

## FRAGMENTS D'ORAL

Marie-Michèle CAUTERMAN,  
Collège de Marquette  
Francine DARRAS,  
IUFM de Lille  
Patrick DENAUW,  
Collège Vauban, Maubeuge  
Séverine SUFFYS,  
Collège Duplex, Lille  
Marie-Pierre VANSEVEREN,  
Collège de Fresnes-sur-Escaut

A l'origine de cet article, un mouvement d'humeur contre l'idée relativement répandue à l'École que prendre la parole en classe est bien évidemment bien, et que pour y exceller, il suffit de bien vouloir lever son doigt ; dans une conception plus moderniste, quelques exercices – empruntés aux techniques de communication – peuvent éventuellement aider à l'émergence de cette bonne volonté.

Aussi la Rédaction de Recherches s'est constituée en table ronde avec le projet de « se » clarifier sur la signification ou plutôt les significations de l'oral à l'école, sur ce qu'il « vaut » : l'idéologie de la participation est alors apparue comme l'épiphénomène de choix pédagogiques non explicités et partant de là, se sont dégagées d'autres formes de prises de parole à mettre en relation avec des choix pédagogiques différents.

Le résultat en est l'écriture de cet article, en fragments.

### PARLER/PARTICIPER

*Très bon travail, mais élève trop effacée.  
Il faut participer davantage.*

Les bulletins scolaires ont généralisé l'emploi intransitif du verbe « participer ». Quand la participation des élèves est-elle devenue une valeur à l'école ? En même temps que la « participation des salariés aux bénéfices de l'entreprise », fustigée sur les murs de mai 68 : « Participation Piège à cons » ? L'importance qui lui est donnée doit bien avoir quelque rapport avec les valeurs que définit Ph. Perrenoud (*La pédagogie à l'école des différences*, ESF 1995, p. 110) comme fondatrices des pédagogies nouvelles : « on valorise l'autonomie, le *self-control*, la responsabilité personnelle, l'intériorisation de principes régulateurs plutôt que l'observance de règles strictes... on plaide pour le dialogue, le règlement pacifique des conflits, la concertation démocratique... » Ces valeurs, dit Ph. Perrenoud en se référant à Bourdieu, sont celles de la petite bourgeoisie nouvelle, où dominent les métiers « de la communication ou du traitement des personnes » qui « participent du courant des relations humaines » prenant ses sources dans la psychologie ou la psychanalyse, centrées toutes deux sur l'individu. Elles sont en rupture avec « le contrôle permanent des conduites, l'insistance sur le respect des règles et de l'autorité hiérarchique, l'ordre, la ponctualité, le travail individuel, la compétition, l'effort permanent, le rendement » qui sont les valeurs dominantes dans le monde du travail, font partie « de la culture et de l'expérience des classes populaires et des anciennes classes moyennes »... et prévalent dans les pédagogies traditionnelles.

*De bons résultats à l'écrit. Participation orale insuffisante.*

La valorisation de la participation, entendue comme prise de parole de l'élève, est sans doute aussi à mettre en relation avec l'histoire, dans l'école, des rapports entre l'écrit et l'oral. A l'avènement de la linguistique, l'oral trouve ses lettres de noblesse ; avec E. Genouvrier (*Linguistique et Enseignement du français*, 1970), il cesse de se situer uniquement dans une problématique de l'écart par rapport à la norme de la langue lettrée. Le cours de français tentera d'illustrer ce nouveau rapport à l'oral.

Mais la participation n'a pas grand-chose à voir avec une didactique de l'oral, et les injonctions à participer n'ont pas pour objectif d'apprendre aux élèves à parler. L'espace donné à la parole de l'élève est le cours dialogué. Dans ce cadre, les prises de parole des élèves remplissent deux fonctions. D'une part elles permettent le déroulement d'une leçon conçue sur le modèle de la maïeutique, progressant de questions en bonnes ou mauvaises réponses, selon des règles contraires à ce qui se passe dans la conversation courante, puisqu'ici, c'est celui qui sait qui demande, et celui qui ne sait pas qui répond. D'autre part elles renvoient à l'enseignant un feed-back qui le rassure, lui montre qu'il est attentivement écouté et l'aide à adapter son discours à l'auditoire. La participation des élèves moyens ou mauvais (pas trop mauvais tout de même) est, de ce second point de vue, utile, celle des bons élèves est toujours précieuse, réconfortante, elle fait gagner du temps ; en revanche, les bons élèves muets sont des auxiliaires potentiels qui se dérobent, d'où, sur les bulletins, ces remarques – ces regrets... Voilà pour le point de vue de l'enseignant. Et l'élève ?

L'élève qui participe (qui participe « intelligemment », de préférence), coopère avec l'enseignant, accepte de jouer le jeu de cette communication scolaire. Que se passe-t-il dans la tête de celui qui se tait ? Peut-être procède-t-il à un calcul de risques,

et en conclut-il qu'il a plus à perdre (voir ci-dessous) qu'à gagner, les bénéfices éventuels ne se situant pas sur le plan strictement scolaire, puisque l'évaluation est de toute manière écrite<sup>1</sup>. Si ne pas « participer » signifie ne pas « prendre part » de façon manifeste, « active » au cours, ce n'est pas pour autant être absent<sup>2</sup> : c'est ce que découvre parfois l'enseignant surpris à la lecture de la bonne copie de cet élève tellement « effacé » qu'il ne se rappelle même plus son visage au moment où il corrige. On peut écouter, répondre dans sa tête, réfléchir, jauger la validité des réponses des autres, anticiper les questions, bref se servir du cours pour apprendre, sans juger utile de fournir au professeur le moindre signe de cette activité. Est-ce blâmable ?

La question de la participation se pose différemment (ou ne se pose plus) si on adopte d'autres dispositifs que celui du cours dialogué. Lorsque les élèves travaillent en groupes par exemple, ils parlent, se parlent ; ils parlent à l'enseignant qui s'est mis à leur disposition, et l'enseignant leur parle, mais ce n'est pas toujours ce dernier qui a l'initiative de l'échange : on se retrouve dans une situation plus proche de l'usage courant, où ceux qui ne savent pas interrogent celui qui est censé savoir. Cela ne revient pas simplement à dire que les élèves participent plus (parce qu'ils sont plus à l'aise pour s'exprimer en petits groupes), mais bien plutôt à faire apparaître que dans ce cadre, énoncer les problèmes en termes de « participation » est réducteur ou inadéquat. Il est plus utile de s'interroger, et de travailler avec les élèves, sur la répartition, la circulation de la parole au sein des groupes, le crédit accordé aux uns et aux autres, la capacité à défendre son point de vue, l'investissement de chacun dans les tâches, etc. Et si un tel dispositif nécessite, comme le cours dialogué, la coopération des élèves, ce n'est pas une coopération ponctuelle, destinée à assurer la bonne marche du cours, mais une coopération globale (d'ailleurs tout aussi nécessaire lorsque l'élève est placé devant un exercice écrit individuel), directement finalisée par l'implication des élèves dans leurs apprentissages.

