

**« GAËL, C'EST QUOI UN ANTONYME ? »
Quelques réflexions autour de la parole
des élèves en classe**

Denis FABÉ,
Collège de Provin

– Les 3ème E, c'est bien à cinq heures ? On sent que c'est la fin de l'année. Ils n'ont plus envie de travailler.

Quelques professeurs discutent. Ils attendent l'heure de leur conseil de classe : petits instants d'ennui où personne vraiment ne sait que faire. Petits instants que l'on ne met jamais à profit parce que l'on est fatigué ou peut-être parce que le conseil est un moment grave...

Préoccupé par un article à écrire, je bois un café. Soudain une idée me traverse l'esprit :

Voilà, j'aimerais que chacun essaie de se souvenir d'un moment d'oral en cours de français... Je ne parle pas d'aujourd'hui ni de vos pratiques de classe, mais j'aimerais que vous pensiez à votre jeune temps, alors que vous étiez élèves...

Petits ricanements mais quelques réponses :

– Moi, je disais rien, et d'ailleurs, il me semble qu'on ne parlait jamais en classe. Sauf peut-être en récitation ou en lecture à voix haute. C'est le prof qui parlait, nous... non. Mais ce n'est peut-être pas ça l'oral...

– Une année, on a eu un stagiaire CAPES comme prof. C'était un bonhomme un peu terrifiant. Il posait des questions mais on n'arrivait jamais à voir ce qu'il demandait. On était de bons élèves et ça nous paniquait. Il disait toujours « non, non... ». Il n'abandonnait jamais son idée. Il reformulait une question qu'on ne comprenait toujours pas. Ça m'a beaucoup marquée.

– C'était l'époque des débats.. On en faisait beaucoup. On s'engueulait mais quand j'y repense, je crois que ce qu'on disait était d'une banalité... D'ailleurs, à la fin, le prof faisait un point de synthèse et ça avait l'air magique.

– C'est drôle quand je vous écoute, j'ai l'impression que, moi non plus, je ne parlais jamais. J'entends : parler vraiment. On répondait à des questions, c'est tout, des questions du style :

« Quelle est la fonction de ce mot? » Mais pas autre chose. D'ailleurs en explic de textes on avait des questions à préparer à la maison et l'explication c'était un corrigé... On lisait notre réponse, bon, ceux qui n'étaient pas timides essayaient de la dire, mais le prof reprenait..

Ouais, (d'un ton ironique) c'était le bon temps, il n'y avait jamais la foire. C'était le prof qui faisait tout. Maintenant ce n'est pas pareil...

– Ah bon ?

– Oh ça suffit ! D'ailleurs l'oral, on ne sait pas comment faire. Du moins moi je maîtrise mal. Pas vous... ?

Le débat s'est arrêté, mais ces petits récits m'ont bien aidé. Je crois même qu'à partir de ces réflexions inachevées et intimes, j'ai été enfin capable de poser certaines des questions que l'oral lui-même me pose.

QUELQUES QUESTIONS D'ORAL

D'abord rappelons deux évidences : l'oral c'est de la parole et par conséquent, un acte de communication. Mais qui parle en classe ? Le professeur bien sûr. On dit en effet que le maître fait son cours, qu'il transmet un savoir. Il explique une leçon, anime la classe, interroge, corrige...

L'élève parle aussi, même si parfois sa parole gêne le maître, surtout quand l'élève se dispute avec son copain, raconte sa soirée, son match de foot ou ses amours débutantes. Plus souvent, et c'est tant mieux, l'élève participe à la classe, et s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage où l'oral tient une place importante. Il répond à des questions, donne son avis sur un texte, rend compte de ses lectures.

Mais d'où vient cette parole, comment émerge-t-elle ? Est-elle le fruit d'une liberté ou d'une spontanéité que le savoir transmis ou proposé par le professeur ferait naître, ou est-elle au contraire guidée par ce maître, préparée à un autre moment que celui de son énonciation ? En d'autres termes, est-ce que l'élève dit ce qu'il a envie de dire ou prononce-t-il les mots que l'on a envie qu'il dise ?

Ces questions n'invalident pas pour autant la seconde évidence que j'évoquais plus haut : l'oral est nécessairement un échange.

