération entre les locuteurs (une phrase suspendue est achevée par un autre), ou elle peut rester inachevée parce que les implicites situationnels suffisent à voir à peu près ce que l'autre veut dire. Le locuteur peut souvent estimer inutile de terminer son énonciation si l'interlocuteur lui donne des signes suffisants qu'il voit de quoi il s'agit, qu'il a compris. À l'inverse, les ruptures, reprises, corrections multiples en cours même d'émission, peuvent traduire des ajustements de ce que l'on élabore au fur et à mesure que l'on juge, sur la tête de l'autre, l'effet du discours que l'on produit. Ces implicites situationnels produisent d'ailleurs des effets étonnants lorsque, pour l'analyse, le seul document disponible est un enregistrement audio : comment comprendre que si peu de chose (voire une absence même d'exemple ou d'explication) produise un tel effet de compréhension ?

Mais il faut, pour clore ce propos, rappeler que si les compétences argumentatives que révèlent ces corpus oraux ne se transfèrent pas si aisément dans des situations de production écrite, c'est peut-être dû aussi au fait que dans une dissertation, par exemple, il ne s'agit pas de convaincre le professeur du bien-fondé de ce qu'on avance. À la différence de ce qu'on a pu voir dans le dernier extrait où la production de la

conviction est un enjeu de la situation de communication, où l'élève montre l'implication qui est la sienne dans la réussite de cet enjeu, où le professeur perçoit intuitivement le sérieux de cet enjeu, où donc comme il était dit au tout début de cet article, la situation scolaire offre un espace de parole effective (et directe), la production d'une écriture argumentative va multiplier les niveaux d'interlocution et superposer au destinataire réel (le correcteur) un destinataire fictif (l'auditeur universel) qui, ni l'un ni l'autre, ne seront à convaincre. On peut voir là un des problèmes, entre autres, qui font qu'entre oral et écrit les transferts ne sont ni évidents ni faciles.