

## UN ORAL, DES « ORALS », ET AUTRES VOIES ORALES...

Séverine SUFFYS  
Collège Henri Matisse, Lille  
Chercheur associé à la recherche INRP ORAL 2

Et tout à coup, l'oral vint... Dans les établissements scolaires, la question fuse : Quel pourcentage va-t-on accorder à l'oral par rapport à l'écrit ? Un demi ? Un quart ? La fébrilité est partout, devant les ordinateurs ; de mini-concertations s'organisent entre deux portes. Les questions à demi posées aux représentants des différentes disciplines prennent vite un air « entendu » : Bien sûr, normal, évident, logique...

Silence étonnant autour de la question que je me pose tout bas et avec une certaine honte : c'est quoi l'oral ? ça s'évalue comment ? Je pense immédiatement aux difficultés que j'ai à me faire entendre, moi toute seule, au milieu de mes vingt six élèves de 6<sup>ème</sup> qui ont tellement de choses à dire en dehors de l'école que la classe devient un vaste marché des langages de l'enfance égocentrique revendiquant haut et fort sa toute puissance et sa toute connaissance ; marché d'où l'adulte et le savoir sont exclus *a priori*. Je pense au mal que j'ai à leur apprendre à respecter le silence – pour soi et pour l'autre – lors d'une lecture ou d'un travail individuel...

Je pense aussi aux difficultés de l'évaluation de l'oral en cours de langues vivantes et à ce que les élèves en disent : *Elle met un bâton chaque fois qu'on « participe », mais elle s'en fout de si la réponse est intéressante ou non ! Alors on peut dire n'importe quoi, et on a un bâton.* Mieux même, parfois, le professeur qui ne peut gérer cette prise de parole tout seul confie aux élèves, tour à tour de pointer les élèves qui, pendant la séance, ont pris la parole. *Alors quand c'est un copain, ...eh ben, il rajoute un bâton* ; et cela peut donner lieu à toutes sortes de petits trafics en classe, de règlements de compte, par remarques acerbes, bonbons, friandises, prêts de cassettes ou de CD ou coups de poing... Mais cela ne concerne pas l'enseignant qui peut fièrement annoncer en conseil de classe que tel élève « vaut » 8 à l'écrit et 12 à l'oral...

Quel oral, au fait ?

Celui de la restitution de la parole du professeur ? Celui de la phrase calquée sur la phrase écrite ? Celui de la parole toilettée, cravatée visant à donner une « bonne apparence » de la personne lors d'un entretien ? Ou celui de la prise de risque, bafouillant, tâtonnant, explorant toutes sortes de détours par les registres de langue et les reformulations ? Celui de la parole pour chercher, pour comprendre et qui prend du temps ? Etc. ?

Je pense encore à ce lycéen qui revendique, cette année, en cours de maths le droit de comprendre en posant des questions et qui inquiète son professeur. Un professeur qui n'est pas programmé pour faire comprendre, mais pour transmettre : *Tais-toi, écris ce que j'écris, tu comprendras après, tout seul en relisant ton cours et si tu ne comprends pas, tes parents n'ont qu'à te payer des cours, je n'ai pas de temps à perdre pour Un élève, je n'ai pas encore pu terminer mon programme. Bien sûr, cette classe bavarde tout le temps !* Bien évidemment, il y a tous les jours dans nos boîtes à lettres des publicités « bavardes » qui vantent les miracles de cours privés, de professeurs efficaces, capables de faire ingurgiter tout un programme scientifique ou littéraire en huit jours, dans le silence studieux de ceux qui en veulent pour leur argent – qui, lui, bien évidemment, n'a pas d'odeur !

Je pense encore à cette jeune collègue, professeur de mathématiques, levant les yeux au ciel et disant après avoir bien cherché que *l'oral, ben ça n'existe pas en mathématiques, du moins au lycée... du moins, on n'en parle pas dans les IUFM...*

Je pense à la parole « civile », policée et aseptisée des spécialistes de la communication. Parole englobante qui calme et réconcilie les adversaires et qui excluant les émotions et la colère, sort, sereine et sûre d'elle, des bouches trop humaines et trop contradictoires, pour se faire impersonnelle et consensuelle.

Je pense toujours à la place mal reconnue socialement ou scolairement du langage des banlieues qui, pourtant, propose une maîtrise certaine de l'éloquence et de la narration, comme ne cesse de le rappeler David Lepoutre :

« Le premier ensemble de faits observables et significatifs dans les groupes d'adolescents de banlieue est sans aucun doute celui qui concerne les pratiques langagières – qui donnent tant de fil à retordre aux enseignants des établissements de ces quartiers. (...) sociologiquement, c'est ici tout le rapport au langage qui est en question, puisqu'au sein du groupe la valeur des individus se mesure en grande partie à leurs capacités de parole et à leurs compétences verbales. La maîtrise du lexique et des traits particuliers de la diction (débit rapide, fort volume sonore, virtuosité d'élocution), ainsi que les capacités narratives sont fortement valorisées, au point que l'on peut parler d'une vraie culture de l'éloquence, laquelle trouve son point de convergence dans l'un des personnages emblématiques de cet univers, celui du beau parleur, appelé dans le langage des rues « tchatteur ». »<sup>1</sup>

Mais je ne peux m'empêcher de penser que les tchatteurs, comme les beaux parleurs, m'ennuient souvent, dans la vie ou en classe, parce que dans leur volonté

---

1. David Lepoutre, « La culture de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue », in *Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, le défi du XXIème siècle, Relier les connaissances*, Editions du Seuil, octobre 1999, p. 360.

de tout enfermer entre les mots, ils oublient – et interdisent aux autres – de penser ou de chercher en dehors des mots.

Je pourrais penser à bien d'autres choses encore mais j'ai bien conscience d'être complètement hors sujet par rapport aux attentes officielles. *Voyons*, me disait un des mes supérieurs hiérarchiques, *il y a la vidéo, le magnétophone, il y a des enseignants qui font des choses très intéressantes, les élèves se voient, s'entendent, se critiquent, cela existe, l'oral, il faudrait quand même vous y mettre !*

Si je tente de regrouper toutes ces pensées à propos de l'oral, pour recentrer le sujet et poser des cadres, ce sont alors toutes sortes de questions qui me viennent à l'esprit : a-t-on encore le droit de parler de sa peur de prendre la parole en public ou dans un groupe, à l'heure où les médias s'acharnent à vous placer au cœur de la parole intime des « grands » de ce monde comme des gens « simples » (!), devant un étalage de paroles quotidiennes, de « bons » mots et autres coquetteries ou curiosités de langage, de vérités « vraies » et qui vous laissent sans voix ? A-t-on encore le droit de chercher ses mots ? A-t-on le droit de parler quand on est un « malentendant » ou un « malentendu » ? A-t-on encore le droit de se taire quand on n'a rien à dire ? A-t-on encore le droit de se mettre en colère et de « dire des mots qui dépassent sa pensée » ? A-t-on encore le droit de dire des « grands » mots ou des « gros » mots ? Etc. En aura-t-on encore le droit lorsque l'oral sera devenu une matière enseignable et enseignée dans les écoles et les universités ?

Il m'apparaît donc, après ce déballage impudique de mots que j'avais sur le cœur ou au bout de la langue, que l'oral ne peut être ni neutre ni anodin. Son « enseignement » ne peut délimiter un savoir ou savoir-faire isolé, qui se mettrait en fiche et que l'élève pourrait apprendre « par cœur » ou « méthodiquement » avec toute une méthodologie compliquée et savante, découverte par des chercheurs spécialistes de l'oral, préoccupés de circonscrire leurs champs d'action et de recherche. Mon propos n'est bien sûr pas de faire fi des apports scientifiques, pointus et indispensables, mais j'ai envie, en tant que généraliste de base, d'interroger, de poser les questions qui me viennent jour après jour, depuis que, engagée dans un groupe de recherche INRP sur l'oral, je regarde mes classes avec l'oral en tête, depuis que j'apprends à regarder mes élèves parler, et à entendre leur surdité partielle ou totale à la parole de l'autre.

Tout comme un autre thème à la mode, celui de la citoyenneté, l'oral ne saurait m'intéresser qu'en tant que levier potentiel pour faire basculer des évidences et des routines scolaires, pour poser des questions sur les savoirs enseignés, et pour interroger des façons d'enseigner. (Rien que cela et surtout cela !)

## **L'ORAL DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION : L'ALTERNANCE PARLER/ÉCOUTER DONNE-T-ELLE LE MÊME STATUT À CELUI QUI PARLE ET À CELUI QUI ÉCOUTE ?**

Il y a, autour de la parole, toutes sortes de connotations militaires ou guerrières qui semblent poser le fait de parler comme une forme d'activité à visée dominante :

prendre la parole, la garder, surtout ne pas la perdre... ; les « débats », les « joutes oratoires » supposent leur lot de gagnants et de perdants, de vainqueurs et de vaincus, comme tout jeu qui repose sur la lutte et la compétitivité. A l'inverse, l'écoute serait davantage le fait d'une position de dominé, position de faiblesse ; celui qui écoute peut se laisser avoir, devenir captif, se ranger à la raison de l'autre, se soumettre à sa parole, à ses mots comme à sa loi.

De même, dans le dialogue, la question ou le questionnement paraissent bien souvent appartenir au dominant. Il suffit de se rappeler dans les séries policières télévisuelles la réaffirmation ponctuelle de l'autorité de celui qui dit : « Ici, c'est moi qui pose les questions ! ». Généralement l'énoncé s'inscrit dans une gestuelle non verbale signifiant la virilité et la prise de pouvoir sur l'autre, celui qui va être interrogé, « questionné ». En classe aussi, c'est le maître qui pose les questions, celles dont il connaît déjà les réponses. Même s'il ne reste pas à son bureau et se promène dans la classe, toute son attitude respire la certitude de son savoir, le sourire complice avec lequel il accueille la parole de certains, le mépris ou l'indifférence polie, l'air de consternation dont il gratifie les autres. Il attend. Comme le commissaire ou l'inspecteur, il attend « la vérité ». A défaut, il acceptera une version qui s'en approche, mais c'est tout ! A l'élève de répondre, de trouver cette réponse qui convient ou qui agréée. Mais si c'est l'élève qui se met à poser des questions, rien ne va plus : l'élève usurpe, sans le savoir ou par provocation, un pouvoir qui ne lui appartient pas. Il gêne, de toutes façons. Pas tant le déroulé d'un cours qu'une situation de communication fortement hiérarchisée.

Quels pouvoirs sont en jeu à l'oral quand il s'agit d'occuper l'espace sonore pour imposer clairement et sur l'instant sa position de dominant ? Est-ce pour cela qu'en classe cet oral se partage si difficilement et donc aussi parcimonieusement, et que les enseignants ont tant de mal à envisager une alternative au modèle du « cours dialogué » ? Est-ce pour cela qu'on se prend à songer à un enseignement de l'oral ? Pour rétablir la domination du bien parlé et du bien dit sur la parole anarchique, familière ou vulgaire qui se mettrait à gagner traîtreusement (!) du terrain ?

L'oral se trouve résolument du côté de celui qui a le pouvoir, il impose le silence de l'autre. Dans ces conditions, l'oral de l'autre, de celui dont on attend une attitude respectueuse de dominé ne peut être assimilé bien souvent qu'à du bruit, du bruitage ou du bavardage. Mépris du « civilisé » pour le « baragouinage » du primitif ! Cela semblerait vouloir dire qu'enseigner l'oral, apprendre à parler à l'élève remette en cause d'une certaine façon et inévitablement l'autorité de l'adulte. Cela voudrait dire que l'enseignant veuille vraiment que l'élève égale ou dépasse le maître. Et si l'élève se mettait soudain, en devenant « parlant – intelligent », à argumenter sur la parole, les méthodes et les modes d'enseignement du maître, que se passerait-il ?