Mais quel échange ? Celui du maître et de l'élève, du maître et des élèves, des élèves sans le maître ? Certes on communique en classe, mais cette communication s'avère de plus en plus opaque et confuse tant sont multiples les situations de parole.

Si l'on quitte un instant ce domaine de pédagogie générale qui pourrait être valable pour tous les cours de toutes les classes de collège, et si l'on se penche sur le cours de français lui-même, une nouvelle question se pose très vite.

En français, peut-on échanger sur tout ou y a-t-il des domaines didactiques réservés à l'oral ? On sait très bien que la récitation, tout comme l'explication de textes, fait partie de cette sphère de parole. Mais la dictée et la rédaction semblent être des matières silencieuses. Y parle-t-on ? Peut-on y parler ?

Y aurait-il donc des matières d'oral ? C'est je crois ici, le moment où se confondent les notions, où les mots même de parole et d'oral se vident de leur sens propre pour se superposer. L'oral ne peut pas être simplement une discussion – utilisons un mot vague – sur du savoir savant inscrit dans un programme de grammaire par exemple. Si l'on considérait la parole de l'élève simplement sous cet angle didactique que ferions-nous de ces échanges entre élèves, en groupe ou en classe entière, où s'ébauchent des stratégies de recherche, où se « bégayent » des méthodes de résolution de problèmes ? Ces paroles périphériques, si elles retardent le savoir pur, n'en sont pas moins inhérentes à l'acte même d'apprendre.

Mes évidences se sont écroulées. En un mot, je ne démêle plus les fils de cet oral protéiforme où les domaines didactiques, pédagogiques, et relationnels se trouvent intimement mêlés.

Pour avancer je me dois donc de choisir un point de vue qui me permettra de quitter provisoirement l'opacité de mes questions afin de proposer quelques outils pédagogiques autour de l'oral.

Et ce point de vue sera celui de la prise de parole de l'élève. Je ne m'occuperai pas des différences entre matières d'oral et matières d'écrit. Je n'essaierai pas même de faire une typologie des activités d'oral en classe de français. J'essaierai simplement de voir en quoi l'oral est un moment d'apprentissage et comment il peut devenir une aide à cet apprentissage.

LA PRISE DE PAROLE DE L'ÉLÈVE

Partons d'une situation très simple :

- Yoann : *Ce texte est nul.*
- Sophie : *Moi je trouve pas, j'aime bien.*
- Yoann : *Pas moi, c'est nul. J'aime pas les histoires qui ne sont pas possibles.*

Le dialogue est banal, mais il montre bien que si, au départ la parole de l'élève est solitaire, ici Yoann prononce une phrase réactive et spontanée qui n'engage que lui, elle est aussitôt interprétée voire analysée par ceux, professeur ou camarades, qui l'ont entendue. Aussitôt, dès sa deuxième réplique, Yoann réajuste son discours et produit un début de justification destiné à convaincre son auditoire. Il y a donc, dans une parole d'élève nécessairement deux temps qui, sans être chronologiques, doivent être considérées : celui où l'élève parle « de lui-même », et celui, sans doute plus élaboré, où l'élève enrichit sa parole pour répondre aux réactions entendues.

Nous sommes ici assez loin du questionnement classique où le maître interroge et où l'élève répond « juste ou faux ». Il est en effet possible d'installer en classe un

autre système de prise de parole qui rendrait compte d'un mouvement de l'élève vers le savoir et non plus d'une validation du savoir par le maître.

Que fait donc l'élève quand il lève le doigt et qu'il s'apprête à dire quelques mots ?

Il réagit.

L'exemple de Yoann en est une illustration assez claire. Yoann dit son opinion de façon un peu sauvage d'abord mais plus construite par la suite. D'ailleurs, des débats naissent parfois de ces confrontations d'opinions au sein d'une classe ou d'un groupe. Le professeur n'est à ce moment qu'un acteur du débat et si sa parole est plus forte, c'est qu'en tant qu'expert il possède un art de l'argumentation plus efficace que ses élèves.

Il reformule.

Alors, il faut chercher dans le texte un mot qui aurait le même sens que celui qu'on a dans la question 3 ?

En fait, il faut dire comment l'auteur écrit un texte plat, tout ce qu'il a fait pour qu'il ne se passe rien...