S'éloignent aussi d'une problématique de la participation toutes les situations pédagogiques où les élèves sont invités à rechercher des idées, à poser des questions sur un texte, des images, à faire des hypothèses, où l'enseignant enregistre, propose lui-même, mais n'est pas détenteur d'une vérité, et où est reconnu à l'élève le droit de ne rien dire<sup>3</sup>.

## PARLER/PRENDRE DES RISQUES

On dit de Laetitia qu'elle ne « s'exprime pas » : on ne l'entend jamais. Comme si son seul projet était de se faire oublier, voire de ne plus exister. Laetitia sait – d'expérience – que prendre la parole, c'est surtout inévitablement prendre le risque de s'attirer le regard de l'autre, et que ce regard ne peut que voir (et lui donner à voir à elle aussi comme dans un miroir) cet eczéma qui couvre un visage qu'on dit sien.

1. De l'élève dont la participation semble révéler des capacités que ne confirment pas les performances écrites, on dira qu'il « fait illusion ».

2. Voir le document annexé à cet article.

3. Voir dans ce même numéro l'article de Denis Fabé.

Il ne peut que voir ce corps trop lourd qui l'embarrasse et rappeler à tous les autres que leurs railleries sur ses grosses fesses et son gros ventre sont on ne peut plus fondées. Alors, plutôt que se mettre en danger dans une telle exposition<sup>4</sup> de soi, mieux vaut afficher à l'école les signes du désintérêt, de cette absence totale de curiosité pourtant rédhibitoire en ce lieu. Pour ne jamais prendre le risque de « se faire remarquer »<sup>5</sup>, la stratégie la meilleure est bien celle de l'absence – absence au monde et à soi-même. Laetitia fait partie de ces élèves dont on ne se souvient jamais, une fois rentré le soir chez soi quand on essaie de se remémorer le film de la journée : d'ailleurs, peut-être même était-elle absente pour de bon ce jour-là, on ne sait.

Prendre la parole est une conduite qui nécessite l'engagement de toute la personne et quand l'école somme les élèves de participer en cours, elle ne les convoque pas seulement sur des apprentissages mais elle intervient directement dans la construction de leur identité, bien au-delà de leur identité d'élèves. Contrairement à ce que l'on peut croire, il est beaucoup plus facile (c'est-à-dire moins dangereux) d'écrire que de parler en classe : l'activité de production écrite n'a d'expression que le nom et le produit qui en résulte peut aisément être mis à distance par le producteur, du moins dans le circuit scolaire; ne sont mises en jeu que les compétences de l'élève, alors que la prise de parole en classe met en jeu l'image de soi. Ce geste si ordinaire dans l'univers scolaire qu'est le fait de lever le doigt suppose la capacité à supporter la convergence sur soi de tous les regards : le regard de l'enseignant certes, mais surtout les regards de tous les autres, les pairs, sûrement bien plus menaçants que celui de l'enseignant. Cela suppose aussi la capacité à reconnaître comme sienne cette voix étrange qui se met à résonner, pleine de surprises dans ses hésitations entre les graves et les aigües : tous les garçons des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de nos collègues peuvent en témoigner. Cela suppose aussi la capacité à accepter ce soudain rougissement qui peut sournoisement s'installer sur le visage et le cou en singulières cartes de géographie, ainsi que ce tremblement incontrôlable toujours accompagné de sueur. Sans oublier ces battements de coeur si forts qu'à coup sûr ils martèlent les murs de la classe. Prendre la parole en classe, c'est également s'afficher dans son look face aux autres : accepter de se montrer avec son voile, avec sa grosse croix en bois, avec son tee-shirt Nike ou son sweat Emmaüs, avec cette coupe de cheveux plus ou moins voulue (cela dépend).

Lever son doigt en classe est enfin donner le signe de l'image que l'élève souhaite offrir de lui-même comme élève : participer en cours, c'est faire acte explicite de collaboration, c'est montrer que l'on choisit de passer dans le camp de l'enseignant. Ce faisant, c'est alors prendre le risque de ne plus pouvoir être reconnu comme appartenant à la bande et donc d'être exclu de ces réseaux de socialisation si essentiels à l'adolescence. Se construire l'image du bon élève en vaut-il la peine ? Mieux vaut alors se construire une image « moyenne » : ne pas être à l'initiative de la prise de parole, mais répondre seulement si l'on est explicitement et nommément sommé de le faire par l'enseignant ; cette prise de parole est de loin la moins risquée puisqu'elle

4. En montagne, on parle d'une voie exposée pour signifier le danger objectif du passage : éboulements, chutes de pierres.

5. que ce soit connoté négativement ou positivement.

n'est qu'une réponse à l'une des nombreuses contraintes de l'obligation scolaire : l'élève s'y soumet, comme au reste.

Tous ces élèves font le calcul du risque de la parole en classe et ils en connaissent les menaces multiformes : soit ils cherchent à s'en protéger totalement par leur silence, soit leur conduite indique clairement qu'ils ont le projet d'en contrôler les dangers autant que faire se peut.

Mais il y a aussi ceux et celles qui se jettent à corps perdu (comme certains enfants dans le grand bassin de la piscine lors de leur première leçon de natation) dans une intense activité de participation en classe : toujours le doigt levé, ils cherchent sans cesse à répondre aux questions – avant même qu'elles ne soient posées, à dire leur plus ou moins grande compréhension de ce qui se joue dans la classe. Là, sans en prendre la mesure, ils s'exposent à tous les dangers : ils fatiguent l'enseignant sans cesse par eux interpellé, harcelé ; ils l'agacent, voire l'exaspèrent, tandis que les autres dans la classe tiennent à distance ces collaborateurs qui sont des traîtres... Ces élèves s'imaginent que cette parole collective qui circule dans la classe est à chaque instant à eux personnellement adressée et ils s'installent en interlocuteurs privilégiés d'une situation de communication quasi duelle : eux et l'enseignant. Ils essaient ainsi de manifester leur compétence à être élèves en signifiant par la parole leur indéfectible intérêt pour la « chose » scolaire ; souvent incertains sur le bien fondé à être là en classe et sur leurs capacités à « suivre », ils cherchent à montrer de cette façon à eux-mêmes d'abord, mais aussi aux autres et à l'enseignant, leur légitimité à être élèves ; à défaut d'être (et de se vivre) bons élèves, ils manifestent leur bonne volonté et ils participent donc, beaucoup. Si l'institution l'osait, elle dirait d'eux qu'ils « participent trop »... mais sauf à assumer son incohérence, elle dit seulement qu'ils feraient mieux de réfléchir avant de parler. Alors que ces élèves ont le seul tort d'avoir pris au pied de la lettre ses exhortations.