Par ailleurs, l'oral peut apparaître parfois comme pure affirmation de soi et revendication très individuelle de son existence. C'est une forme de parole égocentrique qui ne laisse pas de place à l'autre. Sans doute parce que, socialement mais aussi psychologiquement, le silence est synonyme d'absence, de mort. Celui qui ne parle plus a quitté la scène, on ne parle plus de lui, il est fini, il n'existe plus. En revanche celui qui parle existe. C'est celui qui s'écoute parler, qui défend son image à travers les propos qu'il tient, parce que c'est lui-même qui est en jeu dans l'évaluation de son oral. Dans une classe, c'est le jeune élève, sans doute mal écouté

habituellement, qui découvre que sa parole peut être intéressante, qu'un adulte, un professeur, l'écoute et qui ne pense plus qu'à maintenir ce rapport privilégié avec l'adulte, éliminant à coups de point et de gueule ceux et celles qui, comme lui, voudraient bien aussi retenir l'attention de l'adulte. Dans ma classe, Guillaume est comme ça : Il vient se planter devant moi, les yeux dans les yeux, accaparant toute mon attention. S'il osait, il me prendrait la tête, au sens propre du terme pour me ramener toute entière à lui, les yeux dans les yeux. Parfois, il m'appelle du fond de la classe, très fort, très haut : *Venez ME voir, MOI, Madame, MOI, J'ai trouvé ou J'ai quelque chose de très important à vous dire., Ne les écoutez pas, eux, les autres, ils sont cons !...* Ils sont juste quelques uns comme lui, dans une classe de vingt six élèves, qui ont compris que le dialogue avec l'adulte pouvait avoir quelque chose d'important pour eux, qui les porte un peu plus haut, un peu plus loin. Quelquefois, ils joignent le geste à la parole et me tapent doucement sur l'épaule ou me tirent par un pan de mon pull-over : *M'dame écoutez-moi, QUE MOI, pas les autres, c'est bien, ce que je vais vous dire !...* Je vois tout près de moi des yeux brillants, j'entends des mots importants qui cherchent et découvrent le sens tout en même temps, au milieu de la précipitation des phrases et des bousculades de la syntaxe. C'est étrange mais dans ces moments-là je ne me pose plus la question : C'est quoi l'oral ? Je suis dedans, au beau milieu. Il y a les haleines parfumées au chewing-gum, aux « couilles de mammoth », ou autres friandises à la mode, d'autres odeurs qui sont celles des corps ou des habits peu ou mal lavés, il y a les cris derrière de ceux qui voudraient bien aussi que je les écoute et qui donnent des coups de pieds à ceux qui leur barrent le passage, il y a d'autres cris qui n'ont pas d'autre sens que de faire chœur aux autres, cris de joie : chouette, on peut crier, alors on crie et on va partager sa joie avec un copain à l'autre bout de la classe, tandis que d'autres, plus conformes au modèle scolaire et qui n'osent pas trop bouger s'impatientent, le doigt levé, *M'dame, alors, vous allez venir me voir, j'ai quelque chose de très important à vous dire !...*

## PEUT-ON, DOIT-ON ENSEIGNER L'ORAL ?

Les situations de classe, au quotidien, posent à l'enseignant, comme une véritable problématique, la dimension éthique de l'oral. Plus peut-être que la lecture ou l'écriture – activités plus codifiées, déjà depuis un certain temps, plus cadrées dans des manuels et des Instructions Officielles, en tout cas activités différées, qui s'inscrivent dans le temps, si court soit-il – l'oral en classe, sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage ou, sous la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme. Le terme de « conduites langagières » suppose bien une démarcation entre les « bonnes » et les « mauvaises » conduites, tout court. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent « en urgence ». L'enseignant doit « agir », « intervenir » et ces actions ou actes passent par la parole. Quand le professeur attend la réponse rapide et efficace de l'élève, cette attente ne doit pas se prolonger sous peine, pour ce dernier, de « perdre la face » dans la situation de communication, face au maître, face aux autres. De la même façon, la classe, les élèves attendent aussi la parole du maître – réponse qui dit la « vérité », le savoir

vrai, mot qui « tue », qui « cloue sur place » ou qui « grille » l'élève – et si cette réponse tarde ou se fait hésitante, le rapport de force, fondé sur la relation de pouvoir de l'un sur les autres bascule. L'oral pose donc de façon criante le problème du conflit et de l'incertitude, parce qu'il n'y a plus entre le sujet et l'activité la distance indispensable à un apprentissage quelconque. Plus de distance entre l'activité et celui qui la fait ou la porte. Plus de fonctions derrière lesquelles se retrancher, comme auteur-narrateur-énonciateur-lecteur-scripteur, etc. Quand le sujet parle – et même s'il est « porte-parole », et même s'il joue un rôle derrière un masque ou un déguisement – il est là tout entier, avec son corps, sa gestuelle, les mots de sa famille, de son milieu et de son histoire, son accent et son propre rapport au langage. Il est « dans l'arène ». On l'attend ! C'est à vous ! lui dit-on de partout. S'il ne parle pas, « il est mort ! » Il ne peut ni fuir, ni reculer. Et quand il n'y a plus ni la distance du temps de la pensée qui anticipe ni celle du retour réflexif, les gestes deviennent synonymes des paroles. Ils les prolongent, tandis que celles-ci leur donnent forme. Tout comme les mots qui collent à la peau, qu'on ne peut pas effacer, sur lesquels on ne peut pas revenir et qui laissent une trace indélébile : ce qui est dit est dit. En conséquence, l'oral représente une prise de risque considérable dans la mesure où il « expose » publiquement la vulnérabilité des sujets en présence. C'est d'ailleurs ce qui me rend sympathiques les chercheurs ou savants qui acceptent de prendre ce risque en se montrant à la télévision. La publicité ou, du moins, son effet, mis en avant par les détracteurs systématiques des médias et les défenseurs purs et durs des disciplines, sont loin d'être garantis. Et ils se retrouvent parfois exclus des cercles auxquels ils appartiennent, en raison de leur « vulgarité » et de la vulgarisation des savoirs dont ils se rendent coupables.

La tentation est grande alors de vouloir neutraliser, en enseignant, en codifiant l'oral, la charge émotionnelle, affective et subjective de la prise de parole. Faire une parole lisse, qui apaise les conflits, les ruptures et les tensions, en dépersonnalisant les personnes, en généralisant et en objectivant les subjectivités. Modéliser une parole maîtresse d'elle-même, qui pose, place, gère, organise et sait s'effacer quand il le faut. Mais ne s'agirait-il pas d'un enseignement qui, comme c'est le cas déjà parfois pour d'autres disciplines, vise le formalisme, l'apparence, valorise le faire-semblant et, en prônant le politiquement correct, le moralement propre sur soi et sans histoires, vide l'objet même d'enseignement de tout son sens ?

« Je voudrais au contraire une parole lourde de sens, animée par la volonté d'aller au bout de son intention, en toute conscience des conséquences qu'elle va avoir pour l'intelligence sensible de l'autre. Je voudrais une parole qui, en se frayant un passage vers la pensée de l'autre, lui ouvre du même coup le chemin de ma propre pensée. Je voudrais une parole qui insulte en toute connaissance de cause, qui blesse en toute connaissance de cause, qui mente en toute connaissance de cause et...qui sache dire l'amour avec sincérité. Je ne veux pas d'une langue sirupeuse portant systématiquement la communion et la paix universelle. (...) La langue peut dire la guerre comme la paix à condition qu'elle ne limite pas son ambition à l'exhortation et au slogan. (...) La langue, en posant d'emblée l'Autre dans sa distance et dans sa différence, écarte l'idée même de communion pour jouer son rôle spécifique de communication. »<sup>2</sup>

---

2. Alain Bentolila, *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, Plon 2000, p. 22-23.

A. Bentolila, en revendiquant une parole lourde, lente et violente, âpre et rude, pour pouvoir donner tout son sens à la communication, donne aussi, du même coup, un organe approprié à la relation asymétrique entre celui qui veut éduquer et celui sur lequel se porte ce projet d'éducation. Il ne s'agit pas de gommer les différences, de faire comme si l'objectif visé était de rendre conforme, identique, semblable, mais bien de faire apparaître les langages différents, de les interroger dans leur pertinence et leur efficacité. Ce n'est pas : « les mots ou les coups ! ». La langue n'exclut pas la guerre. Mais les mots se mettent à chercher les raisons et les conséquences des coups et dans cette quête ils interrogent l'intention de celui qui veut les donner. Ils le resituent comme un être pensant, un être de raison, responsable, qui pourrait inventer autre chose que ces coups. Pour cela il ne peut être question d'édulcorer les mots, il faudrait au contraire leur rendre toute leur force, leur pouvoir. Au risque de choquer, je prendrai l'exemple des insultes. Il ne faut pas insulter, dit-on. Ce n'est pas beau, répète-t-on à l'enfant. C'est un manque de respect. Mais les élèves « difficiles », ceux qui mettent tous les jours leurs enseignants en difficulté savent bien que les insultes ont quelque chose à voir avec ce qu'ils considèrent comme le respect. Et ce n'est pas sur ce terrain, en leur serinant : tu m'as manqué de respect, en les punissant pour manquement aux règles de civilité qu'on va les faire changer de vocabulaire et les faire devenir plus respectueux. C'est effectivement pour tenir les autres en respect qu'ils les insultent, c'est bien au nom du respect qu'ils se doivent qu'ils « traitent » les autres. C'est leur arme qu'ils brandissent pour dire : *Tu m'respectes ! Ne me touche pas ! Laisse-moi où je suis, avec mes potes et mes mots ! Ne m'embarque pas dans un voyage incertain où je risquerai de ne plus rien comprendre et d'avoir l'air bête...*

Enseigner l'oral à ce niveau-là voudrait peut-être dire explorer tout le sens qui se cache derrière ces insultes au lieu de les étouffer et de les interdire purement et simplement. Dans ces cas-là, je cherche, moi, l'enseignante de français, quelles sont les insultes qui me tiennent à cœur, celles que je dis, à qui je les réserve et pourquoi je les dis et je peux expliquer à l'élève que quand il est comme ça, dans cette attitude butée, qui empêche toute discussion, toute action sur le monde, toute avancée pour lui comme pour moi, cela porte un nom, cela s'appelle *bêtise*, et même, pourquoi pas *connerie*. Après un entretien de ce genre avec Khalil, un de mes élèves de 6<sup>ème</sup>, qui en était resté à l'aspect formel de l'insulte : *Vous m'avez insulté !* pour ne pas entendre ce que je lui disais sur sa capacité dans un groupe à distribuer la parole, à la donner à ceux qui n'osaient pas la prendre, il y a eu un silence. Un de ces silences qui donnent à entendre que l'élève retient son souffle, arrête une seconde son hyperactivité fébrile et bruyante, pour réfléchir. Apnée réflexive qui ne dure que quelques secondes mais qui signifie qu'une parole s'est frayée un chemin, qu'elle a rencontré, touché quelque chose. Je n'ai pas insisté et je suis partie travailler avec d'autres élèves. Khalil n'a bien sûr, pas pu se mettre au travail tout de suite. Il passera une séance complète à effacer méticuleusement le tableau tout entier, repassant mainte et mainte fois l'éponge humide sur la surface vide (rien de plus, mais rien de moins !), pour arriver lors de la séance suivante en annonçant bien fort à ses copains : *Moi, aujourd'hui, j'travaille, j'fais pas l'con !* Et ce n'était pas que des mots. Depuis plusieurs séances, Khalil essaie de se mettre au travail, de me rendre un travail écrit à la fin de l'heure, cherche à se démarquer si d'autres veulent l'entraîner ailleurs...

La dimension éthique de l'oral exige un corps à corps avec le langage de l'Autre. Cela semble évident quand il s'agit de publics scolaires difficiles. Mais ce n'en est pas moins évident avec des publics d'adolescents qui grosso modo se plient plus volontiers aux exigences de l'apparence du comportement scolaire. Le langage de l'Autre peut très bien prendre la forme de la fuite, du refus de parole ou de l'excès de paroles sous la forme d'un bavardage poli mais incessant qui nie le langage de l'adulte, comme celui du savoir. La parole de l'adulte, dans ce cas, ne peut pas cohabiter poliment avec d'autres au milieu du bon ton général, ni venir se juxtaposer simplement à celle des élèves. Elle devrait pouvoir se faire troublante, questionnante : que dit ce bavardage ou ce refus de parole ? Il s'agit de trouver les mots-chocs qui bouleversent les évidences du non-sens ou de l'absurde, et qui provoquent les sujets, les contraignant à se poser et à se dire, alors qu'ils cèdent à la tentation de se fondre dans le conformisme du groupe, de la mode ou de la tranche d'âge, dans un domaine où l'on ne se parle plus que par allusions, où l'on n'a plus besoin de faire l'effort ni d'être compris par l'autre ni de le comprendre. Oral-éthique qui, seul peut fonder l'exigence du savoir comme levier de transformation du monde, en posant que tout ne se vaut pas, que tout ne va pas de soi, en mettant au centre la présence, l'existence et la compréhension de l'Autre.

S'il s'agit d'enseigner l'oral, il faudrait sans doute faire le pari d'en garder toute sa complexité, toute sa richesse, au lieu de chercher à isoler sa spécificité et sa différence par rapport aux autres activités. Le collégien, mais même aussi le lycéen me semble-t-il, n'ont besoin de connaître de l'oral que son imperfection, son aspect essentiellement brouillon, en marche, en train, pour pouvoir s'en servir, l'utiliser, le traverser. Et pour une utilisation « citoyenne » de l'oral, ils auraient à revendiquer non pas tant le droit de parler que celui d'être écoutés. Et l'on rejoint étrangement des termes qui concernent les processus d'apprentissage. Si l'oral n'apparaît que si peu en classe, du moins dans son utilisation de tâtonnement de la pensée et de construction du savoir, c'est, sans doute, que la logique du système éducatif reste encore très souvent sur l'idée que l'élève doit savoir. Enseigner l'oral serait alors donner une place à l'oral dans une classe comme espace d'apprentissage où l'on essaie de verbaliser ce qu'on est en train de comprendre, ce qu'on ne comprend pas, où l'on cherche pour voir si ce qu'on a à dire passe par l'écrit ou par l'oral, où l'on apprend le pouvoir du langage.