Et voilà que l'élève dit avec ses mots ce que le maître croyait avoir, à tort, clairement explicité. Mais là ne s'arrête pas l'enjeu de la reformulation. L'élève qui redit « mal » une consigne fait entrer cette consigne dans son langage et se l'approprie. C'est souvent à cette condition qu'il peut se mettre véritablement au travail.

Il se construit une image de la tâche à faire.

Monsieur, c'est comme quand on a fait la lettre. Il faut faire un peu pareil, mais là en changeant de point de vue, c'est ça ?

Un récit, c'est une histoire qui a un début et une fin. C'est pas une suite de texte, alors.

Tout comme lors de la reformulation, l'élève semble avoir besoin de construire une représentation claire de l'objet à produire. Quand Stéphanie semble affirmer qu'une suite de texte ce n'est pas un récit, elle ne commet pas une véritable erreur. Elle convoque simplement des outils et des exercices déjà faits qu'elle va comparer pour « ne pas se tromper de travail ». Ces moments agacent parfois les très bons élèves parce que « ces trucs » leur sont inutiles. Eux savent faire. Mais les discussions, les retours aux classeurs, aux anciennes copies en prouvent l'importance.

L'élève dit comment il fait.

Ici, il y a le verbe est élu. « Il a été élu délégué ». Mais délégué c'est pas un COD parce qu'il n'y a qu'une personne dans la phrase. On dit que Délégué c'est égal à il. C'est un attribut. J'ai compris.

Sandrine raconte. Ce qu'elle dit peut paraître obscur, mais elle exprime sa façon de faire pour trouver un attribut. D'ailleurs les autres ont très bien compris. Sa méthode marche...

L'élève construit.

Ah ! quand il (l'auteur) dit : « il se souvenait de ces soirs », au lieu de « il se souvenait des soirs », ça fait pas pareil. Si on met ces au lieu de des, ça veut bien

dire qu'on insiste, que c'est pas des soirs normaux.. S'il avait dit des, il s'en foutrait quoi. L'article, là, ça veut rien dire, tandis que ces...Ah !

Benoît a décidé de faire découvrir à son groupe les subtilités stylistiques du déterminant. Il le dit avec ses mots, un peu abrupts, mais il a compris que lorsqu'un auteur écrit « il met pas tout n'importe comment ». J'aurais pu faire un cours sur la valeur des déterminants, mais il me semble que cette quête du savoir, même si elle n'est pas canonique dans sa formulation, me paraît bien plus efficace que le plus joli des tableaux photocopiés.

L'élève cherche.

– Il doit y avoir un truc avec la passive.

– Non, ça c'est la leçon de la dernière fois. D'ailleurs y'a pas de passif.

– Là, on parle que des gens, « un chasseur, un élève, il » et dans l'autre colonne c'est pas que des personnes. On pourrait classer comme ça.

– Ça va pas non ? On est en grammaire. On peut pas...

Le débat ici est né d'une consigne très simple et volontairement floue : « Expliquez le classement de ces phrases ».

D'un côté, des attributs et de l'autre des compléments d'objets. On voit dans ce court extrait, comment les élèves cherchent. Ils définissent la matière « On est en grammaire », ils éliminent ce qu'ils n'ont pas besoin de chercher « On l'a fait » mais surtout essaient de construire des outils pour résoudre le problème posé.

L'élève aide.

– T'as une faute là.

– Où ? Je vois pas.

– Ici au é... Tu vois pas qu'il y a un verbe être devant. C'est un participe passé. Il s'accorde avec le sujet.

Ce moment d'exaspération de Typhenn a permis à Cindy de corriger une faute. Tricherie ou entraide ?

L'élève demande de l'aide.

Monsieur, comment on fait pour trouver un champ lexical ?

Eh, Gaël, c'est quoi un antonyme ?

Une conjonction de subordination c'est quand il y a un « que » dedans ?

Comment on fait ? J'arrive pas à commencer.

Souvent la demande d'aide s'adresse au professeur. Plus clandestinement elle s'adresse aussi au copain ou au voisin de table...

L'élève demande une validation.

Là c'est bien ?

Je peux vous montrer mon texte ?

Tu me lis ma copie ?