Prendre la parole en classe : ni trop, ni trop peu. Pas d'excès ni dans un sens ni dans l'autre. De la mesure donc. A consommer avec modération.

## PARLER/TRAVAILLER

– *Michael ! Au travail !*

– *Ben... on parle !...*

– ? !

Flash-back :

D'un côté, Michael est muet, rêveur, semble attendre que ça se passe...

De l'autre, la prof. a plongé la classe dans une « situation-problème » ; ça formule des hypothèses, justifie, contrecarre, revient sur... Bref, ça travaille...

Ça travaille ou ça « parle » ?

*On parle !...* et ce, dit avec l'assurance d'avoir le droit pour soi. Et si Michael est de ce genre d'élèves qui dit tout ce qu'il pense, il pense vraiment ce qu'il dit : il pense vraiment que travailler et « parler », ce n'est pas le même ; on ne peut pas lui demander de « parler » en l'appelant au travail ; on ne peut pas lui demander de

travailler en l'incitant à « parler ». Il se mettra à travailler quand on travaillera, vu que pour l'instant on « parle » ; c'est logique ! Mais peut-être est-ce aussi à « travailler » qu'il faut mettre des guillemets.

Qu'est-ce que Michael appelle « travailler » ?

\*\*\*

Ces quelques mots qui auraient pu ne pas faire sens pour moi, cette exclamation que j'aurais pu prendre pour une excuse malhabile de « paresseux »... voilà qu'elle se met à insister, me relance, me questionne... La situation en appelle d'autres, les éclaire...

\*\*\*

- Pourquoi cette troisième qui « ne fout rien » a-t-elle toujours copié ce qui était au tableau ? ce qui m'a toujours paru le côté le plus inessentiel, le plus rébarbatif, voire le plus ridicule, du travail de l'heure...
- Et Sébastien, le clown... « Madame, j'ai travaillé ce cours-ci ! – Bah... – Eh, si ! Deux pages ! Bien écrites et tout ! »
- Dorothee... A la moindre tache ou rature, elle arrache, recommence, passe un temps « fou » – pour nous – à « calligraphier »/« recopier bêtement »...
- Je les mettrais à « faire du Bled », ils le feraient, et avec un certain contentement... Ça me tue !
- Et le point pour la présentation, réclamé par ces grands dadais... qu'au moins le « travail » soit un peu – très mal ! – payé... Le SMIC de l'écolier...
- Etc.

\*\*\*

Qu'est-ce que Michael appelle « travailler » ? Qu'est-ce que nous, enseignants de bonne volonté, appelons « travailler » ?

Comment peut-on arriver à « mettre les élèves au travail » si les élèves et nous ne sommes pas d'accord sur ce qu'est le travail scolaire ? Comment peut-on arriver à « mettre les élèves au travail » s'ils ne perçoivent pas la tâche proposée comme un travail ? s'ils travaillent, comme des forcenés même, à des tâches considérées à l'école comme « bêtes », inutiles, dérisoires, non-productrices de savoir, etc.

\*\*\*

... et je continue à placer mes élèves en situations-problèmes. Eux se taisent, ou rêvent, ou attendent qu'on se mette au « travail », ou parlent, ou même « parlent »... Et tous ceux qui parlent, que font-ils vraiment ? Ils répondent à une attente ? me font plaisir ? passent le temps ?... travaillent ???

## PARLER/ECOUTER

Il est dans notre système éducatif certains lieux où les lignes de démarcation sont floues et le statut de l'élève déjà incertain. Je pense à tous ces no men's land – ZEP,

SES, LP – d'où émerge une parole qu'il nous faut prendre le risque d'écouter et non plus se limiter à entendre. Position exposée qu'il faut certes tenir comme une place forte, mais aussi position où tout s'expose et déroule le non-dit du scolarité correct. Que disent ces élèves ?

*Moi, j'veis faire handicapé.*

Ils nous rappellent que l'élève épistémologique à qui s'adressent les « programmes » n'existe pas et que derrière l'apprenant se profile le sujet. Ils parlent de leurs échecs, de leurs angoisses, de leurs révoltes face à ces apprentissages dont ils ne perçoivent pas toujours ce qu'ils en feront. Ils parlent de leurs difficultés à exister et se construire en projet, à vivre là d'où ils viennent. Enfin, tout ce qui est pour eux de vrais problèmes. Ouverture de la bande FM à un spectre plus large où Prof remplace Doc ; échange interactif où l'on peut parler la langue qui est sienne, réduire les clivages sociaux, évoquer ce que les parents n'entendent pas ou plus, bref être soi avec ses petites misères et ses grands espoirs. Ce qui fait qu'on est passé de l'Instruction Publique à l'Education Nationale. Dès lors, le point de vue a changé d'énonciateur et l'on est passé imperceptiblement de s'exprimer à exprimer.

Tout à coup, c'est un adolescent en quête de reconnaissance qui s'adresse à un adulte qui est pensé comme référent, ou non. Il ne s'agit plus de répondre à la question que l'on pense que l'autre se pose comme essentielle mais tout simplement à celle qui est posée.

*Vous avez le numéro vert ?<sup>6</sup>*

Et tant pis si elle nous prend à revers.

*M'sieur, me demande Laouari, vous savez ce que ça veut dire A.N.P.E. ?*

*(Je flaire le piège)*

– *Oui, mais dis toujours.*

– *Algérien Nourri Par l'Etat.*

Parole pleine de l'élève qui est au discours ce que l'eau lourde est à l'eau. Il ne faudrait pas s'y tromper, nous sommes là à l'épicentre d'un échange éducatif où cette fois l'évidence de leurs questions se substitue à celle des miennes.

Et si c'était cela prendre la parole ? Non plus tenir son rôle dans la stéréotypie de la communication magistrale, mais parler de ce qui importe aux yeux de celui qui l'énonce.