Ainsi certains enfants ont-ils besoin de passer par la dictée à l'adulte pour comprendre que leurs mots s'écrivent noir sur blanc. Et c'est ce travail en continuité d'oral, de reformulation orale puis écrite, de relecture pour donner à entendre ce qui est écrit qui ouvre les chemins de la compréhension et de l'apprentissage.

## **ORAL, RELIANCES ET SITUATIONS, TRACES DE PAROLES**

On ne saurait donc enseigner l'oral qu'« in continuum » avec l'écrit et la lecture. Et non en rupture ou en opposition. Le travail d'enseignement consistant à trouver la « reliance » entre tout. Reliance de disciplines différentes ayant chacune leur spécificité mais ne se comprenant pas les unes sans les autres. Les chantiers sont à ouvrir pour trouver les moyens de relier et d'aller contre ce qu'E. Morin dénonce comme la

« non-pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement, qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui pourtant est « tissé ensemble ». »

Il s'agit de trouver *l'intelligence* de l'oral, une autre intelligence que celle qui cherche à l'isoler.

« L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable. »<sup>3</sup>

C'est ce « in continuum » qui peut faire comprendre à l'élève comment parler, lire et écrire sont des activités et des apprentissages qui se nourrissent les uns des autres, mais qui ne sont pas, en soi des finalités. Parler, lire, écrire ne peuvent être des techniques se suffisant à elles-mêmes, leur enseignement ne peut se résoudre à une successivité d'opérations. Y. Reuter, à propos de la lecture et de l'écriture dit qu'on ne maîtrise jamais parfaitement ni l'une ni l'autre de ces deux activités. Il en est sans doute de même pour l'oral qui reste un voyage aventureux vers l'autre et qui, trouvant son ancrage profond dans ce qui fait la spécificité du langage humain, ne saurait se satisfaire des limites du conditionnement ou du dressage.

Par ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, la dimension sociale et éthique propose, à son tour, à un enseignement de l'oral de faire émerger des « sujets parlants », capables de dire le moi, de dire leur perception unique et leur « réception » singulière des œuvres, des écrits et des textes, pour sortir des consensus et du conformisme communautaire. Cela demande alors de la part de l'enseignant d'accepter une parole chaotique, tâtonnante, qui hésite et se cherche, de lire comme un moment fort ces paroles ou ces écrits par lesquels un élève se démarque par rapport aux autres et se livre à eux. Cela suppose d'utiliser la démarche heuristique que propose la parole quand on lui laisse l'espace-temps de l'expression.

Par exemple, la régulation du comportement en classe qui est en fait le plus souvent une manifestation désordonnée, anarchiste, de la parole et de l'écoute provoquée par l'intrusion de l'autre et des contraintes que le collectif pose à l'individu, peut trouver un terrain d'opération dans le dialogue par lettres entre le professeur et ses élèves. La mise en mots par le professeur permet de calmer une situation où les paroles des uns et des autres ont été difficiles à prendre ou à entendre. L'élève lit ces mots du professeur, écrit lui-même une réponse, pour essayer ces mots dits ou écrits par l'adulte et reformulés par lui-même, un peu plus tard, à chaud, dans une situation d'oral. Dans cette chaîne d'apprentissage du langage, le professeur doit apprendre à lire de façon positive toutes les marques d'oralisation dans l'écrit et de scripturalisation dans l'oral, qu'on peut, par ailleurs, considérer comme autant de signes mimétiques et paraphrastiques d'une avancée dans la réflexion de l'élève, dans son rapport au monde et aux apprentissages. Il

---

3. Journées thématiques conçues et animées par E. Morin, *Le défi du XXIème siècle, Relier les connaissances*, Paris du 16 au 24 mars 1998, Editions du Seuil, octobre 1999, p. 8.

s'agit alors de faire en sorte que l'élève ait quelque chose à dire, que la parole ne soit pas formelle, respect de normes et de règles mais qu'elle vise à faire du sens. Ainsi Hichem qui aime parler mais déteste écrire, parce que cela le fatigue et qu'il n'a jamais de stylo pour le faire, qui passe donc une demi-heure à faire le tour des copains pour discuter et s'en faire prêter un, pour rallonger le plus possible le rituel d'installation et de mise à l'écrit, me répond un jour « longuement » à la « lettre » qui accompagnait les consignes de travail de la séance :

Voici l'écrit du professeur, parole écrite pour qu'elle ne soit pas seulement dite et entendue rapidement mais pour que les élèves, le plus grand nombre du moins, prennent le temps de la lire :

#### Lecture-écriture-régulation du comportement en classe

Voilà tout ce que vous avez à faire pendant les deux heures de ce matin. Donnez-vous les conditions de vous mettre au travail. Donnez-moi les conditions de vous aider. Essayez de vous faire confiance, pour qu'il y ait des relais dans la classe et que tout ne dépende pas du seul professeur. Pour qu'il y ait de la confiance qui s'installe dans la classe, le professeur vous aide, vous laisse parler, vous prête ses stylos, ses ciseaux ou sa colle, quand il le faut ; il vous donne des feuilles blanches pour que vous puissiez écrire, dessiner, apprendre et réfléchir. Si vous détruisez cette confiance, en fouillant, en prenant dans les troussees des uns et des autres des objets qui ne vous appartiennent pas, en attendant que le professeur s'occupe d'un autre groupe, pour échanger des bonbons ou toutes sortes d'autres objets qui vous écartent de l'apprentissage pour lequel vous êtes là, nous ne sommes plus dans une classe, vous n'êtes plus des élèves, je ne suis plus un professeur. Chacun se replie sur lui pour se défendre, pour marquer son territoire. On ne s'écoute plus, on ne se comprend plus, chacun agit pour lui, comme si les autres n'existaient pas. Je ne sais pas ce que vous en pensez mais à moi, cela me paraît grave. Je pense à ce qui se passe dans la rue, quand on n'est plus en sécurité. Je pense à ceux qui, dans les quartiers difficiles, croient qu'ils ont tous les droits, qu'ils seront toujours impunis et qui sont, en fait les plus malheureux des garçons et des filles, parce qu'ils ne connaîtront jamais le bonheur d'apprendre, de comprendre ; ils ne sauront jamais ce que peut être un véritable sentiment comme l'amitié ; ils passeront complètement à côté des choses qui peuvent nous aider à vivre vraiment une vie d'enfant, d'adolescent, d'homme ou de femme. Moi, je reste là pour vous aider à ne pas faire partie de ces malheureux. Je parle de vous à ceux en qui j'ai confiance, pour chercher des solutions à votre désordre de ces quelques mois, déjà. C'est comme ça que Monsieur D. (un collègue) est venu travailler avec nous Samedi, pour qu'il y ait un autre adulte dans la classe, qui puisse m'aider à vous faire redevenir des élèves curieux, désireux d'apprendre et de grandir. Et grandir, c'est tout autre chose que passer son temps à essayer de braver les interdits et les punitions ou de narguer les adultes, pour faire croire aux autres qu'on est les plus forts, qu'on est des chefs. Ceux qui font ça ne sont ni grands ni libres, ils sont prisonniers d'une attitude « pas vu, pas pris » qui les rend incapables d'entendre ce que disent les adultes. Pendant ce temps-là, d'autres enfants, ici ou ailleurs, se construisent dans la relation avec les adultes, en leur posant des questions, en les écoutant, en faisant avec eux, puis en devenant capables, avec leurs conseils, de faire tout seuls.

Voilà ce que j'avais envie de vous dire. Vous pouvez, au dos de cette feuille, me donner votre avis, votre point de vue, en m'écrivant quelque chose de vrai, (qui ne soit pas « la langue de bois » des enfants dociles et soumis, comme « Il faut écouter la maîtresse » ou « Il faut être plus sévère, punir davantage ! ») pour me montrer que vous savez réfléchir.

Le lecteur peut lire ou entendre à travers ces lignes la difficulté dans laquelle se trouve le professeur qui n'a pas envie de se satisfaire d'un minimum de savoir-faire

ou d'un faire-semblant garant d'une forme de « paix sociale » dans la classe. Il est sans doute ridicule quand il cherche des mots qui ressemblent à une leçon de morale plus ou moins cachée, mots qu'il ne peut pas dire oralement parce qu'ils se perdraient au milieu des crayons décortiqués avant de devenir les projectiles du quart d'heure suivant. Mais il reste persuadé pour l'instant que cela vaut la peine de faire des paris et d'entraîner les élèves là où ils ne sont pas tout à fait, de leur parler de choses qui ne leur sont pas tout à fait familières.

C'est sans doute pour cela que l'analyse de Bentolila m'aide à lire la communication en classe. Je rencontre chaque jour des enfants qui sont dans l'illusion et la fiction et pour qui le langage se fait et se défait aussi vite que se composent et se recomposent les alliances affectives ou intéressées qu'ils tissent et défont aussi vite durant une séance. Les paroles, les mots n'ont pas de poids. Mieux vaut se dépêcher de vivre. Et pour vivre, il vaut mieux passer par le faux (le vrai est trop cher !). Ainsi Geoffrey ne supportait pas que je lui demande d'attendre que j'aie fini de donner le travail aux autres pour lui faire un mot afin qu'il puisse aller à l'infirmerie. Plusieurs fois, il avait essayé de s'enfuir de la classe. Plusieurs fois je l'avais retenu par la manche, en lui disant d'attendre. C'est alors que Guillaume a déchiré un morceau de sa feuille de travail pour lui fabriquer une autorisation : « *Tiens, lui dit-il en la lui donnant, t'occupe pas d'elle (oui, c'était moi ! ) et va à l'infirmerie !* ». Tout se vaut, tout est dans tout. Et cela ne veut pas dire pour autant que ces enfants-là ne comprennent rien, ils comprennent vite, des tas de choses, mais cela ne les dérange pas de ne pas comprendre ou de rester dans l'invraisemblable. Par exemple, il a fallu beaucoup de temps et de stratégies pour qu'ils perçoivent le caractère peu vraisemblable d'une hypothèse de lecture faite à partir de quelques illustrations de la fin de *La violence carton rouge* ; le livre dont nous parlerons plus loin et qui sert de support à une démarche continue entre lire-écrire-parler. Certains proposent :

*Jean-Pierre a tiré sur Gaspard et l'a tué, et à la fin les trois amis, Jean-Pierre, Gaspard et Aminata se réconcilient ;*

ou :

*Jean-pierre a tué sa prof d'anglais qu'il n'aimait pas, Gaspard lui a téléphoné pour lui dire que c'était pas bien et les deux garçons se sont réconciliés. Tout finit bien. Jean-Pierre va bien travailler avec Gaspard.*

Oh ! happy end, où les actes n'entraînent aucune conséquence et se suffisent à eux-mêmes ! Tout ne peut être que jeu, même le mal qu'ils peuvent se faire : *C'est pour rire, M'dame !*

Mon travail de français me semble donc passer nécessairement par la question quotidienne et récurrente du comment (re)donner du poids aux mots écrits ou parlés. La réponse, écrite, de Hichem à ma lettre de professeur m'a paru révéler quelques signes de cette « pesanteur » qui lui permettrait, peut-être, plus tard, dans d'autres circonstances, de mieux placer sa parole :

<p>« Je pense que vous avez raison sur ce texte je suis dacors avec vous, surtout quand vous dite (donnez moi cette conditions de vous aider). J'aime le texte que vous avez écrit je suis tout à fait dacors parce que c'est ce qui se passe en</p>
--

classe, se que vous avez écrit parce que quand vous dite (essayer de vous faire confiance) j'aime c'est phrase parce que vous nous donnez une chance vous nous donnez une condition de travail vous croyer en nous et moi aussi j'icroi en vous. »

Ce texte a coûté beaucoup d'efforts à Hichem, qui est resté silencieux et concentré sur son écrit. Il est venu m'apporter sa feuille avec fierté et a tenu à me la remettre en mains propres, comme pour solenniser ce moment où pour la première fois il avait accordé de l'importance à l'écriture. J'aime cette réponse parce qu'elle reprend la parole de l'adulte – mise entre parenthèse, donc prise en compte et dont on se démarque en même temps – et qu'elle essaie de se poser par rapport à elle.