Enfin, l'élève répond à une question, récite, lit à voix haute, expose en essayant de ne pas lire ses notes et parfois a un trait de génie qui laisse le professeur pantois :

En troisième « Monsieur est-ce que Marguerite Duras ne ferait pas du cinéma ? On dirait qu'elle écrit comme si elle avait une caméra dans la tête. Elle montre des choses..., etc. »

Il suffit donc d'observer une classe pour voir comment la parole se donne. Les élèves échangent beaucoup, ils travaillent. Ils se disent des choses que le professeur accepte ou refuse quelquefois. Comment réagir en effet, à ce « C'est quoi un champ lexical ? » alors que l'on fait un devoir surveillé...

Posons le problème différemment. L'élève apprend autant de ses pairs que du maître qui enseigne. Astolfi, Meirieu nous le disent. C'est dans l'échange, cette sorte de socialisation du savoir, que se font les apprentissages. Reste donc à savoir comment organiser sa classe ou son cours pour que toutes ces paroles qui existent soit reconnues par le maître et par l'élève.

Je ne donnerai ici que trois exemples. Le premier appartient tout entier au domaine de l'oral. Je l'ai déjà un peu évoqué : Une classe de troisième, un professeur, le premier chapitre de « l'Amant de La Chine Du Nord » de Duras.

Le deuxième et le troisième exemples ne se situent pas dans cette sphère de parole reconnue. Nous verrons comment les élèves « parlent » la dictée et la rédaction.

LA PROVOCATION DURAS

J'ai donc donné du Duras à mes troisièmes. Je prends plaisir parfois à ces petites provocations... et je n'ai pas été déçu.

J'ai donc lu le premier chapitre de la deuxième version de l'Amant. Voix à la Duras, silences calculés. les élèves ont écouté. La lecture achevée, un long moment de silence s'est installé dans la classe. Et puis une seule question de ma part : « Alors, qu'en pensez-vous ? »

Les réactions n'ont pas tardé. Tandis que les élèves parlaient je notais sur un transparent quelques-unes de leurs phrases que j'essayais de classer.

- C'est nul, ça raconte rien.
- Y'a pas d'action.
- Si on faisait ça en rédac, on se ferait descendre.
- Elle sait pas écrire, on dirait une babache.
- On sait pas qui c'est, les personnages. Elle dit : « il ; elle ». Elle dit qu'elle n'a pas de nom. J'aime pas.
- Ça m'a fait dormir. Il y a trop de répétitions.
-
- Moi j'aime bien, ça change. On n'a pas l'habitude.
- C'est drôle, on dirait que c'est de la musique.
- Moi j'aime bien parce qu'on peut imaginer. L'école, les gens.
- Elle écrit pas comme tout le monde.

...

- Pourquoi elle écrit comme ça ?
- Elle fait des phrases très courtes, comme des refrains.
- Y'a pas de descriptions. Elle dit, c'est tout.
- On dirait du cinéma. Elle fait pas des films ? C'est elle qui a fait l'Amant ? C'est la même histoire.
- Elle parle d'autres livres.
- On dirait qu'il n'y a pas d'action mais il y en a beaucoup..

Les élèves ont donc réagi sur trois points : le rejet, l'intérêt et la description du texte. J'ai ensuite projeté mon transparent et j'ai demandé aux élèves de le commenter.

Dans la chaleur du débat, il leur avait été en effet difficile de s'écouter, ou du moins de quitter la première opinion qu'ils avaient sur le texte. La lecture de ces quelques phrases a permis de dépasser l'aveuglement de la passion.

On a dit tout ça ?

On dirait une explic de texte.

C'est drôle, ce qui peut être négatif peut aussi être positif.

On a fait beaucoup de remarques sur le texte.

Ça nous a fait de l'effet...

Alors, même quand ça paraît nul, on a des choses à dire...

Je ne donne ici que quelques réactions... Lorsque ce « travail réactif de deuxième niveau » a été fait, j'ai posé une troisième question.

Vous savez bien qu'on ne va pas en rester là. Imaginez que vous ayez une explic de texte à faire. Quels sont les thèmes ou les questions que vous aimeriez étudier ?

Voici les réponses qui collectivement ont été trouvées.

- a) Les personnages et les lieux : Comment sont-ils présentés et quel effet font-ils ?
- b) Montrez que Duras écrit comme si elle faisait du cinéma.
- c) Montrez comment Duras écrit un texte monotone.
- d) Pourquoi ce texte est « différent » ?
- e) Expliquez pourquoi vous aimez/n'aimez pas ce texte de Duras.