*Comment il faut faire pour avoir des enfants ?<sup>7</sup>*

Il est perceptible que ce glissement de la parole injonctive vers une parole disjonctive peut inquiéter celui qui n'en a pas prévu l'occurrence ou submerger celui qui refuse d'y participer. Il voit s'ouvrir là l'espace d'un discours non suscité et non évaluable, épithètes peu prisées des attentes canoniques. D'une certaine manière, ce que l'élève attend de nous à ce moment là, c'est que nous ne le percevions non seulement comme un sujet apprenant mais également comme un être dans toute sa dimension. Truisme ? Dans l'assertion elle-même certainement, dans sa mise en pratique probablement beaucoup moins. Pensez aux pourceaux d'Ulysse ! Lacan,

6. ... celui de l'enfance maltraitée.

7. Ces paroles sont celles d'élèves de 3ème en ZEP.

commentant dans le livre X de l'Odyssée, la rencontre d'Ulysse et de l'envoûtante Circé, en vient à se demander comment ce dernier fit pour reconnaître ses compagnons alors qu'ils étaient transformés en pourceaux.

« A quoi reconnaître qu'un grognement qui nous parvient de ce volume soyeux accumulé dans l'espace clos de la porcherie est une parole ? » Et de conclure :

« Le grognement du pourceau ne devient une parole que lorsque quelqu'un se pose la question de savoir ce qu'il veut faire croire. Une parole n'est vraiment une parole que dans la mesure où quelqu'un y croit. »

Instant privilégié où le sens pour une fois accède directement à la signification chez l'autre.

Cette écoute est le fondement d'une coexistence effective où l'élève peut être envisagé dans toute sa densité et y trouver une aide. Lacan toujours ajoute :

« Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question. »

Par ailleurs, je fais le pari que c'est dans cette re-connaissance profonde de l'élève que peuvent se négocier les tensions, sinon les violences, qui traversent nombre de nos établissements scolaires.

Dans certaines structures adaptées, telles les SES ou les CLAD, les élèves trouvent des lieux – faudra-t-il dire bientôt des failles – où non seulement cette présence à l'autre est prise en compte, mais encore où en est acceptée la socialisation.

Ce qui n'est en définitive que l'acception forte de la communication en ce qu'elle est mise en commun.

Alors, dans ce qui pourrait parfois apparaître comme un bruit de fond, remonte un bavardage certes, mais celui de l'Être.

## PARLER/RÉPÉTER

Tant que le maître officie dans la classe, on entend les mouches voler... C'est lui qui prend, place et pose la parole ; une parole « claire », cohérente, officielle et normalisée qui situe, développe, organise, referme et range l'objet d'apprentissage : c'est le « logos », celui qui épouse au plus près les formes du savoir disciplinaire.

Face à cette parole raisonnante et raisonnée, la parole de l'élève n'existe pas, puisqu'en tant que disciple, ce dernier est bien loin encore de pouvoir maîtriser une parcelle du savoir magistral. Si parole il y a, elle ne peut donc être qu'une ébauche maladroite, une tentative laborieuse pour répéter celle du maître : c'est le psittacisme scolaire, cette chanson dont il faut connaître l'air et les paroles et dont ne peuvent s'enorgueillir que des générations de soumis ! Il n'y pas à comprendre pourquoi, à chercher des moyens ou des stratégies pour répéter. Ce verbe ne connaît que le mode injonctif : « Répétez, dit le maître ! » et la machine à paroles se met en marche, respectant scrupuleusement les mots-clés du « jargon disciplinaire », les structures du raisonnement, les étapes obligées de la démonstration. Toute autre forme de parole



ne saurait être que « déplacée », « à côté » ; ce ne sont que borborygmes, bavardages intempestifs...

Cette parole-répétition se fonde, sans doute, sur l'idée « pédagogique » qu'il vaut mieux créer, chez celui qui apprend, des gestes mécaniques avant d'en arriver au sens ; celui-ci étant beaucoup trop compliqué pour un néophyte et ne pouvant être maîtrisé que par l'expert : « Exécute d'abord, tu penseras ensuite, si tu en es capable ! »... Elle fait le lien entre le modèle d'enseignement « transmissif » selon lequel le maître « imprime » le savoir dans l'âme-cire de l'élève, qui doit donc, en retour, en « reproduire » la plus fidèle « marque » possible, et le modèle « comportementaliste » où l'on s'efforce de susciter, chez celui qui apprend, des mécanismes-réflexes, des savoir-faire classés et hiérarchisés, pouvant donner l'impression ou l'illusion du savoir programmé.

Mais la répétition, malgré les « bonnes intentions » du maître, c'est-à-dire, même s'il se fixe comme objectif lointain la maîtrise du sens, un jour, plus tard, par ses élèves, s'arrête souvent en chemin, butant sur les mots, les mélangeant et faisant ainsi apparaître l'absurde du contenu. Ce sont les ratés de ce système « Je parle/Répétez après moi » ; ratés dus au fait que, justement, quand on lui demande de répéter, l'élève met de côté le sens et l'intelligence de la situation : « je n'ai pas besoin de comprendre, ce qui compte bon, c'est le savoir par coeur ». Il faut ajouter aussi que, socialement, le manichéisme fondateur d'un monde partagé entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent refait sans cesse surface et a sans doute encore de beaux jours devant lui.

La répétition de l'élève permet au maître de mesurer l'écart de cette parole non experte avec le logos disciplinaire. Mais cet écart, qui porte uniquement sur les mots, leur agencement dans la phrase et leur place dans le texte, ne peut que révéler l'absurde de la situation scolaire. Puisqu'on refuse à l'élève le droit de comprendre, puisque le sens ne viendra qu'après, ou peut-être jamais, et puisqu'on ne travaille qu'à la surface des choses, la parole de l'élève se fait « bête », stupide ; elle va alimenter, de ses « perles », les bêtisiers de toutes sortes... Et les adultes de se gausser de ces « mots d'enfants », « charmants » ou parfaitement « incohérents » : « on se demande vraiment ce qu'ils ont dans la tête pour dire ainsi n'importe quoi ! ». La situation scolaire dépasse alors la fiction et se met à ressembler à une nouvelle de Lewis Carrol, dans laquelle la situation de communication est poussée jusqu'au non-sens : le Maître, du haut de sa chaire, transmet sa question au premier valet, qui, lui-même, transmet au deuxième valet, qui... et ainsi de suite, jusqu'à l'élève qui se trouve assis sur un banc, dans la cour de l'école (le maître ne supporte pas sa présence). L'élève, qui ne reçoit qu'une question complètement déformée, tente de trouver une réponse qui se formera et se déformera, à nouveau, au gré des humeurs, des voix, des niveaux de compréhension des valets pour parvenir au Maître sous la forme la plus absurde qui puisse exister. Fiction d'un des maîtres du Non Sens ? Sans doute... Et pourtant, il arrive encore, parfois, que la routine scolaire, se fondant sur le jeu artificiel des fausses questions de celui qui sait et des fausses réponses de celui qui ne sait pas, retrouve un air de parenté avec ce jeu du téléphone arabe où l'on s'amuse à conserver l'air en ôtant tout sens aux paroles... Parfois ?...