Si nous sommes toujours dans l'écrit, il s'agit d'un écrit proche de l'oral qui pose l'autre – ici l'adulte – comme interlocuteur face à une situation commune. Il s'agit d'un écrit qui aide à situer les postures d'interlocuteurs (adulte, enfant) dans les interactions langagières de la situation de classe, situation où l'oral, la parole débordent largement l'espace d'apprentissage. C'est un écrit somme toute qui aide à prendre la fonction d'interlocuteur. L'impression de pesanteur mentionnée tout à l'heure, on le voit bien, n'est pas synonyme de lourdeur mais elle ne fait que signaler la présence réelle des partenaires de la situation de communication. C'est ce travail qui, me semble-t-il, peut faire bouger, évoluer le parler de l'élève. La parole est en passe de compter pour lui ; elle n'est plus en l'air, elle prend corps et forme par le sens. Nous verrons plus loin comment, en faisant la synthèse de l'observation de l'enregistrement vidéo des groupes de paroles, les élèves passent d'une perception du bien-parler quantitative (*les élèves qui parlent bien sont ceux qui parlent beaucoup, longtemps, souvent*) à une perception beaucoup plus qualitative, quand ils disent : *Les élèves qui parlent bien c'est ceux qui savent ce qu'ils vont dire ; ils ont des choses à dire.*

Poser les interlocuteurs de la situation de communication est une chose, mais il reste à introduire la dimension de l'« Autre », qu'elle trouve sa source dans la psychologie ou la sociologie. Ceci suggère d'apprendre à avoir l'« Autre » en tête, quand on parle, tout comme le destinataire qu'on doit garder en mémoire lorsqu'on écrit. Ce qui veut dire tout à la fois apprendre à penser à ce qu'on va dire et à chercher comment on va le dire. La matérialisation de cet « autre », dans l'enseignement, peut se faire par un « tiers ». Ce tiers, dans la situation traditionnelle d'enseignement, reste la plupart du temps abstrait pour l'élève : c'est l'injonction du professeur portant essentiellement sur la correction du langage : parle bien, fais des phrases complètes, on ne dit pas cela, cela ne se dit pas... Dans ce cas, le tiers, parce qu'il n'a pas la pesanteur de l'explication, de la justification et qu'il est donc « léger », risque bien de se retrouver exclu à tous les coups. D'où la nécessité de trouver un objet-tiers – magnétophone, caméra – ou une tierce personne, qui pose concrètement la présence du tiers muet, absent, et pourtant indispensable pour apprendre à parler. On pourrait rappeler ici les travaux de J. Bruner à propos de l'apprentissage du langage. Et notamment ce qu'il dit dans son livre *Comment les enfant apprennent à parler* de la fonction essentielle que prend l'objet caché pour faire sortir l'enfant d'un langage « réactif », « déictique », réagissant aux objets qui apparaissent, qui sont là, et l'amener à explorer la formulation symbolique de ce qui a été à un moment donné et qui n'est plus là, qui n'est pas encore là ou qui pourrait être là.

A. Bentolila parle, lui aussi, mais en négatif, des enfants qui n'ont pas et n'auront jamais l'occasion de se familiariser avec l'absent de la situation de communication :

« Ce sont des enfants qui, à quatre ou cinq ans, ne savent parler qu' « à vue ». L'absence de ce dont ils parlent, l'absence de celui à qui ils parlent les inquiètent, rendent leur parole hésitante et les incitent souvent à garder un silence prudent. Effrayés par la distance, démunis devant l'inconnu, ces enfants auront ensuite les plus grandes difficultés à aborder la lecture. Comment imaginer en effet que des enfants dont le discours se réduit à la désignation, au constat ou à la demande pourront affronter les exigences propres à l'acte de lire – celui qui a écrit n'est pas là ; on ne sait que peu de choses de ce que l'on va découvrir ; c'est le monde d'un autre que l'on doit construire ? Le fossé qui sépare leur langage oral limité et fragile de l'écrit à conquérir est immense, et pour beaucoup infranchissable. »<sup>4</sup>

Il est important pour l'enseignant de travailler à combler un peu ces fossés – toujours infranchissables mais qui pourtant réservent toujours d'étonnantes passerelles. Ce sont des paris à faire, des lignes de crête vertigineuses à occuper.

La continuité parler-lire-écrire peut s'appuyer sur les « traces » que laissent les mots comme les paroles. Permettre aux élèves de repérer ces « traces », de les représenter sur une feuille, devient une démarche didactique de reliance, pour ne pas oublier que les avancées, même les moindres, si elles se font, ne peuvent être que des flashes, des étincelles, nés de ces rencontres fréquentes entre les signes des langages :

« Je suis celui qui dit et qui écrit et qui, en disant et en écrivant, laisse dans l'intelligence de l'Autre une trace qui, pour être maladroite et sans réelle beauté, est une preuve tangible de mon existence. Je suis celui qui a entendu l'Autre, celui qui l'a lu ; et ces traces laissées dans ma propre pensée ont fait ma singularité et ma cohérence. Je ne suis donc en fait qu'une pensée en marche nourrie par tout ce que l'on m'a dit, par tout ce que j'ai lu, écrit et dit moi-même. C'est parce que je suis, par la grâce de la langue, à la fois « traceur » et « tracé » que je peux apaiser les chiens fous qui menacent de déchirer ce moi si fragile. »<sup>5</sup>

Je ne peux que rappeler ici la démarche décrite dans un précédent article de la revue<sup>6</sup> et qui montrait comment des « traces » de lecture, gestes du crayon visant à situer le lecteur-élève dans son activité de lecture peuvent accompagner et garder en mémoire la lecture orale du professeur. Dans le même esprit, les feuilles d'observation, feuilles d'écoute relient l'écriture à la parole, la parole à la lecture. Reliance qui fait avancer la pensée de l'élève, tout en respectant sa mouvance, ses allers et retours. Dans cette chaîne qui relie très fort entre eux les maillons des conduites langagières, l'oral propose un creuset pour la mouvance, pour la mise en mouvement d'un geste culturel à l'autre.

4. Alain Bentolila, *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, Plon 2000, p. 153.

5. Alain Bentolila, *op. cit.*, p. 15-16.

6. S. Suffys, « Lire et parler des textes : Parole prescrite/Parole réelle – Texte muets/Textes bavards, in *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, n° 30, 1999.

## UN EXEMPLE D'ÉTAYAGE MUTUEL DE L'ORAL ET DE L'ÉCRITURE POUR ENTRER EN LECTURE CONTINUE

La recherche de ce lien entre les différentes conduites langagières qui pourrait s'appeler recherche d'une cohérence à l'intérieur d'une séquence, a trouvé, cette année, une illustration dans la lecture longue avec ma classe de 6<sup>ème</sup> du livre de Virginie Lou, *La violence carton rouge*<sup>7</sup>. Un livre dont la lecture n'est pas évidente pour de jeunes enfants, parce que la narration focalisée sur trois personnages – trois écoliers qui rentrent en 6<sup>ème</sup> – se fait la plupart du temps à travers des monologues entrecoupés de différentes interventions extérieures. Ces paroles de personnages sont essentiellement des paroles-actions, des paroles-réflexes ou des paroles délibératives-réflexives mais dans l'urgence. La réflexion est présente mais elle précède immédiatement le geste, ou succède immédiatement au coup, dans l'ébahissement d'une prise de conscience physiquement douloureuse. Les lecteurs sont plongés dans un ici/maintenant complexe où se bousculent des paroles qu'il n'est pas toujours facile de rapporter à un personnage précis. Chaque chapitre annonce en titre le nom d'un de ces trois adolescents en l'accompagnant d'un groupe nominal qui tente de caractériser ou de généraliser les attitudes. Par exemple : « Jean-Pierre ou la spirale de la violence » ; « Gaspard ou les frontières du réel » ; « Aminata ou la parole retrouvée ». Une lecture difficile donc puisqu'elle tente de placer le lecteur au milieu des actes et des mots sans poser d'emblée la différence qu'il y a entre les uns et les autres. Mais, étrangement, c'est cette difficulté-même qui permet à mes élèves d'entrer en lecture : les « gros mots », les insultes, les objets volants scolaires bien identifiés comme les projectiles de toutes sortes, les rots et les pets qui constituent le bruitage et les parfums de la classe construisent immédiatement une situation familière. Très vite ce cadre familial se voit conforté par leurs représentations de la vie ensemble : crainte des parents et de la police, vengeance immédiate et souveraine, capacité à savoir se défendre tout seul, etc. Très vite donc, ils se trouvent bien dans cette histoire : *C'est comme nous, c'est comme quand Stéphane vous a dit : Sale vieille !* Le travail didactique du professeur, après cette accroche, n'est pas de faire parler pour faire parler, de faire écrire pour faire écrire ni de faire lire pour faire lire, mais bien d'amener les élèves, les uns après les autres, les uns plus vite ou mieux que d'autres, à envisager une transformation de cette parole précipitée qui ne questionne pas, parole égocentrique qui tourne à vide, vers une parole-échange qui passe par l'écoute et qui, quand elle questionne, soit capable d'attendre-entendre une réponse. Entre lecture et écriture, donc, l'oral va jouer ce rôle d'empêcheur de tourner en rond de l'interprétation spontanée et centrée sur soi. Il va matériellement poser la présence de l'autre à entendre ou à comprendre dans sa différence perturbante. Il va s'opposer au sens plein du terme à la linéarité d'une logique fictive, d'une assurance illusoire, celle qui les fait lire sans pouvoir comprendre, voir sans pouvoir regarder et entendre sans pouvoir écouter ; celle qui

7. Je remercie ici vivement Colette Brisset qui en travaillant elle-même sur ce livre avec sa classe de CM2 me l'a ainsi fait connaître. Je la remercie particulièrement de me l'avoir envoyé à un moment difficile où je ne voyais plus très bien comment faire vivre et comprendre à mes élèves dispersés dans le no man's land de l'absurde une forme de continuité dans nos activités communes et un sens à notre présence en classe.

les rend si difficilement perméables à un autre point de vue que le leur : *Vous ne croyez tout de même pas que je vais me laisser frapper sans répondre, et de plus par une fille !* me crie Jérémy, outré, tandis que je le séparais de Flora dont il rouait les tibias de coups de pieds ! La formulation était sans appel et n'attendait que ma soumission inconditionnelle à un argument péremptoire !

Quelle aventure cela a été et au prix de quelle énergie quelque chose a pu se passer, le lecteur l'imaginera sans peine au fil du descriptif de la démarche, pas à pas et jalonnée de retours en arrière !

Au début il y a un document destiné aux élèves et qui précède la lecture du prologue et des premiers chapitres. C'est l'occasion de leur présenter le dispositif choisi pour mettre leur parole en circulation, pour tenter de transformer un tant soit peu cette parole quotidienne autarcique – d'où l'autre semble définitivement exclu pour peu qu'il essaie de donner un autre avis que le leur – en une parole qui se construise à partir de celle des autres, en accord ou en opposition avec elle :

Lecture d'une œuvre intégrale : *La violence Carton Rouge*, de Virginie Lou, Actes Sud Junior.

Nous allons d'abord lire ensemble le prologue. Ensuite, comme il y a trois personnages qui vivent et racontent cette histoire, vous lirez, par groupes dans la classe, l'histoire vécue par l'un des trois personnages.

Notre travail à l'oral consistera à raconter, chacun le chapitre qu'on a lu aux autres, pour défendre son personnage, expliquer pourquoi il a agi comme cela. Enfin, nous comparerons les différentes attitudes des trois personnages, nous chercherons ensemble comment chacun d'entre vous aurait réagi dans cette situation, et quelles sont les attitudes les plus efficaces dans les situations de violence.

**Pour que chacun puisse se faire entendre dans la classe et puisse donner son point de vue, nous disposerons les tables en deux cercles l'un pour regrouper ceux qui ont le droit à la parole, l'autre pour ceux qui ne peuvent pas parler et qui sont chargés de prendre des notes sur ce qui se dit. Bien sûr, nous changerons les groupes, de façon que vous puissiez tous faire partie, à un moment, du groupe qui a la parole.**

**Travail sur le Prologue :**

Note ici le nom des trois personnages concernés par l'histoire :

Note ici ce que l'on sait, au début de cette histoire, sur chacun d'eux :

Quelle grande question pose l'auteur de cette histoire ?

As-tu une idée toi-même à propos de cette question ? Tu peux la noter, pour commencer le débat :

Explique ce que tu as compris à propos de l'homme de théâtre argentin, Augusto Boal dont parle l'auteur. Que faisait-il en Argentine ? Et pourquoi, à ton avis, l'auteur de cette histoire nous parle de cet homme de théâtre à propos de la violence ?