Bien sûr, elles ne rendent pas compte de la richesse des remarques du premier temps, mais la règle était ainsi, j'ai donc donné une quatrième consigne :

En groupe, choisissez deux questions et rédigez une explication de texte.

J'arrête ici la description de la séance, mais il me semble nécessaire de revenir sur quelques points que nous avons abordés plus haut.

La parole réactive de l'élève peut paraître très dangereuse pour le professeur. En effet, il ne peut anticiper ce qui va être dit car toute sa séquence repose sur les réponses que les élèves vont fournir à sa provocation. Le danger est somme toute limité : il suffit de ne rien attendre et de construire un outil permettant d'aller plus loin. Ici le transparent a « calmé le jeu » et a débouché sur la dernière activité de recherche qui était mon objectif final.

Mais sans doute plus intéressante est cette phrase d'un élève : « Même quand ça paraît nul, on a des choses à dire... »

Je suis sûr que si j'avais imaginé et donné des questions sur ce texte, certains élèves n'auraient rien écrit. Le conflit collectif, cette sorte de déballage qui a failli tourner à un pugilat intellectuel, a permis à chacun de se construire une lecture possible de Duras.

D'abord, chacun avait à justifier son opinion s'il voulait être entendu. Les « j'aime pas, parce que j'aime pas » ; les « je comprends rien » ont été laissés de côté au profit d'une argumentation souvent embryonnaire mais qui, je pense, marque le début de l'analyse de texte.

De fait, ces discussions ont aussi permis d'instaurer dans la classe une relation d'enseignement et d'entraide très particulière. Lorsque Typhenn a évoqué l'écriture cinématographique de Duras, elle était la seule à avoir eu cette intuition. D'ordinaire, des idées aussi magiques que celles-là il n'y a que le maître qui les a. Ici, c'est une camarade, un pair et « pas la meilleure en plus »...

Voilà qui réassure lorsqu'on ne se sent pas très bien et « qu'on a pas beaucoup d'idées ».

Mais là n'est pas le seul effet. Lors du travail de groupe, la très grande majorité des élèves a cherché à justifier cette intuition. Ils ont lu le texte avec cette « grille » et ont produit des analyses très pertinentes.

Il en a été de même avec la musicalité Durassienne. Séverine avait expliqué que les répétitions, les blancs, les phrases un peu « tordues » donnaient au texte une étrange mélodie. Quand elle a pris la parole pour expliquer cela, elle a montré à ses camarades une méthodologie en acte. Elle racontait l'effet d'un texte au travers des choix stylistiques de l'auteur. Certains, qui jusqu'à présent n'étudiaient dans un texte que la psychologie des personnages, ont compris que les répétitions et les phrases très courtes, même si elles pouvaient sembler ennuyeuses, donnaient un rythme au récit, et qu'elles avaient du sens.

C'est vrai, les questions que les élèves ont posées ne sont pas celles que j'aurais données. Mais, nées d'un vrai échange d'où le prof est absent – il n'était qu'un secrétaire attentif et provocateur – elles ont permis à chacun d'aller un peu plus loin. Je n'affirmerai pas que tout le monde a progressé, mais certains ont complexifié leur grille de lecture du texte et ont commencé à interroger ce qui pour eux allait de soi.

PARLER EN DICTÉE

Quittons la provocation pour évoquer un exercice on ne peut plus classique : la dictée. Dans la dictée, on ne parle pas. Seule la voix du professeur se fait entendre. Il dicte, les élèves écrivent. Il relit, les élèves relisent et c'est fini.

Que vient faire l'oral la dedans ? Ce serait une question ridicule si l'article de Marc Arabyan n'était pas paru dans l'école des lettres n° 12. Marc Arabyan y évoque la dictée dialoguée, dictée ritualisée dont je rappelle les principes originaux.