## FAIRE RÉPÉTER/FAIRE PARLER

...Dans les nombreux bouleversements qu'a connus l'École, il y a souvent eu tension entre la parole toute puissante – celle qui s'inscrivait dans la pierre pour mieux s'imprimer dans les mémoires, la parole des tribuns, des orateurs, celle qui se modalisait avec les cailloux dans la bouche de Démosthène et à qui il fallait l'espace des grottes marines ou des places publiques, celle qui s'est faite Verbe, avant d'être Chair – et le silence de l'écoute, de l'âme attentive qui s'imprègne des mots, qui se tait mais qui n'en pense pas moins, qui « tourne sept fois sa langue dans sa bouche » et qui privilégiera l'écrit comme forme d'expression. Des cours ou des classes de rhétorique du début du siècle, inspirés de l'antiquité latine et de son goût pour la « demonstratio » ou « l'argumentatio » aux timides percées de l'oral dans les cours de français des années 70, sous l'influence de la linguistique, la préoccupation est la même : faire parler l'élève, l'amener à « s'exprimer », à travailler son élocution, à énoncer clairement une pensée rationnelle. La parole deviendra alors la preuve d'une transparence possible entre pensée et langage. Mieux, elle sera l'outil privilégié pour éclaircir des idées encore confuses parce que non encore exprimées, non encore mises en mots. Se fondant sur « la parole donnée, tenue, engagée et respectée », elle entreprend la croisade contre l'obscurantisme du non-dit, de l'indicible, du non avoué et de l'inavouable.

Nul doute qu'elle fait alors partie du combat que mèneront les tenants du « rationalisme » contre l'irrationnel, les forces magiques, souterraines et incontrôlées. Faire parler l'élève s'inscrit dans le programme éducatif. « Parlez, dit le maître, je vous écoute, que la parole s'élève du tumulte de la foule... Mais... Articulez !... Faites entendre votre voix et le bon sens et parlez BIEN...»...

« Mais parlez donc, exprimez-vous sans crainte !... » : de partout les demandes convergent ; hors de l'école, elles émanent de la vulgarisation des sciences de la psychanalyse : s'exprimer, c'est faire resurgir l'enfoui, le refoulé, c'est avancer vers la guérison des névroses. C'est préparer un modèle d'adulte « bien dans sa peau », qui sait se servir de la parole en l'adaptant à chaque situation qu'il rencontre, c'est promouvoir un idéal d'enfant « leader », confiant en la parole de l'adulte comme dans la sienne, qui vous regarde droit dans les yeux et à travers lequel on peut « lire comme dans un livre » ; à l'intérieur de l'école, elles délimitent l'espace du « cours dialogué » : le temps d'un échange, le maître fait parler les élèves, les fait réagir, sollicite leur parole naïve, sur un texte ou sur un objet d'apprentissage. Il s'étonne, s'amuse de leur maladresse. Mais il va devoir, après ce détour, reprendre et redresser le fil logique malmené, tordu et retordu pour revenir « aux choses sérieuses ». S'il ne pensait pas que son cours devient ainsi plus « vivant », le maître regretterait un peu, en son for intérieur, ce temps perdu, donné à la parole de l'élève, ce temps qu'il a fallu pour que ses élèves, enfin, parviennent à dire le mot précis qu'il voulait leur faire trouver !... Bien vite, il se dépêche de dicter son cours et le logos s'imprime sur la page du cahier, rappelant que la parole n'a qu'un temps, qu'elle peut s'envoler, tandis que la formule reste écrite entre les lignes de la mémoire, avec des titres et des sous-titres soulignés.

## PARLER/BAVARDER

...Ce que le maître ne mesurait pas en donnant la parole aux élèves, c'est que le bruit, toutes sortes de bruits s'engouffraient en même temps par la porte de la classe. Alors qu'il s'efforce de faire passer la parole par le seul canal aseptisé de l'émetteur au récepteur, voilà que les paroles se pressent, débordent, s'essaient, se cherchent différents destinataires, en dehors du maître, découvrent des tas de canaux parallèles. « Attendez, dit le maître, on ne s'entend plus ! c'est intolérable ! Chacun son tour ! » Se renouvelle, alors, à chaque instant, l'histoire de l'« apprenti sorcier » : croyant bien faire de laisser parler l'élève, le maître se fait complètement déborder par ces paroles incontrôlées et incontrôlables qui se refusent à être répétitives. Il *ne se reconnaît plus*.

D'une relation encore verticale où le sommet se trouvait être l'estrade ou le bureau du maître, à défaut de sa personne, on passe à un réseau de relations « horizontales » et démultipliées : échanges clandestins, petits billets qui passent sous les tables, agendas sur lesquels on inscrit des « petis mots », qui sortent et disparaissent dans les profondeurs des serviettes, fous-rires inexplicables, jurons ou insultes à peine étouffés... Tout cela, de fait, exclut la personne-même du maître et, forcément, cela l'agace profondément : « Et moi, alors, on m'oublie ? dit le maître, vous allez voir ce que vous allez voir, vous allez m'entendre ! ». Bien souvent, il est seul à « s'entendre » menacer, au milieu du brouhaha, et les élèves, à la récréation, se moqueront de ses tics : « Vous voulez vous taire !!! »

Mais, selon les classes, selon les élèves, selon les maîtres, ces « bruits intempestifs » ne sont pas perçus de la même manière. On pourrait presque dire que le bavardage, qui existe bien à l'état d'adjectif (bavard/bavarde) fait partie des concepts « flous », à l'image de ceux qui tentent de décrire les phénomènes sociaux dans lesquels la présence des sujets est très forte. Le bavardage est bien une question de « point de vue », de prise de position subjective : point de vue du maître par rapport à une parole d'élève dans laquelle il retrouve plus ou moins l'enfant, l'adolescent qu'il a été : selon la proximité sociale du maître avec son élève, ces bavardages seront plus ou moins bien tolérés. De la remarque amusée ou du point d'exclamation indulgent : « Excellent élève mais quel bavard !... » aux blâmes pour comportement inadmissible : « frise l'insolence ! » « Ne cesse de bavarder et d'empêcher la classe de travailler » ou encore « Est incapable de se contrôler », se dressent les limites du jeu social devant lesquelles le « bon élève » et le « mauvais élève » ne sont pas à égalité.