L'allusion à Augusto Boal ne me semblait pas évidente et je pensais bien ne pas avoir de réponse à la toute dernière question. Mais Flora me propose pourtant quelque chose : *c'est parce que faire du théâtre, c'est se mettre à la place des autres*. Cette formule reviendra étrangement sous la plume de la même élève quand elle donnera son point de vue à propos des élèves qui selon elle « parlaient bien » dans le groupe de parole. A l'issue de ce premier travail écrit, les élèves choisissent le personnage qui les intéresse plus particulièrement. Pour les uns, c'est Jean-Pierre,

parce que sur l'image il porte *une casquette*. Le terme de casquette est, à lui seul, une explication suffisante pour de nombreux garçons. Pour Flora, *c'est Aminata parce qu'on dit qu'elle a pas de père et moi j'ai le même problème*. Pour d'autres, c'est Gaspard *parce qu'on dit qu'il est bien dans sa peau*. Ce choix se fait confidentiellement lorsque le professeur passe auprès des uns et des autres pour leur distribuer le chapitre concernant l'un des trois personnages. Étrangement, ce choix se fait sans aucun problème et se répartit équitablement dans la classe, même si le personnage d'Aminata n'a été choisi par aucun des garçons, tandis que Gaspard, lui, a été choisi par deux filles.

Le travail suivant autour de la lecture du premier chapitre concernant le personnage est déjà une préparation à la prise de parole :

Tu as à lire un chapitre. Lis-le bien, puisque tu vas devoir parler de ce chapitre dans le groupe de parole.

Voici quelques questions pour t'aider à préparer ta prise de parole :

- Essaie de décrire ton personnage, comme tu l'imagines :
- Quelles sont les personnes qui comptent autour de lui ?
- Quel est son rapport à l'école ?
- Quel est son rapport à ses parents ? A ses copains ?
- Est-ce qu'il te ressemble ?
- Est-ce qu'il ressemble à quelqu'un que tu connais ?
- Que penses-tu de lui ? Donne ton avis en quelques lignes.

Au cours de cette séance, on inaugure le dispositif du groupe de parole à l'intérieur d'un groupe de silence. Ce dispositif fait suite à tout un travail sur l'organisation de la parole au cours de cette année : débat avec « distributeur de paroles », avec de nombreux secrétaires dont le rôle a consisté à devenir des régulateurs de la parole : *Tu peux reprendre ce que tu disais, j'ai pas eu le temps de noter ; Parlez moins vite !* Des feuilles d'écoute servaient à retenir la parole en attendant son tour et à travailler sur des synthèses de ce qui s'était dit pendant le débat. Ce genre de pratique m'était apparu comme une priorité en début d'année parce que la parole de chacun n'était adressée qu'à moi-même. Entre eux, lors de la mise au travail en groupes, dispositif qu'ils aiment par dessus tout, la parole sert à parler d'autre chose que du travail ; ce qui fait d'ailleurs que très vite, les groupes éclatent, les comptes à régler démantèlent le cadre du petit groupe, les chaises se déplacent pour aller rejoindre d'autres groupes constitués. Bien souvent le travail finit par devenir individuel. Et même quand le groupe est resté stable, il n'est pas rare que les quatre élèves, bien sagement, travaillent chacun dans leur coin transformant la consigne globale qui visait à répartir le travail en quatre en une successivité de tâches à faire individuellement sans concertation.

Cette fois, les élèves sont rapides et efficaces pour installer les tables et les chaises. Le premier groupe de parole siège avec huit élèves représentant les trois personnages de l'histoire, tandis que les autres sont chargés de prendre des notes.

Si le dispositif est efficace et permet de voir les progrès réalisés depuis le début de l'année, ce que ne permet pas toujours de percevoir la gestion de la classe au quotidien, la parole reste une parole égocentrique dans le sens où les élèves parlent de leur personnage pour parler et, en restant sur des représentations de leur personnage, montrent qu'ils n'ont pas *lu* leur chapitre. C'est ainsi que, sans la

moindre hésitation, Stéphanie décrit aux autres Aminata – petite fille noire d’une douzaine d’années et qui pose dès le premier chapitre sa négritude comme problématique à l’école : *Mon personnage est grande, blonde aux yeux bleus*. Tout cela dit avec un grand sourire de la part de Stéphanie : c’est comme ça qu’elle veut qu’elle soit. De façon générale, au niveau de la description, chacun des personnages se retrouve grand, blond aux yeux bleus et sait se défendre ! Il est vrai que la dérive se trouve dans la consigne qui, en mentionnant « comme tu l’imagines », ne posait pas de façon explicite les moyens de faire cette description à l’aide des éléments textuels.

Le professeur comprend qu’il faut une autre stratégie pour amener ses élèves à entrer dans la lecture du texte :

Il s’agit de les forcer à sortir d’une description réduite aux éléments descriptifs proposés par les illustrations et/ou des stéréotypes de leurs héros préférés pour les ramener au texte. Le détour passera par la lecture orale du professeur, cette fois.

Lors de la séance suivante, en rendant les premiers écrits, je distribue à chacun une demi feuille blanche. Il s’agit, en reprenant la lecture – chacun pour soi – de son chapitre, de reporter uniquement mais complètement les « éléments du texte » qui permettent de se représenter le personnage. Ensuite, la lecture orale du professeur, reprenant l’intégralité des premiers chapitres de l’histoire, donne à entendre ce que les élèves ne connaissaient pas. Ainsi le changement de ton rend plus facilement perceptible à l’oral les paroles, les réflexions et les interruptions des monologues par d’autres interventions extérieures au personnage. De même, la lecture du professeur, en rétablissant la continuité de l’histoire, apporte à chacun d’autres connaissances sur son personnage, notamment en ce qui concerne ses relations avec les autres. Les modifications, compléments, et autres ajouts, sur les demi feuilles, se font avec un stylo d’une autre couleur. La différence de couleur, entre les deux étapes de l’écrit, permet de prendre conscience de l’intérêt de la relecture pour tous.

La lecture peut se continuer avec les chapitres suivants :

Voici deux nouveaux chapitres de *La violence Carton rouge*, concernant ton personnage. Lis-les bien, silencieusement, et prépare ta prise de parole :

- 1) Comment les choses avancent dans cette histoire ? Quels sont les événements qui me semblent importants.
- 2) Quelles sont les questions que je me pose ? Comme je n’ai pas les chapitres qui se suivent, il me manque des choses pour comprendre. Quelles questions je vais poser à ceux qui ont lu d’autres chapitres que le mien ?
- 3) Que fait mon personnage dans les chapitres que j’ai lus ? Pour m’aider à le voir et le retenir, je peux souligner dans ces deux chapitres ce qu’il fait, ce qu’il dit, ce qu’il décide de faire.
- 4) Si je devais me mettre à la place de quelqu’un dans cette histoire, qui je choisirais ? Qu’est-ce que je ferais, je dirais à sa place ? (*Par exemple, lors de la séance dernière, Khalil a dit que s’il était à la place du père de Jean-Pierre, il ne se contenterait pas de « vouloir » que son fils soit dans les cinq premiers ; c’est facile de « vouloir » que son fils réussisse ! Il essaierait de l’aider en lui posant des questions sur ce qu’il fait en classe, sur ce qui va, ne va pas, en allant voir son instituteur ou ses professeurs*)

Etre dans le groupe de parole c'est travailler à apprendre l'oral en français. On est tous à égalité : ce n'est jamais facile de prendre la parole devant un groupe. On a le droit de se tromper, de bafouiller, de revenir en arrière. *Donc la moquerie est interdite.* Tout le monde doit pouvoir parler, pouvoir dire ce qu'il comprend ou ne comprend pas de cette histoire. Chacun doit pouvoir, tour à tour, expliquer à ses camarades et leur demander des explications.

Ceux qui prennent des notes, pendant ce temps-là, ne doivent pas tout écrire, mais ils le font pour essayer d'apprendre à écouter et à construire à partir de ce que disent les autres. Il est très important de ne pas réagir « tout haut » ( Non, c'est pas ça ! Il ou elle n'a rien compris ! Je ne suis pas d'accord ! Etc.), mais d'apprendre à réagir par écrit : cela veut dire que je vais prendre en notes, très rapidement, un mot dit par l'un des membres du groupe, que je vais faire un schéma avec des flèches, ou un autre signe explicatif, pour pouvoir repartir de cela quand je serai à mon tour dans le groupe de parole. Par exemple : Un tel a dit que... Par rapport à cela, moi je pense que.../ Je trouve que.../ Je suis d'accord, pas d'accord.../ Je me pose cette question :... Etc.

Le groupe de parole est, cette fois, filmé par une aide-éducatrice du collège, Elise, qui connaît bien les élèves et va les observer derrière sa caméra avec une patience et une attention peu communes. La progression constatée concerne l'utilisation du dispositif, mais aussi la prise de parole. Celle-ci est nettement centrée sur l'objet de travail. Les élèves ont leurs chapitres et leur feuille de travail sous les yeux. Ils parlent en se servant de ces écrits, les montrant parfois à la caméra pour appuyer ce qu'ils disent. Les attitudes face à la parole sont étonnantes. Guillaume qui avait juré ses grands dieux qu'il n'irait jamais dans le groupe de parole, que c'était nul, etc. demande à faire partie du groupe dès le deuxième tour. Khalil qui traverse une période difficile de refus de travail, de provocation permanente par rapport aux adultes, prend la fonction de distributeur de parole. Il organise un tour de table, sollicitant la parole des filles, plus timides, qui ne la prennent que si on la leur donne, empêche certains de couper la parole. Benjamin raconte, il est dans l'histoire, mimant les gestes et reprenant les paroles-mêmes des personnages avec un plaisir évident. Hichem aussi parle beaucoup, d'abord, en fonction de l'objet-caméra et de celle qui le filme, il se montre, séduit. Puis il oublie progressivement la mise en scène et entre véritablement dans le récit, l'explication et la justification, trouvant toutes sortes de stratégies pour garder la parole (*Je n'ai pas encore fini ; j'ai encore quelque chose à dire ; laisse-moi aller jusqu'au bout...*). L'objectif, cependant, visait à les amener à se questionner pour faire apparaître un besoin d'explication. Or, ce qui se passe alors c'est le plaisir de se situer par la parole, plaisir d'évoquer le texte, les « gros mots », le sens des mots. Sans doute, l'idée que l'autre dispose peut-être d'un morceau du texte répondant aux lacunes de son chapitre n'émerge pas, mais il y a un moment « magique » où la parole circule entre eux, où ils s'écoutent parler et évoquer des moments du texte qu'ils ont aimés. Ce qui n'est finalement pas rien.

La suite du travail s'inscrit tout naturellement – en fonction de ce qui s'est passé dans le groupe de paroles – dans la recherche d'une cohérence narrative autour des liens entre les faits et les personnages. Cela se fait à partir de la formulation écrite d'hypothèses pour la suite du récit.

Le professeur distribue une feuille sur laquelle sont regroupées des illustrations extraites des chapitres qui n'ont pas encore été lus avec les deux consignes suivantes :

- 1) Choisis un ordre pour placer ces dessins, de façon qu'ils racontent une histoire ; colle-les dans l'ordre choisi en les numérotant ;
- 2) Ecris l'histoire que raconte pour toi cette suite d'images, en prenant en compte tous les dessins et tous les personnages.

Le professeur avait prévu une deuxième page visant à complexifier la tâche, en les amenant à repenser la logique de leur histoire et à leur faire rajouter un ou plusieurs éléments, mais cette feuille ne sera pas distribuée. La tâche, dans sa première version, apparaît colossale aux groupes de travail. Le problème semble venir d'une attirance très forte pour placer l'image de Jean-Pierre sortant une arme de son sac au centre du récit et de la contradiction que cela crée avec leur désir légitime de faire une fin heureuse. Dans la difficulté qu'éprouvent certains à faire ce travail, il semble qu'il y ait, pour la première fois l'envie de questionner le texte et la confusion qu'il propose entre paroles et gestes. Pour d'autres néanmoins, comme nous l'avons vu au début de l'article, le problème ne se pose pas encore. Un élève peut tuer un camarade de classe ou un de ses professeurs sans qu'il soit obligé d'assumer les conséquences de ce geste. Ils sont encore très près de penser et de dire : C'est pour rire ! Le mort va se relever, c'est comme dans un film, etc.

La séance suivante est un retour en arrière, pour tenter d'entrer dans la logique du personnage. Le professeur relit oralement les chapitres précédant la fin de l'histoire. Les élèves retournent à leur fiche de personnage, mais cela se fait par un « détour », par voie orale :

Comme le travail insuffisant de certains élèves, samedi, n'a pas permis d'élucider tous les problèmes que pose le texte, vous allez devoir en groupes les résoudre aujourd'hui. Quelle/quelle sera l'équipe ou le groupe la/le plus efficace ? Il ne s'agit pas de répondre n'importe quoi mais de bien relire les chapitres qui sont, maintenant dans la chemise distribuée par le professeur et de faire des hypothèses sur ce qui se passe dans les chapitres que l'on n'a pas mais que le professeur a lus tout haut samedi. Le débat s'ouvrira dès qu'un groupe apportera au professeur la preuve qu'il a su répondre de façon réfléchie à toutes les questions de sa fiche.