Marc ARABYAN, *L'Ecole des Lettres-Collèges* n° 12, p. 79

LA DICTÉE DIALOGUÉE

- 1 Après lecture générale du texte, la première phrase est dite *in extenso* une seule et unique fois. Par définition, l'énoncé dicté est une phrase et c'est aux élèves de lui prévoir le point qui convient : ... ! ? ou : . La ponctuation incluse (virgule, point-virgule) dépend du débit et de l'intonation.
- 2 Chaque élève (chaque élève en difficulté) reprend la phrase à haute voix. S'il y a erreur d'articulation ou de prosodie, on fait corriger par un autre élève. Si personne ne répète correctement, on procède à une nouvelle lecture modèle.
- 3 La phrase ponctuée est écrite en silence d'un seul jet, sans laisser de lacunes, avec toute sa ponctuation. On pose la plume. On se relit.
- 4 *Dialogue* : Toutes les questions peuvent être posées au groupe ou au professeur et en recevoir réponse, étant entendu que :
 - a) questions et réponses sont publiques :
 - b) « plus personne ne connaît l'alphabet ».
- 5 On reprend la plume et on corrige (*cf.* tableau I) en fonction des propositions des uns et des autres.
On repose la plume.
- 6 La deuxième phrase du texte est dite *in extenso* une seule et unique fois, etc.

Une petite explication est nécessaire. Dans le principe numéro 4, Arabyan écrit : « Plus personne ne connaît l'alphabet. » Cette consigne peut paraître obscure. En fait, tout élève a le droit de poser toutes les questions qu'il désire mais jamais il ne doit demander si « chanter prend un r à la fin ». La raison en est simple : ce type de question invaliderait toute notion d'apprentissage et empêcherait les progrès. A l'élève donc de trouver des systèmes, souvent un métalangage provisoire, pour résoudre le problème qui se pose à lui. L'objectif est bien ici un objectif d'apprentissage et non une correction immédiate sans réflexion sur la langue.

J'ai donc mis en place dans ma classe de quatrième ce dispositif qui m'a séduit immédiatement. En effet je n'arrivais pas à comprendre comment une dictée pouvait aider les élèves à apprendre l'orthographe. Pour moi cet exercice reconnu et rarement

remis en cause n'était qu'un moment d'évaluation sommative. Le mauvais en orthographe restait mauvais tout au long de l'année. Il n'apprenait rien, ne pensait rien.

L'idée de Marc Arabyan semble tomber sous le sens. Ecrire, ça s'apprend, et pour apprendre il faut se poser des problèmes et se donner des outils de résolution. Trop souvent, nos élèves ne voient pas les fautes possibles ou s'ils les voient, elles sont vite noyées dans le flot continu de la dictée du maître.

Les élèves ont donc le droit de poser des questions. Ils ont le droit au doute, le droit à la recherche, le droit au tâtonnement. Ils ont aussi le devoir de parler, de s'interroger les uns les autres, de se rappeler des règles et des trucs. En fait, ils ont le droit d'apprendre en groupe, de s'entraider, de se construire des systèmes de résolution de problèmes qui, du moins l'espère-t-on, les aideront à progresser.

J'ai donc écrit un texte de dictée qui essayait de tenir compte de tous les objectifs que je voulais voir atteints.

« Que me racontez-vous ? Vous dites que vous avez rencontré trois oiseaux presque déplumés ? Vous les avez observés et vous leur avez parlé ? Vous dites des bêtises. Ici, dans ces pays brûlés par le soleil, personne ne peut plus vivre. Autrefois pourtant, les animaux les plus fous peuplaient nos montagnes. Ils aimaient gambader dans l'herbe que les paysans venaient de couper. Ils étaient habités par la joie. Un jour, j'ai vu un slurp solitaire. Il a ramassé une branche qu'il a posée sur sa tête. Il a imité le loup et s'est transformé en grenouille. Un autre jour ma femme est allée au village. Elle a été accompagnée, je ne mens pas, par un glotore qui a voulu l'embrasser.

Maintenant tout est terminé. Des gens ont pillé nos terres et les ont massacrées. Je suis le seul ici, soumis aux caprices infinis du vent. Je ne peux que me rappeler les douceurs passées. J'ai tout perdu. »

Premier temps : lecture du texte en son entier. Je demande aux élèves de le raconter. Trop souvent en effet, il me semble que les élèves se moquent absolument de ce qui est dit dans l'extrait qu'on leur dicte. Obnubilés par l'orthographe, ils commettent alors des erreurs grossières qu'une attention plus marquée au sens de la phrase aurait pu corriger. C'est pour cela que j'écris des textes étranges qui provoquent leur curiosité. Ce premier moment d'oral commence toujours par : « C'est l'histoire de... »

Ensuite, dictée d'une phrase et questionnement. Je reproduis ici un extrait enregistré de cette dictée dialoguée.