Ainsi, quand des élèves de 3<sup>e</sup>, durant le cours de grec, et au détour d'une version de Lysias, imitent le Chirac des Guignols de l'info, je ris avec eux de cette digression « intelligente » ( ! ), au besoin, je saisis l'occasion qu'ils me donnent de rapprocher des discours argumentatifs anciens et actuels. Mais, à l'inverse, je ne peux m'empêcher d'être agacée lorsqu'Omar peaufine, dans mon dos et alors que je suis en train d'expliquer le système du verbe latin à Abdélazziz !..., diverses manoeuvres pour draguer ostensiblement les filles de son groupe, qui en oublient complètement le sens du travail à faire !... Et tant pis pour Omar s'il se retrouve avec une « observation »

pour bavardage : sa prof est une *femme* qui n'est pas prête à supporter toutes les attitudes d'adolescent ni à considérer comme de simples enfantillages des comportements sociaux stéréotypés !...

En même temps, selon l'avis du sociologue, ces bavardages sont inévitables, nécessaires, même, puisqu'ils manifestent l'existence concrète des individus à l'intérieur d'un groupe. Leur absence ne pourrait être due qu'à un acte d'autorité visant à nier les individus au profit d'un système totalitaire où l'on a seulement le devoir de se lever « comme un seul homme ».

Laisser la place à la parole de l'élève, à l'intérieur de la classe, c'est laisser la place à sa singularité, à sa différence, son « étrangeté ». A travers ses bavardages, l'élève exprime, de façon complètement informelle, parfois même inconsciente, ses droits en tant que personne, ces « droits de l'apprenant » que Ph. Perrenoud invente, à partir des « droits du lecteur » de D. Pennac (N°1 de la Revue *Educations, Apprentissages et savoirs*, Déc 94-Janv 95) :

1. Le droit de ne pas être constamment attentif
2. Le droit à son for intérieur
3. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens
4. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour
5. Le droit de bouger
6. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses
7. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire
8. Le droit de choisir avec qui on veut travailler
9. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès
10. Le droit d'exister comme personne

Tous ces droits passent, incontestablement, par le bavardage. Ou du moins ce dernier y prend-il sa source. Et le bavardage n'est autre que le bruit que fait toute personne vivante, qui ne se contente ni d'imiter ni de répéter la personne-modèle du maître. C'est le bruit de la différence, celle qui « saute aux oreilles », qui dit ses préférences, ses réticences, qui parle de ses envies, de ses dégoûts etc. Le maître expert sera celui qui intégrera ces bruits comme une composante, parmi d'autres, de la complexité de la situation scolaire. C'est celui qui arrivera à travailler avec (et non contre) ces différences.

## LAISSER PARLER/APPRENDRE À PARLER ?

Lors du premier apprentissage du langage, si l'on en croit J. Bruner, quand il observe les mères et leurs enfants, celles-ci ont une telle envie d'entendre leur enfant parler, qu'elles sont prêtes à entendre n'importe quoi, c'est-à-dire à donner un sens à n'importe quel son proféré par le bébé. Et c'est cette attitude éminemment empathique qui va permettre à l'enfant d'« apprendre à parler ».

A l'école, le maître n'est pas du tout prêt à faire du sens avec n'importe quelle parole d'élève. Il est prisonnier d'un programme, il appartient à une forme de culture universelle. Il vaut mieux qu'il n'entende pas, parfois, la parole « singulière » de l'élève ; de toutes façons, il ne peut que constater son écart avec le logos, son incohérence et son désordre par rapport à l'objet d'apprentissage. « Cessez de bavarder, dit le maître, vous nous empêchez d'avancer ! Mais taisez-vous donc, nous n'aurons jamais fini le programme ! »

Ainsi, toujours si on se réfère aux expériences de Bruner et si on compare l'attitude des mères et celle des maîtres, force nous est de dire que le maître n'a pas envie, lui, que ses élèves « apprennent » à parler. Il n'est pas là pour ça. D'ailleurs, il a en face de lui des enfants qui « savent » parler, plus ou moins bien, sans doute, mais sa mission n'est pas de leur apprendre à parler. Il faut que ses élèves connaissent les points essentiels de la discipline qu'il a à enseigner. Et si enseigner cela passe par un langage approprié, celui-ci n'est qu'un moyen de transmettre et de vérifier l'acquisition du savoir. Un moyen, sans plus, mais un moyen rigoureux, qui ne tolère ni la fantaisie ni les débordements. On comprend alors ce que peut avoir de fautif une parole qui hésite, qui cherche, une parole inexacte, maladroite, non conforme : elle ne fait qu'induire des erreurs, retarder le travail, ralentir la progression... Le maître n'a pas envie de l'entendre, cette parole-là ; il la redoute, il fait souvent semblant de ne pas l'entendre, la gomme en effaçant le tableau et en reportant l'élève à son livre, au travail personnel, à la maison... En revanche, ce dont il a besoin, c'est que s'instaurent dans sa classe une sorte de rituel et un réseau de rites langagiers qui vont lui permettre de faire passer son programme sans museler complètement ses élèves (ce qui n'est plus à la mode, qui n'est plus possible, sans doute, pour des tas de raisons qu'il ne convient pas d'examiner ici). Une sorte de « *modus loquendi* », de jeu conventionnel du « Bonjour, bonsoir, comment allez-vous, merci et vous ? etc. », pour ponctuer élégamment et respectueusement le discours savant, par un sourire de connivence ou un soupir de révérence...

Or, ces rites touchent forcément et nécessairement au social. Et, comme l'analyse E. Goffmann, dans ses livres, beaucoup de choses se jouent au niveau de la « face », du « face à face » des différences culturelles des uns et des autres. Il s'agit de « ne pas perdre la face » et plus grande sera la différence sociale et culturelle entre les individus, plus la parole sera confuse, plurielle, plus le fossé se creusera avec le logos disciplinaire : « Vous faites beaucoup trop de bruit, dit le maître ! et regardez-moi, au moins, quand vous me parlez ! ». Dans ce face à face où s'affrontent non seulement des différences sociales et culturelles mais des différences familiales et épidermiques, au niveau des modes de vie, des façons de voir la vie, de concevoir le travail, l'enfance, l'adolescence, l'autorité, le maître n'est plus le seul interlocuteur. Ce n'est pas seulement lui qu'il est important de convaincre, dans une classe, ce sont les autres devant qui il ne faut pas perdre la face, quand on est un garçon un peu trop efféminé, une fille un peu trop grosse ou, et, qu'on cumule un maximum de différences par rapport à la norme esthétique en vigueur.