#### **Questions pour Jean-Pierre**

Qui lance des boulettes ?

Qui les reçoit ?

Qui est un « gogol » ?

Qui lance des fusées en papier ?

Combien d'heures de colle sont réellement données par le professeur ? A qui sont-elles données ? Le professeur est professeur de quelle matière ?

Soulignez dans le chapitre 4 *tout ce que pense Jean-Pierre* (mais qu'il ne dit pas).

Qu'est-ce qui arrive à Jean-Pierre ?

Comment décide-t-il de répondre à ce qui lui est arrivé ?

Que découvre-t-il à propos de son copain Kévin ?

### Questions pour Aminata

De quoi a-t-elle peur dans le chapitre 5 ? Faites une liste de ses peurs.

Qui l'a insultée ?

Qui l'a rackettée ? Que lui propose Elsa, à chaque fois ?

Pourquoi Aminata ne veut pas accepter ce que lui propose Elsa ?

Et vous, qu'auriez-vous fait à la place d'Aminata ?

Comment réagit le Principal du collège ? Comment le trouve-t-elle ce Principal ?

Soulignez dans le texte des phrases qui montrent ce que pense Aminata, ce qu'elle a dans la tête et qu'elle ne dit pas.

### Questions pour Gaspard

Quels actes commet Gaspard dans ces chapitres ? Précisez bien dans quelles circonstances et s'il est tout seul ou non pour faire cela.

Comment pense-t-il à ses parents ?

Que lui arrive-t-il à lui ? Précisez bien les circonstances.

Pourquoi va-t-il rencontrer Aminata ? Arrivent-ils à se mettre d'accord ?

Et vous, êtes-vous plus d'accord avec Gaspard ou avec Aminata ? Expliquez bien pourquoi.

Parallèlement au travail sur le texte, on revient sur l'enregistrement. La cassette est visionnée avec une feuille d'observation. Le professeur a noté quelques thèmes d'observation, un peu pour voir si l'idée du « travail d'oral » fait son chemin :

### Feuille d'observation de l'enregistrement du groupe de paroles de mardi 9/5/2000

- Celui, celle, ceux qui parlent « bien », pour toi :
- Explique en quelques mots pourquoi tu trouves qu' il(s), elle(s) parle(nt) « bien » :
- Celui, celle, ceux qui ne parlent pas « bien », pour toi :
- Explique en quelques mots pourquoi tu trouves qu' il(s), elle(s) ne parle(nt) pas « bien » :
- Observe les attitudes de ceux qui parlent : Quels gestes font-ils quand ils parlent ? Dresse une liste de ces gestes. A ton avis, pourquoi font-ils ces gestes ?
- Observe bien les attitudes que l'on peut voir dans le groupe de ceux qui sont autour et qui n'ont pas la parole : Quelles attitudes remarques-tu ?
- Qu'est-ce qui te semble « intéressant » dans ce qui est dit à propos de l'histoire et des personnages ? Note des moments, des phrases que tu trouves « intéressants ». Tu auras un peu de temps après le visionnement de la cassette pour expliquer pourquoi tu les trouves « intéressants » :
- Dans les groupes de paroles, il y en a qui, à propos des personnages, *racontent*, d'autres qui *expliquent*, d'autres qui *relisent certains passages du texte à haute voix*, d'autres qui *disent* : *si j'étais à la place de...*, d'autres qui *jugent* (c'est pas bien, ce qu'il fait) ou qui *donnent des conseils*, (il ferait mieux de... ; au lieu de...,il devrait...) Donne quelques exemples de ces différentes façons de parler à propos de l'histoire en nommant le camarade qui fait cela.
  - exemple d'un élève qui raconte :
  - exemple d'un élève qui explique :
  - exemple d'un élève qui relit un passage :
  - exemple d'un élève qui dit « si j'étais à sa place... » :
  - exemple d'un élève qui porte un jugement :
  - exemple d'un élève qui donne des conseils :

– A partir de ce que tu as vu dans cet enregistrement, qu'est-ce qui, selon toi, permettrait d'améliorer la prise de parole, pour la prochaine fois, pour un prochain groupe de paroles ?

La fiche est renseignée consciencieusement par la majorité des élèves (sauf deux) en même temps qu'ils se regardent et s'observent ; temps de silence qui maintient la classe en apnée pendant plus de quelques minutes ! Ces moments de travail « profond » se soldent par d'autres, plus terribles, où la parole sauvage, celle qui « tue » le prof et les autres, reprend tous ses droits.

Le professeur, alors, reprend la parole et tente de renouer le dialogue par une nouvelle lettre :

**Lettre du professeur de français à ses élèves de 6<sup>ème</sup>**

Encore une séance difficile ! Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe encore pour que certains d'entre vous, pas au même moment, pas en même temps, démolissent en un rien de temps tout ce que nous avons pu construire patiemment, pas à pas ?

L'histoire que nous lisons en ce moment, vous intéresse visiblement. Si j'en juge par ce que vous écrivez, ce que vous dites, ce que certains viennent me dire après les heures de cours, ou vos prises de notes, vous arrivez à trouver beaucoup de pistes pour vous aider à devenir des lecteurs et des « écrivains » beaucoup plus compétents. Si j'en juge par la cassette vidéo qui rend compte des progrès que vous avez pu réaliser à l'oral, dans l'organisation de la parole, dans l'écoute, depuis le début de l'année scolaire, si j'en juge par l'attitude de la majorité d'entre vous, pendant son visionnement (il n'y a que Karim et Luc qui se sont désintéressés complètement de la cassette et ont continué le travail sur les questions) et par les réponses que vous avez données dans la feuille d'observation, je dirais presque que la classe « fonctionne bien ».

Et puis voilà que certains, certaines, Marion, Chakib, Khalil, Geoffrey, Joël, Cathy, Mohamed et bien d'autres... se remettent à réagir comme des tout petits enfants, parlant tout haut sans plus écouter ce qui se passe dans la classe, règlent leurs comptes et leurs petits trafics personnels, sans s'occuper de ce pour quoi ils sont à l'école, sans s'occuper de moi et de ce que je propose. Alors, forcément, on fabrique et on lance toutes sortes de choses pour viser les autres, on se tient le plus mal possible (pieds sur la table, etc.) pour donner l'illusion qu'on est à l'aise, on se bat, on monte sur les tables, on lance des objets par la fenêtre, on lance des cartouches d'encre contre ceux et celles dont on est jaloux des résultats scolaires... Il y en a qui jouent un jeu dangereux parce qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils sont en train de perdre toutes leurs chances de faire une scolarité « normale ». Il y en a qui croient encore – malgré la réunion intéressante que nous avons eue tous ensemble, parents, élèves, professeurs et membres de l'administration du collège, avant les vacances de Pâques – que l'école est faite pour jouer, pour jouer à être les plus forts, plus forts que les adultes...

Et pourtant, d'autres qui étaient mal partis, semblent avoir compris, et ils ont grandi, mûri dans leur attitude. Je prendrais l'exemple de David qui tente de se concentrer sur le travail à faire, depuis plusieurs séances déjà, quitte à paraître un « fayot » aux yeux de ceux qui n'ont pas encore appris à construire, ou à discuter avec l'adulte. Il y a tous ceux qui « travaillent » ou « écoutent » derrière le groupe de paroles, dans l'enregistrement. Il y a ceux et celles qui me regardent, désespérés quand la bêtise gagne du terrain dans la classe, et qui tentent de m'écouter quand je propose une explication.

En soi, ce n'est pas grave de penser à jouer, bien sûr ; ce qui est grave, c'est qu'on ne soit pas capable de supporter les autres ; ce qui est grave, c'est qu'on n'arrive pas encore, en fin de 6<sup>ème</sup>, à faire une différence entre les lieux où on peut jouer et ceux où on est là pour

travailler, pour apprendre. Ce qui est grave c'est qu'on ne puisse repérer ce qui est important de ce qui l'est moins et qu'on se retrouve dans la confusion totale. Je rappelle le risque de ces attitudes, c'est que l'école qui sait très bien sélectionner, décidera très vite qu'elle ne veut pas de certains d'entre vous. Et cela, c'est plus grave qu'une observation, un zéro, un rapport ou quelque autre sanction. Cela veut dire de moi-même, je décide, à 12 ou 13 ans, de me fermer plein de portes, pour les années qui viennent. Un peu comme ceux qui tirent, un jour, avec une arme ou donnent un coup de couteau, sans réfléchir, pour « se venger de quelque chose », pour « voir » ce que cela fait ou pour « rire » (!), et qui se retrouvent en prison pendant de longues années, sans pouvoir choisir librement ce qu'ils ont envie de vivre et d'être. Ce sont des « grands mots », peut-être pour vous... Moi, je les préfère aux « gros mots », et je sais que de nombreux parmi vous les comprennent, un peu ou beaucoup. Restent ceux qui ne peuvent les entendre, mais que ceux-là sachent que plus ils s'éloignent, moins ils font l'effort d'entendre, moins les autres les entendent. Bientôt il sera trop tard, personne ne s'intéressera plus à eux ni ne voudra plus les entendre. Il ne leur restera que la violence contre eux-mêmes.

Et nous revenons à notre histoire de *La violence carton rouge*. Vous voyez que, parfois, les histoires peuvent nous parler et parler de nous. Il nous appartient de les entendre et de parler d'elles. J'aimerais bien avoir une réponse à ma lettre et je vous laisse un temps de réflexion et d'écriture pour pouvoir vous exprimer. Les lettres les plus « réfléchies » pourraient faire partie d'une petite exposition que proposerait la classe autour de la violence et du livre *La violence carton rouge*, lors de la journée Portes Ouvertes du collège. Ce serait bien là une occasion de montrer que cette classe peut se faire remarquer autrement que par ses mauvais aspects. A vous de faire des propositions et de vous mettre au travail !

Tenter de retrouver le sens des attitudes, le sens des activités, trouve un écho, bien sûr dans le travail sur la langue pour rendre lisible un texte écrit, pour lui donner du sens et le rendre compréhensible à un autre lecteur. L'un des textes produits par les élèves à partir des images de la fin du texte propose une ambiguïté dans l'interprétation qui va faire l'objet d'un travail parallèle sur les anaphoriques :

#### **Travail de groupes : Comment rendre un écrit compréhensible**

C'est l'histoire d'un garçon perturbant. Il faisait n'importe quoi en classe, il insultait les profs, mais celle qu'il détestait le plus, c'était la prof d'histoire-géo. Un jour, il faisait n'importe quoi, alors la prof en a eu marre et elle lui a demandé de sortir voir le principal. Mais comme il avait un pistolet à billes dans son cartable, il a voulu la tuer. Mais il a raté son coup, il a tiré sur Gaspard. Et il est allé à l'hôpital. Il téléphonait toujours chez Aminata pour demander le travail à la maison. Pendant ce temps, le garçon qui avait tué Gaspard était en train de se faire examiner. Quand il a été rétabli, il a été accueilli par ses amis. Aminata lui a composé un poème et le garçon qui a tué Gaspard a été en prison pour les mineurs.

*Voici le texte qui a été écrit par un des groupes de la classe.*

- 1) *Quels problèmes de compréhension pose-t-il aux lecteurs ? Qu'est-ce qu'on ne comprend pas ? Et qu'est-ce qui fait qu'à votre avis on ne comprend pas ?*
- 2) *Que proposeriez-vous pour que ce récit devienne plus compréhensible ? Vous pouvez le réécrire complètement en éclaircissant les passages qui posent problème ; vous pouvez proposer des passages à insérer dans le texte ; indiquez l'endroit où vous rajouteriez quelque chose à l'aide d'une croix (X) et d'un numéro (1,2,3, etc.). En tout cas, lisez et relisez-vous ce texte à l'oral pour arriver à le rendre tout à fait compréhensible par quelqu'un d'extérieur à la classe, par exemple.*

A la fin de la première étape du travail, on met en commun les « problèmes de compréhension » relevés par les groupes. Deux secrétaires, Khalil et Joël, vont écrire au tableau ce que la classe ne comprend pas dans ce texte, tandis que Guillaume distribue la parole. La synthèse permet de relancer le travail d'amélioration de l'écrit :

### Des problèmes d'incompréhension de texte relevés en classe

Des problèmes de ponctuation ; d'ordre du texte ; de « qui fait quoi ? », « qui tue qui ? » ; « on ne tue pas avec un pistolet à billes » ; « on ne va pas comme ça directement en prison, il y a une convocation, un entretien, un procès, un jugement avant... » ; « et les parents ? on ne voit pas les parents dans ce texte, ils doivent pourtant être concernés quand il se passe une affaire aussi grave » ; « si c'est celui qui a tué qui est accueilli par ses amis, ce n'est pas possible, ce sont les amis qui vont le voir à la prison... » ; « perturbant » – mais qui perturbe quoi ? ; il vaudrait mieux mettre un titre ; « C'est l'histoire d'un garçon perturbant » n'est pas un début de texte. Il faudrait commencer autrement. « Il téléphonait toujours » – il vaudrait mieux remplacer « toujours » par « tous les jours » ou par « chaque jour ». « La prof » est un peu familier pour un écrit. A l'oral, cela convient ou quand on rapporte les paroles de quelqu'un dans une histoire, mais dans un récit, il est préférable d'écrire « le professeur ». Il faudrait décrire un peu les personnages de l'histoire pour que le lecteur puisse se les représenter dans sa tête.