Vous dites que vous avez rencontré trois oiseaux déplumés ?

- *Miguel* : Est-ce que dites est au pluriel ?
- *Sandrine* : On ne peut pas savoir. On sait pas si vous c'est une ou deux personnes.
- *Jérémy* : Est-ce que avez est conjugué ?

- *Sandrine* : Oui, il s'accorde avec vous.
- *Miguel* : Est-ce que dites ressemble à un nom pluriel ?
- *Sandrine* : Oui.
- *Raphaël* : Est-ce que rencontré est un verbe conjugué ?
- *Jérémy* : Non, c'est avez qui est conjugué. Rencontré est au participe passé.
- *Sophie* : Est-ce que trois oiseaux presque déplumés ça va ensemble ?
- *Hélène* : Oui, mais y'a un mot invariable, presque.
- *Raphaël* : Est-ce que rencontré finit comme finir ?
- *Sandrine* : Non, finir est un infinitif.
- *Raphaël* : J'ai compris.
- *Amandine* : Est-ce que rencontré s'accorde ?
- *Hélène* : Non, il est employé avec avoir et le COD est placé après.
- *Amandine* : Vous avez rencontré quoi ? trois oiseaux. Trois oiseaux est après... Bien.

J'ai vu un slurp solitaire.

- *Miguel* : Est-ce que solitaire est au masculin
- *Hélène* : Ah, je vois. Oui, il est masculin, mais ça ne change pas, c'est comme s'il était invariable.

Ces deux extraits me paraissent assez significatifs de ce qui se passe lors d'une dictée dialoguée. Je voudrais tout d'abord faire une remarque de principe. L'oral n'a pas de domaine réservé si on le considère comme un moment d'échange collectif destiné à apprendre. On le sait, bien écrire sous la dictée est une activité très complexe. Il faut en même temps écouter, comprendre, écrire, émettre des hypothèses, orthographier, vérifier, justifier et corriger. Pour certains et particulièrement les plus faibles il y a risque de surcharge. Passer par l'oral scinde ces moments et permet de les différencier par des attitudes mentales différentes.

D'abord l'élève comprend (phase de répétition) puis il écrit et orthographie (phase d'écriture). Il émet des hypothèses (phase de questionnement), vérifie son hypothèse (phase d'écoute et d'échange), corrige (phase écrite de correction).

L'oral dans la dictée dialoguée apparaît donc comme une aide méthodologique, une sorte de médiateur entre le texte écrit par le maître et le texte reproduit par l'élève.

Mais si l'on observe les élèves au travail on remarque plusieurs aspects qui me paraissent intéressants.

D'abord, ils oublient.

Dans la première phrase « vous dites que vous avez rencontré... » les élèves ne pensent pas à interroger le mot « déplumés ». Dans les copies j'ai donc rencontré deux orthographes possibles : « déplumés, déplumaient ». Ce silence est assez compréhensible. Soit la question de Sophie et la réponse d'Hélène ont masqué le problème, soit,

et plus vraisemblablement, le participe passé sans auxiliaire est très difficilement repéré par les élèves.

Moi professeur, je peux émettre ces hypothèses parce que j'ai entendu ce qui s'est passé. Une dictée classique ne m'aurait pas permis d'analyser cela. J'aurais simplement constaté le manque, c'est tout.

Les élèves disent comment ils font.

La dictée dialoguée, pour peu qu'on veuille la comprendre, est un moment rare. Le professeur peut voir comment les élèves pensent. Les réflexions de Miguel dans la première phrase ou celles de Raphaël montrent une pensée en acte.

Miguel a un doute et la réponse de Sandrine ne le satisfait pas. En posant la question « Est-ce que dites est au pluriel », il hésitait entre dite, dites et *ditent. Sandrine, par son discours grammatical, n'a fait qu'obscurcir le problème. Alors Miguel cherche. Il n'est pas encore capable, tout comme Raphaël et son infinitif, de comprendre le métalangage de sa camarade. Tous deux trouvent enfin une parade qui les satisfait, et qui j'imagine, peut faire hurler un expert... Nous sommes ici en plein coeur de l'apprentissage, dans ces affirmations provisoires où le savoir se construit. En fait les élèves apprennent.