Si l'oral doit faire l'objet d'un apprentissage, il faut bien alors que le maître accepte de « perdre la face », pendant un certain temps, au moins : la rencontre entre

la singularité et l'universel ne se fait pas toujours à son avantage ; de plus, lorsque l'individu-élève cherche à se faire une place dans le groupe-classe et va déployer toute sa panoplie justificative, le maître n'a plus de raison d'être ! Tout au plus, est-il un pion sur l'échiquier de la classe. Aussi faut-il qu'il se prépare à entendre ! Bien sûr, s'il est convaincu que la parole se construit à travers ces chocs et ces confrontations. Sinon, il aura recours à la force et au silence de l'écrit, se disant qu'après tout l'évaluation porte d'abord sur des écrits et que, ma foi, ceux qui auront appris à bien écrire sauront bien s'exprimer à l'oral, quand on le leur demandera.

Mais « perdre la face », se préparer à entendre, pour le maître, c'est accepter d'entrer, sans bouclier, sur le territoire des bavardages et des paroles en train de s'aiguiser : c'est tenter de comprendre, par exemple, pourquoi le double sens de « lupa » chez Tite-live, « louve et pute » a provoqué de tels remous dans la classe, pourquoi l'enlèvement des Sabines procure encore de tels frissons : « Ben, pourquoi qu'y voulaient voler des femmes, ces Romains, y faisaient bien nique nique avec les lupa ? »... ( ! ) ; c'est trouver le lien entre la louve romaine et les prostituées de Fellini, pour que la Culture s'y retrouve, au détour des paroles singulières, des désirs individuels ; c'est faire en sorte que le choc se produise entre les différences culturelles pour qu'elles ne restent pas éloignées les unes des autres par des millions d'années-lumière d'incompréhension et d'intolérance et, surtout, pour que certaines différences ne soient pas irrémédiablement rejetées et perdues.

Comment imaginer un apprentissage de l'oral sans prendre en compte le jeu interactif des langages particuliers *entre eux* et *avec* le langage à apprendre ? sans les poser comme tels, comme formes de culture et de pensée à comparer, à confronter ?

Un travail sur l'oral ne pourrait laisser de côté le travail sur le langage et la philosophie du langage, au sens que lui a donné M. Bakhtine : « La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. » (Le Marxisme et la philosophie du langage, Les Editions de Minuit, 1977, p. 136) ou encore : « La langue constitue un processus d'évolution ininterrompue qui se réalise à travers l'interaction sociale des locuteurs » (id. p. 141). La parole de l'élève évoluera, se construira à travers ces échanges informels. C'est en « se frottant » à d'autres langages qu'elle risquera de se former, c'est en passant par le langage des pairs et pas seulement celui du maître qu'elle a le plus de chance d'évoluer et de faire circuler les différents objets d'apprentissage.

Tandis que le maître lisait à ses élèves l'histoire d'Héphaïstos, dieu difforme rejeté par sa mère Héra, du haut de l'Olympe, il fut interrompu par des bavardages d'élèves : « Espèce d'Héphaïstos, ta mère aussi elle t'a j'té ! », murmurait Catherine à l'adresse de Kévin, lequel se mit à fondre en larmes, provoquant aussitôt les excuses attristées de la dite-Catherine : « Y faut pas m'en vouloir M'dame, depuis qu'on est en maternelle, Y m'dit que j'suis moche, là, j'ai profité d'cette histoire pour me venger ! »...

Bizarrement, et au hasard de cette « vengeance », le mythe retrouvait son sens originel de parole mythique, de muthos ; cette parole qui donne au logos spécifique,

provisoire et limité, les trois dimensions qu'il ne peut avoir, celle de l'intemporalité, de l'illimité, de l'universalité.

En référence à ces valeurs capitales de l'univers des adolescents que sont la « beauté » et la « mocheté », le mythe d'Héphaïstos, mythe de l'exclusion, du combat cosmique des beaux contre les laids, retrouvait, par le biais de ce simple bavardage – cette interaction verbale qui ressemblerait à s'y méprendre à un « règlement de compte » ou à un violent « face à face » – sa fonction première, à savoir : proposer une explication orale du monde et des relations entre les humains, à la fois singulière et universelle, anecdotique et générale.

Il resterait à savoir si cette parole qui « donne forme à l'esprit » – pour reprendre le titre d'un livre de J. Bruner – peut s'apprendre, se laisser codifier par des méthodes ou un cours programmé ; elle qui, justement, ne trouve son sens et son espace que dans les débordements et le désordre des collisions langagières et culturelles.

## PARLER/VERBALISER

Et puis à l'Ecole, il est encore une autre parole possible ; paradoxalement même une parole qui serait en fait la parole possible seulement à l'Ecole : une parole rugueuse, balbutiante. Cette parole qui dans l'instant même où elle est formulée, informe, étaye une pensée, un savoir qui sans elle n'existeraient pas. Parole cahotique de l'élève qui surprend le maître, si jamais il l'écoute : ce qu'en cet instant dit l'élève – il le jure – il ne l'a jamais dit, lui, le maître. Un peu à la manière de ces jeunes enfants qui vont conjuguer le verbe /être/ à l'imparfait en « ils s'ontaient » ; cette forme verbale, ils ne l'ont pourtant jamais entendue mais ils « se » la créent par hypergénéralisation. Le langage permet là en quelque sorte d'activer une pensée, un savoir. Un peu à la manière où l'écriture de par son processus même active, génère la fiction où l'argumentation d'un texte à écrire.

Dans cette hypothèse, la parole de l'élève n'est pas la répétition de la parole du maître ; elle n'est pas non plus l'ultime émergence d'un savoir déjà constitué. Egalement, toujours dans cette hypothèse, le savoir n'est pas non plus un objet transférable qu'il suffirait de « passer » à celui qui ne l'a pas, comme dans un jeu de balle, et dont la seule problématique serait celle de la qualité de l'émission et de la réception. Apprendre – dans la perspective constructiviste dans laquelle se situe cette parole, à la suite des travaux de Vygotsky et Bruner – est en fait « bricoler » du savoir en le reconstruisant pour soi et la parole participe de ce bricolage et de cette reconstruction. La seule manifestation pour soi de la pensée et du savoir est en effet cette voix qui résonne en soi dans ce langage intérieur qui ne s'oralise pas, qui ne s'articule pas ; l'Ecole peut aider les élèves à « se faire » du savoir et de la pensée, en leur demandant de s'essayer à les extérioriser dans des conduites de verbalisation. Dans l'idée que faire verbaliser, c'est faire penser ; dans l'idée aussi que s'il n'y a pas cette sollicitation, il n'est pas sûr que l'élève livré à lui-même puisse penser, ou plutôt puisse penser que penser existe et puisse s'en penser capable, comme si la verbalisation était le seul moyen de rendre visible, objectivable, le cheminement du

savoir en construction et ce faisant, de le faire exister pour soi. Cette parole se révèle être alors un précieux auxiliaire et pour l'élève et pour le maître, surtout dans le cas où le processus de l'apprentissage n'est pas directement observable : elle les informe l'un et l'autre, et elle aide par ailleurs l'apprenant à penser le savoir-faire qu'il a activé dans telle ou telle situation comme étant possiblement généralisable à d'autres situations dont les paramètres seraient différents de la situation qui a initié l'apprentissage. Dit autrement, elle peut aider à passer du savoir-faire au savoir, à décontextualiser un apprentissage, à faciliter sa transférabilité.