**En conclusion :** si l'on s'occupe du texte lui-même, le problème vient surtout de la difficulté à repérer les personnages de cette histoire. *Il s'agit maintenant de réécrire ce texte* en faisant attention à ce point : les pronoms « il », « elle », « ils », « elles » ne posent pas de problèmes de compréhension s'ils sont très proches des noms présentés dans la phrase précédente. Si ces pronoms peuvent représenter des personnes différentes – par exemple, « il » pourrait vouloir dire Gaspard/le garçon qui a tiré avec son arme/le principal du collège/etc. – il faut que le texte permette au lecteur de bien identifier celui qu'il représente. On répètera le prénom ou le nom du personnage si on l'a déjà présenté avant, on pourra dire : celui-ci, celui-là, on pourra chercher un groupe nominal : le jeune blessé, l'agresseur, la victime, le chef d'établissement, l'enseignant, etc.

C'est Mohamed et Geoffrey qui s'interrogent sur le début du texte : *Un texte ne commence pas par « C'est l'histoire de » ; ça c'est quand on raconte ou quand on parle dans les groupes de parole, mais pas quand on écrit.* Ils se mettent en quête d'un début plus « écrit » donc, qui n'ira guère plus loin que « Jean-Pierre était un garçon qui perturbait la classe. » Mais le problème a été posé, une différence a été repérée entre écrit et oral.

Au cours de la séance suivante, le travail se fera autour de la synthèse réalisée par le professeur à partir de leurs feuilles d'observation :

### Feuille d'observation de l'enregistrement du groupe de paroles de mardi (Synthèse de 22 réponses)

**I) CELUI, CELLE, CEUX QUI PARLENT « BIEN », POUR TOI :**

Benjamin (cité 20 fois) – Hichem (18 fois) – David (14 fois) – Khalil et Stéphanie (12 fois chacun) – Flora (7 fois) – Faouzi et Hanane I. (3 fois chacun) – Joël (1 fois)

**II) EXPLIQUE EN QUELQUES MOTS POURQUOI TU TROUVES QU' IL(S), ELLE(S) PARLE(NT) « BIEN » :**

Ils parlent beaucoup – prennent beaucoup la parole – disent beaucoup de choses – parlent souvent – Hichem et Benjamin n'arrêtent pas de parler ;  
 Ils n'ont pas peur – Il attendent le calme – S'expriment bien, disent bien des choses, expliquent bien, racontent bien l'histoire ;  
 Ils expliquent l'histoire, on comprend – Expliquent bien l'histoire – Expliquent bien comme Faouzi ou Stéphanie – David et Khalil expliquent bien ;  
 Ils se mettent dans la peau des autres.

**III) CELUI, CELLE, CEUX QUI NE PARLENT PAS « BIEN », POUR TOI :**

Cathy et Hanane I (citées chacune 9 fois) – Geoffrey (7 fois) – Stéphanie (4 fois) – Chakib (2 fois) – Luc (2 fois) – David, Hichem, Stéphane, Karim, Guillaume (1 fois chacun)

**IV) EXPLIQUE EN QUELQUES MOTS POURQUOI TU TROUVES QU' IL(S), ELLE(S) NE PARLE(NT) PAS « BIEN » :**

Mettent longtemps à parler et paniquent – Stéphanie et Hanane I. ont parlé un peu ;  
 Ne parlent pas fort – Parlent quand il y a le silence – On ne comprend pas ce qu'ils disent – Ne parlent pas longtemps – Mettent les doigts devant la bouche ;  
 Ne font que du bordel ( comme Stéphane, Karim, Luc) ;  
 Parle mal, n'explique pas ( comme Cathy) ;  
 Coupe la parole ( comme Guillaume) ;  
 Ils hésitent parce qu'ils ne sont pas sûrs d'eux – Ne savent rien sur leur personnage – Geoffrey ne savait rien – Cathy ne savait pas le texte ;  
 N'expliquent pas beaucoup de choses – N'aident pas les autres pour trouver des idées – N'ont pas beaucoup d'idées ;

**V) OBSERVE LES ATTITUDES DE CEUX QUI PARLENT : QUELS GESTES FONT-ILS QUAND ILS PARLENT ? DRESSE UNE LISTE DE CES GESTES, A TON AVIS, POURQUOI FONT-ILS CES GESTES ?**

Ils bougent – Sont stressés – On dirait qu'ils ont peur – Hichem ronge ses ongles ;  
 Font des gestes comme lever la main pour avoir la parole – Pour dire : à toi, vas-y, parle ! ;  
 Benjamin bouge ses mains pour s'exprimer, fait des gestes des personnages, lève son doigt quand Antoine lève son doigt, fait ça pour qu'on comprenne ;  
 Khalil cherche les réponses – Ils jouent avec leurs feuilles, montrent les images – Il y en a qui lisent leur texte car ils ne s'en rappellent pas – Ils montrent la feuille, font des gestes avec les mains pour décrire les mots ;  
 Il y en a qui tripotent leur crayon – jouent avec leurs crayons – Se couchent sur la table – Flora se fait du vent.

**VI) OBSERVE BIEN LES ATTITUDES QUE L'ON PEUT VOIR DANS LE GROUPE DE CEUX QUI SONT AUTOUR ET QUI N'ONT PAS LA PAROLE : QUELLES ATTITUDES REMARQUES-TU ?**

Il y en a qui travaillent, d'autres qui ne font rien – Il y en a qui écrivent ( comme Guillaume), d'autres parlent ( comme Luc, Stéphane, Karim) – Il y en a qui parlent à deux ( comme Mohamed et Geoffrey, Lola et Bouchra) – Marion se balance – Elle écoute mais elle n'écrit pas – Il y en a qui ne font rien (comme Chakib), parlent, rigolent, touchent à tout, ne savent plus s'écouter – Faouzi est intéressé – Hanane est bien concentrée.

**VII) QU'EST-CE QUI TE SEMBLE « INTERESSANT » DANS CE QUI EST DIT A PROPOS DE L'HISTOIRE ET DES PERSONNAGES ? NOTE DES MOMENTS, DES PHRASES QUE TU TROUVES « INTERESSANTS ». TU AURAS UN PEU DE TEMPS APRES LE VISIONNEMENT DE LA CASSETTE POUR EXPLIQUER POURQUOI TU LES TROUVES « INTERESSANTS » :**

*Des élèves de la classe :* David ;

*Des paroles dites par les élèves :*

- Quand Benjamin dit « Tu verras, sale lèche-cul ! » ;
- Ce que j'ai dit : « Il faut régler la violence par la parole. Moi, à sa place, je réglerais cette affaire par la parole » ;
- Les paroles de Hichem : « Je trouve intéressant que ça parle de violence dans un collège » ;

*Des passages du texte :* les boulettes qu'on lance, le flingue de l'oncle d'Aminata ;

*Des idées du texte :* Aminata est intelligente ;

*De façon générale :*

- Quand ils (les élèves du groupe de paroles) sont en train de parler d'Aminata ;
- Que tout le monde a dit des choses intéressantes ; que tout le monde parle bien, sauf quelques uns ; que toute la classe parle bien.

**VIII) A PARTIR DE CE QUE TU AS VU DANS CET ENREGISTREMENT, QU'EST-CE QUI, SELON TOI, PERMETTRAIT D'AMELIORER LA PRISE DE PAROLE, POUR LA PROCHAINE FOIS, POUR UN PROCHAIN GROUPE DE PAROLES ?**

Qu'il y ait un chef d'équipe qui donne la parole, qui pose des questions ;

Parler chacun son tour – Ne pas parler en même temps – Lever le doigt pour demander la parole – Ne pas parler à tort et à travers – Que ceux qui sont autour, il ne faut pas parler et ceux qui sont dans le groupe de parole, on écoute ;

Moins d'hésitations – Une discussion plus sérieuse – Bien parler, comme Benjamin, par rapport au texte ;

Il faut qu'on tourne, même si on n'a pas d'idées – Faire les trois groupes ;

Que Khalil reste toujours pour donner la parole et que tout le monde parle., Khalil, parce qu'il demande une personne, une par une – Hichem, Benjamin, David, Khalil ;

« Je voudrais bien y aller » (Stéphane)

« Je parlerai plus fort la prochaine fois et j'articulerai. » (Hanane I.)

La prise en compte de la parole regroupe et mélange des remarques qui sont des prises de distance, une façon presque métadiscursive d'observer ceux qui parlent et une implication plus personnelle ; sur l'organisation de la parole : il faut un « chef » qui distribue et donne la parole ; sur l'intérêt du dispositif, par exemple : il faut tourner ou encore sur l'aspect interactif parole-écoute, même s'il s'agit de reprendre des injonctions un peu vides de sens (ne pas parler à tort et à travers). Ce qui apparaît, pourtant, c'est la nécessité du sens : avoir quelque chose à dire ; parler pour aider les autres à avoir des idées ; demander une discussion « sérieuse ». Cela représente sans nul doute une avancée dans le rapport à l'oral. On peut parler sérieusement. Quand je dis « on », il s'agit de l'élève, qui est rarement pris au sérieux et qui a du mal à comprendre qu'on puisse attendre de lui autre chose que du bavardage, de la parole perturbatrice ou celle, « conforme », cadrée de l'élève virtuel qui doit savoir parler avant de l'avoir appris.

Forts de cette parole en train de se structurer timidement mais de façon perceptible, nous pouvons attaquer la fin du livre :

### La violence carton rouge

#### Finir un livre

I) Pour préparer la prise de parole en groupes :

1) La fin de l'histoire

Tu as imaginé une suite de l'histoire à partir des illustrations du texte. Tu viens de lire les chapitres qui concernent ton personnage et qui terminent cette histoire.

– Imaginais-tu que l'histoire se terminerait de cette façon ?

– Quelle(s) différence(s) vois-tu entre ce que tu avais imaginé et la fin que nous propose l'auteur de ce livre ?

– Que penses-tu de cette fin ?

2) Ton personnage :

– Précise son rôle dans toute l'histoire :

– **Quelle parole** retiens-tu parmi tout ce qu'il dit dans le texte pour bien montrer le rôle qu'il joue dans cette histoire ? (Pour trouver, relis rapidement les chapitres)

– Si tu devais en faire une « statue », comment le représenterais-tu ? Quel geste lui ferais-tu faire, quelle attitude lui donnerais-tu, pour bien montrer le rôle qu'il joue dans cette histoire ?

– Dans le groupe de paroles, nous allons faire une sorte de procès des personnages de cette histoire. Prépare des arguments pour dire ce que ton personnage a fait de bien, de mal ou de moins bien. Réfléchis à pourquoi il a fait telle ou telle chose. Cherche les « circonstances atténuantes » ou les raisons qui peuvent expliquer ce qu'il a fait. Sur quoi lui donnes-tu raison ? Sur quoi lui donnes-tu tort ?

II) Pour préparer l'exposition autour de ce livre et de la violence

– *Ecris une lettre* à ton personnage pour lui dire tout ce que tu penses de cette histoire

– *Préparez en groupes une affiche* sur laquelle vous mettrez des mots, des images, des photos, des petits textes ou poèmes pour dire : « Halte aux violences à l'école et ailleurs ! »

Une nouvelle fois les groupes de parole sont filmés et, cette fois, le texte est questionné, les élèves représentant les personnages sont interrogés : *Mais alors Jean-Pierre, sur qui il a tiré ? Qui est tué ?*

La complexité et le tissage des situations de travail ont permis à la question d'émerger enfin, et donc d'installer un échange entre les élèves à propos d'autre chose que la parole quotidienne et implicite. De mini-dialogues s'installent et de nombreux points d'interrogation restent, à cause de la confrontation entre fin imaginée et fin proposée par l'histoire.

Une nouvelle fois, la lecture orale du professeur pouvait venir comme une réponse aux questions posées. Mais lors de la séance suivante, le travail prévu ne peut être fait en raison de l'état d'agitation dans lequel se retrouvent les élèves, en groupe pourtant, ce soir-là. Geoffrey se sauvera pour aller tout seul à l'infirmerie. Guillaume lui rédige une fausse autorisation (voir plus haut)...C'est Joël qui sauvera la situation en proposant aux autres de relire tout haut sa lettre-réponse au professeur, pour qu'il puisse la continuer et l'améliorer, en vue de l'exposition.