Mais tout ceci ne vaut que si l'enseignant est prêt à écouter pour de bon ce qui n'est en fait que la révélation d'un savoir en construction. Ce qui signifie que cette parole est à prendre comme telle dans ses maladroites, ses approximations, son inattendu : les critères du bien parler sont en la matière hors de propos ; l'inventivité de cette parole ne participe en rien ni de la communication avec l'autre ni de l'expression de soi ni de la restitution du savoir. Elle est seulement constitutive de l'apprentissage ; par son émergence, elle place l'élève au coeur de l'apprentissage. En conséquence, les conduites de verbalisation n'ont pas nécessairement comme seule médiation la parole verbale, c'est-à-dire des formes verbales articulées, syntaxiquement formées pour être communicables ; elles peuvent avoir aussi pour médiation des formes de langage non-verbal. Etre privé de la parole n'empêche pas la construction de la pensée ; un concept peut exister sans sa forme verbale. « Faire faire », dans cette perspective, peut être une alternative à « faire dire ». L'idée étant dans le cadre d'une pédagogie différenciée de ne pas pénaliser davantage des élèves qui soit présentent un handicap de la parole soit répugnent à parler – entre autres raisons parce que l'Ecole est déjà beaucoup trop pour eux le lieu du Verbe, c'est-à-dire du non-faire. A charge à l'enseignant de poser alors une parole sur leur geste, de verbaliser pour eux.



## DOCUMENT

- *Penser sans parler... Souffrances partagées.*
- *Je ne parle pas, mais j'en pense pas moins !*
- *Apprendre à parler pour exister aux autres.*
- *Parler pour devenir partenaires.*
- *Du penser au parler.*

*Muette... J'étais muette. 3 ans de formation initiale à l'E.N. de Lille pour devenir instit... 6 heures de cours par jour... 6 heures muette. Enfin pas vraiment... pas pendant les pauses (ah, les pauses à l'E.N... C'est quelque chose !!), pas pendant le repas avec les copines... Mais en cours... 6 heures muette...*

*10 ans après, me voici en formation CAAPSAIS (Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire) dans la même E.N. (I.U.F.M.)... avec certains formateurs retrouvés qui n'en croient pas leurs oreilles... Je parle... Je prends la parole en cours... Je prends position...*

*Que s'est-il passé ?*

*Comment aurais-je pu oser parler il y a 10 ans ?*

*Fraîchement sortie de terminale (dernier recrutement par concours externe, j'avais donc 18 ans...), je me retrouvais dans une section de 15 stagiaires... Section hétérogène sur tous les tableaux :*

- âges (de 18 à 35 ans)*
- expériences diverses (fac, diverses expériences professionnelles...)*
- engagements (politiques, syndicaux, sportifs, associatifs...)*
- situations familiales (mariage, couple, enfants...)*

*Ils (les autres de la section) étaient tous plus..... que moi : plus âgés, plus expérimentés, plus autonomes (je vivais encore chez mes parents). Ils avaient tous plus..... que moi : des convictions, des découvertes, des expériences, des responsabilités...*

*Bref, je ne faisais pas le poids, je n'avais rien à leur apporter... Rien de ce que je pouvais penser ne devait les intéresser.... J'en étais au stade de la découverte, des grandes illusions, des grandes idéologies... avec en tête une fantastique idée de ce futur métier d'instit... qu'ils ne partageaient pas vraiment pour la plupart... (Je crois que j'étais déjà branchée A.I.S. sans le savoir...)*

*JE NE PARLAIS PAS... CERTES... MAIS FAUT PAS CROIRE... JE PENSAIS !! J'ARRÊTAIS PAS DE PENSER !!!*

*Puis, un beau jour, lors d'un bilan de formation, en 3ème année, une des formatrices a explosé... Elle ne supportait plus le silence de quelques stagiaires (dont je faisais forcément partie !)*

*Elle ne supportait plus que nous consommions ses cours, sans qu'elle n'ait jamais de retour...*

*Et là, ÇA M'A FAIT MAL ! JE NE CONSOMMAIS PAS !! Si elle savait tout ce que ses cours provoquaient comme réflexions, interrogations, recherches complémentaires... et lectures (pas « obligatoires ») ! Si elle savait que certaines de ses phrases, certaines de ses anecdotes et même certaines de ses colères me sont toujours rappelées à l'esprit ! Souffrait-elle autant que moi de cette situation ?*

*Que s'est-il passé alors ? Comment ai-je appris à parler ?*

*Il a fallu que je me libère de ce bon vieux principe éducatif selon lequel on apprend tout des plus âgés, on leur doit tout, puisqu'ils ont l'expérience...*

*Il a fallu que je prenne confiance en moi, en ma pratique pédagogique... Il a fallu que j'assume mes choix pédagogiques, voire que je les défende vis-à-vis de mes collègues... (Ah, l'A.I.S., quand tu nous tiens !!)*

*Et là, vraiment, je dis merci aux élèves qui m'ont fait confiance et qui ont progressé.*

*Merci à leurs parents, qui eux aussi ont cru en ma pratique pédagogique de moins en moins conventionnelle pourtant.*

*Merci enfin aux collègues et aux copains de l'ICNEM<sup>8</sup> et à ceux du syndicat... avec qui on a cheminé. Grâce à eux tous, je peux exister professionnellement. Je suis capable d'une parole sur mes choix et mes pratiques pédagogiques.*

*Et je peux vivre pleinement cette année de formation CAAPSAIS sans consommer... avec la parole comme formidable moyen de rencontrer les autres et d'en faire des partenaires.*

*Christine DESBIENS  
stagiaire CAAPSAIS, 1994-1995*

8. Institut Coopératif du Nord de l'Ecole Moderne.