Le compte rendu du travail de parole lors de la séance filmée fait apparaître une prise de notes intéressante, celle de Faouzi, qui tente de coller à la situation orale, comme un reportage. Diana, moins à l'aise dans la compréhension du texte, met toute son énergie à construire des tableaux avec les noms des élèves parlants et des croix pour indiquer le nombre de fois où ils ont pris la parole. Les lettres sont à peine ébauchées :

Compte rendu du travail écrit et oral de mardi 23/5/2000

### I) Prise de notes

(de Faouzi)

« Ils font beaucoup de bruit, comme Stéphane, Chakib, Guillaume, Karim, Khalil, Hichem. Il y en a qui parlent quand même en dehors des huit. Il y a Jérémy, David, Jessica, Geoffrey, Mohamed, Aurélie, Stéphanie, Flora, en fait tout le monde parle.

Les huit n'arrivent pas à s'écouter. Quelques minutes plus tard, ouf ! ils ont commencé.

Guillaume, il faut toujours qu'il coupe la parole.

Guillaume et Hichem, c'est comme si qu'ils se disputaient. Quand Guillaume a terminé de parler, c'est Hichem qui va juste après.

Les quatre filles écoutent très attentivement.

Khalil ne leur donne pas toujours la parole, aux filles, ou, des fois, quand il y a une petite dispute, il ne les arrête pas.

Je trouve qu'ils ne peuvent pas garder leur calme, les garçons, sauf Chakib, qui écoute.

Celui qui parle le plus souvent, c'est Hichem, Guillaume.

Hanane a posé une belle question, mais j'ai pu l'écrire.

Je crois qu'il n'y a personne qui regarde le texte avec leurs questions.

Ou sinon, en dehors des huit, ça parle un peu.

Lola et Bouchra n'ont pas parlé pour l'instant.

Guillaume cherche dans un chapitre ce que dit Geoffrey. Stéphane a donné la réponse que voulait Geoffrey, mais Geoffrey (se doute toute ( ? )) et enfin il a compris.

Les huit personnes cherchent dans leur dossier ou leur feuille des questions ou réponses.

Hichem recommence tout le début de l'histoire jusqu'au dernier chapitre de Jean-Pierre.

Flora écoute bien et Hanane I. Puis elles écrivent quand c'est intéressant. Khalil a dit aux autres : « On doit répondre aux autres. »

### II) Propositions de statues pour les personnages

( Par Hanane D., David, Faouzi, Stéphane, Karim, Guillaume, Khalil, Flora, Aurélie)

Une statue de Gaspard : Il aurait un visage « sauvage ».  
Gaspard allongé à terre pour dire qu'il est blessé.  
Mettre sa main sur une partie du corps pour dire qu'il est blessé.

Une statue de Jean-Pierre : Un saint, un gentil, avec un livre dans sa main, il est en train d'étudier.  
Je le montrerais avec une boulette dans sa main.  
Avec le geste d'un coup de poing, l'air d'un méchant,  
d'un rebelle, il traite tout le monde, il veut tous les descendre.  
Qu'il fasse un bras d'honneur.  
Je le représenterais agressif avec les deux poings lancés en avant.

Une statue d'Aminata : Je la ferais droite, une main en l'air et l'autre sur le cœur avec un sourire.  
Qu'elle donne la main à un ou deux élèves de 3<sup>ème</sup>.

### III) Fréquence de prise de parole

(relevée par Diana)

1<sup>er</sup> groupe

Hichem : 10

Khalil : 7

Guillaume : 6

Stéphane : 4

Chakib : 0

Marion : 6

Lola : 0

Bouchra : 0

Hanane I. : 2

2<sup>ème</sup> groupe

Hichem : 16

Khalil : 14

Guillaume : 13

Stéphane : 17

Geoffrey : 8

Marion : 15

Lola : 0

Bouchra : 8

Mohamed : 9

Hanane D. : 9

### IV) Lettres aux personnages (début)

*Hanane D. à Gaspard* : « Gaspard, c'est pas bien ce que tu as fait quand tu as volé du raisin avec tes copains. Tu nous ressembles presque à nous tous, et quand tu n'es pas avec tes copains, tu travailles et tu réponds aux questions : ça, c'est bien ! Il ne faut pas confondre l'école et chez soi. (...) »

*Karim à Jean-Pierre* : « Cher Jean-Pierre, il faudrait que tu te calmes, il faut que tu demandes pardon à Gaspard (...) »

Le lendemain, c'est samedi, et décidément, le samedi, on ne travaille pas ! C'est le règne des bonbons, des rendez-vous pour l'après-midi, des comptes à régler entre garçons et filles. L'intrus, c'est bien le professeur qui ose prétendre faire travailler. La violence est dans la classe. Chacun se replie sur ses affaires pour ne pas se les faire voler. Benjamin se fait voler sa trousse et la séance se terminera avec des pleurs, des grincements de dents, des menaces et des insultes tandis que le professeur et la CPE, envoyée chercher à la rescousse, ont bien du mal à empêcher le corps à corps. Seul un rituel improvisé de fin de séance calmera le jeu : le professeur ne laisse sortir les élèves de la classe que l'un après l'autre et seulement s'ils sont en mesure de montrer leur cahier de textes dûment rempli avec la notification du travail en français à faire à la maison, celui qui n'a pu être fait durant la séance.

- 1) Relire tous les chapitres dont on dispose du livre *La violence carton rouge*,
- 2) Ecrire un compte rendu de l'histoire en disant ce qu'on a compris et ce qu'on n'a pas compris,
- 3) Commencer à rédiger la lettre à son personnage.

La séance suivante prend en compte l'incident, le travail à faire à la maison pour aller plus loin dans la compréhension de la fin en annonçant une relecture de cette fin :

1) En me servant du travail fait à la maison que je colle sur une feuille en dessous de cette consigne ou que je joins à mon travail d'aujourd'hui pour tout rendre au professeur en fin d'heure,

j'écris noir sur blanc les questions de compréhension qui me restent à propos de l'histoire : (Pour faire cela, je travaille à partir des chapitres que je dois avoir dans ma pochette, des feuilles de préparation à la prise de parole, de mes souvenirs...)

Je ne comprends pas pourquoi...

Je ne comprends pas comment...

Je voudrais savoir si...

autres formes de questions :

2) Dans un 2<sup>ème</sup> temps, le professeur va relire oralement la fin de l'histoire. Je vais devoir noter ce que j'ai compris à la suite de cette relecture et que je n'avais pas bien pu comprendre jusqu'ici.

Après avoir entendu la fin de l'histoire lue par le professeur, je comprends que..., je comprends pourquoi...comment..., etc. :

Je peux écrire « Cette histoire se termine comme cela ( Il ne faut rien oublier, ni les personnages, ni les événements) :

3) Je continue et je termine la lettre adressée à mon personnage. Avant cela, je reporte sur une feuille de brouillon tout ce que j'ai envie de lui dire, de lui expliquer, de lui raconter. Le travail de mise au propre se fera après correction de l'orthographe et directement sur le support qu'on exposera lors de la Journée Portes Ouvertes.

Khalil, Chakib et Karim qui n'ont rien envie de faire et surtout qui empêchent toute mise au travail vont faire leur travail en permanence, sans aide, sans entendre la relecture du professeur. La séance suivante prévoit leur retour et leur réintégration dans le groupe par l'oral :

Hier, la classe après s'être séparée de trois élèves qui ne voulaient pas se mettre au travail, a réussi à écouter la lecture des chapitres 10, 11 et 12. Nous avons, de ce fait, mieux compris un certain nombre de points qui continuaient à poser problème. Nous sommes en mesure de nous expliquer à chacun et surtout aux trois élèves qui n'ont pas entendu la lecture,

1) Par qui, pourquoi et comment Gaspard a été agressé ;

2) Ce qu'a fait Jean-Pierre ; comment il s'est procuré une arme, ce qu'il voulait en faire et ce qu'il en a fait en réalité ;

3) Ce que fait Aminata ; qui elle va voir ; ce qu'elle propose et pourquoi elle propose cela, comment réagit la personne à qui elle propose cela.

Nous avons quelques minutes pour préparer dans nos têtes une réponse orale, construite, à l'une des trois questions (je choisis celle qui concerne mon personnage). Le professeur donnera la parole à ceux qui se sentent capables d'aller jusqu'au bout de la réponse, sans hésiter, sans bafouiller.

Dans cette articulation de situations qui s'imbriquent les unes dans les autres pour entraîner les élèves à une parole qui donne du sens au travail en classe, qui oblige à trouver une cohérence, contre la répétitivité des gestes mécanistes ou technicistes des savoir-faire-semblant, il resterait à explorer l'envers de l'oral, c'est-

à-dire le silence. Dans l'année, nous avons travaillé sur un petit livre d'Albert Jacquard, *Le Mime*, dont le héros est un enfant du cirque, rejeté au départ par les siens, parce qu'il est sourd et muet. En travaillant sur ce handicap, avec l'aide d'un autre handicapé, mais du cœur cette fois, un clown qui a perdu son fils, le jeune garçon s'intégrera dans l'univers des siens en se créant lui-même un espace de création et de liberté, celui des gestes, du mime et du silence, et de la communication pourtant. Nous avions commencé à proposer toutes sortes de situations où il s'agissait de faire passer un message sans parole, avec des gestes. Mais la tâche s'est vite révélée impossible, sans doute parce que ce silence qui accompagne leur mise au travail « profond » leur fait encore peur.

Pour clore ce travail autour du livre de Virginie Lou, nous préparons tant bien que mal la petite exposition, mais le professeur n'abandonne pas l'idée de tisser de nouveaux liens entre gestes et paroles, entre muet et parlant, en revenant à la référence posée par l'auteur, dans le prologue, à l'homme de théâtre Augusto Boal, et en donnant du sens à la proposition d'un élève dans le compte rendu de l'observation du premier enregistrement vidéo :

*Ceux qui parlent bien, ils se mettent à la place des autres.* Conseil qu'on peut rapprocher de ce qu'ils apprécient au niveau gestuel : « faire les gestes des personnages pour bien faire comprendre ». La dernière consigne de travail sera sans doute formulée à peu près ainsi :

#### Faire des statues

Cette histoire nous a montré que la violence pouvait avoir des conséquences très graves, mais qu'il y avait toujours des solutions possibles pour l'éviter ou l'arrêter, et que les enfants comme les adultes devaient travailler ensemble pour empêcher qu'elle ne gagne du terrain.

En groupes, vous allez préparer, en vous servant uniquement de vous, une statue, un groupe de personnes qui, par leurs attitudes, l'expression de leurs visages, ce qu'elles sont en train de faire sans bruit, doivent donner une image de la violence. La statue, une fois construite, avec et par vous, ne bouge pas et ne parle pas. Quand vous aurez bien préparé votre statue, que chacun saura bien ce qu'il doit faire, où il doit se placer, vous pourrez venir montrer cette statue aux autres. Nous libèrerons un espace au centre de la classe.

Les autres, spectateurs de la statue, devront dire ce qu'ils voient, ce qu'ils comprennent en regardant cette statue, tout ce qu'elle dit en silence. Puis, chacun, tour à tour, pourra aller modifier une expression, une attitude, comme le ferait un sculpteur insatisfait de son travail, pour que cette statue ne dise plus la violence mais son contraire, c'est-à-dire la paix, la solidarité, l'amitié, etc.

Les publics scolaires dits en difficulté ne donnent pas d'autre choix au professeur que celui d'interroger sans cesse les mots, les principes, les cadres, les dispositifs ou les situations d'apprentissage ; pas d'autre choix que celui de construire tant bien que mal une cohérence pas à pas. Il est impensable de faire comme s'il suffisait de clarifier les consignes, d'en donner une, une fois pour toutes, ou de simplifier à l'infini. Parler, lire, écrire ne s'enferment pas dans des séquences ni dans des exercices. C'est ensemble, comme une trithérapie, que ces activités

intellectuelles peuvent amener l'élève à prendre conscience de chacune d'elles en particulier.

Si l'étude de l'oral peut nous aider, socialement et scolairement, à porter un regard bienveillant sur ce qui est incomplet, imparfait, inachevé, sur les brouillons d'apprentissage, si l'éclairage qu'il apporte peut aider l'enseignant à voir et à lire l'élève là où il est, avec tout ce qu'il est et tout ce qu'il fait, s'il lui donne l'audace de ne pas accepter la fatalité des niveaux, des états de faits et des intelligences, s'il lui donne le courage d'inventer autre chose que l'instrumentalisation (la gadgétisation) visant à occuper et à faire se tenir tranquille une catégorie bien répertoriée de sous-élèves, s'il lui donne, enfin, la force d'utiliser des situations d'oral pour transformer des états de lecture, d'écriture et de parole, alors, il vaudrait la peine – il serait urgent même – que nous nous en préoccupions sérieusement !