L'élève aide.

Sandrine aide, elle est bonne en ortho. Hélène adore aider et se plaît à manipuler les notions de grammaire. Mais l'aide ne vient pas seulement de ceux qui savent, le questionnement de celui qui ne sait pas bien, peut aider celui qui ne sait pas du tout et qui se tait. Quand Miguel pose sa question sur « solitaire », Patrick que l'on n'entend jamais découvrir que ce mot peut lui poser problème... alors qu'il l'avait écrit sans trop y penser.

L'élève échange.

Cette classe était difficile. On s'y disputait beaucoup. La dictée dialoguée a permis de se parler, mais de se parler sur du savoir. On pouvait apprendre ensemble... et ça rapportait.

Et le professeur, que fait-il ? Rien, il écoute, guide parfois, note les manques et les questions sans réponse. Il apporte de l'aide, découvre que son texte cachait des subtilités que les élèves ne pouvaient percevoir, essaie déjà d'imaginer des démarches pour « qu'ils comprennent enfin ces satanés participes passés sans auxiliaire... »

PARLER EN RÉDACTION

La rédaction ? c'est du domaine du génie personnel. On a de l'imagination ou on n'en a pas. Je ne vois pas pourquoi on interviendrait dans leur récit. Bon, on peut préparer leur rédac en donnant des listes de vocabulaire ou le schéma quinaire... Mais tout se passe dans leur tête...

Je me souviens de cette réaction d'un tout nouveau collègue qui, étrangement, semblait affirmer que la rédaction, ça ne s'apprend pas. Et pourtant qui n'a pas pesté sur ces textes plats et ennuyeux, sur ces bonnes rédactions, toujours pareilles, dans les marges desquelles on a toujours envie d'écrire : « peut mieux faire... » ?

Il est temps de répéter ce principe : on n'apprend pas seul. Alors, pourquoi ne pas faire de la rédaction un moment collectif d'apprentissage ? Les élèves ont de l'imagination, des idées. Mais ils n'osent pas, n'ont pas les outils. Provoquons-les, comme on les a provoqués en dictée, en explication de texte, en grammaire aussi.

Et pour ce faire, je vais reprendre quelques idées tirées d'un ouvrage collectif publié au CRDP de Lille : « Soudain le masque ouvrit les yeux, apprendre le récit au collègue ».

Jean-François Inisan y présente la recherche orale collective dont je vais très rapidement résumer la méthode.

Le professeur donne un sujet, un déclencheur d'écriture, y rajoute une consigne narrative, (vous utiliserez un « je » qui n'est pas vous), et demande à ses élèves d'inventer à l'oral des histoires possibles que ce sujet leur inspire.

C'est donc un moment oral et collectif qui commence. Je me propose d'analyser maintenant quelques extraits d'une recherche que j'ai menée dans une classe de 5ème et que j'ai enregistrée.

Nous avons étudié, quelques jours avant la séance, quelques nouvelles de science fiction qui avaient pour thème la fin du monde. J'ai donc demandé à mes élèves d'en inventer une. Cette fois là, je n'ai pas donné de consigne narrative précise, elle n'a été présentée que plus tard, au cours de la recherche orale collective.

En voici quelques extraits :

Début de séance :

- *David* : Les savants ont compris que la terre allait exploser. Après, ça serait plus pareil. Le ciel, il changerait de couleur. Un jour, les déchets chimiques se seraient réunis dans l'air et ça aurait fait revenir les morts. Y'aurait eu des problèmes.
- *Prof* : Tu es sûr que tu es dans le thème que j'ai proposé ? En quoi est-ce une fin de monde ?
- *David* : Sais pas... C'est un film.
- *Prof* : Oui, mais j'aimerais que tu trouves une idée de fin de monde.

David cherche. Il a du mal à cerner le sujet. Sa première idée, celle qu'il aurait gardée s'il avait été seul face à sa copie est hors sujet. Le professeur est là pour le guider, ou du moins l'amener à réfléchir sur le lien entre son histoire et la contrainte fictionnelle qu'impose le sujet. Surtout en début de séance, ce travail de recadrage est nécessaire puisqu'il évite les dérives malheureuses.

Début de séance :

- *Grégory* : Un homme est fou, mais fou... Il prend son ordinateur. Il commence à jouer. Il joue et tire. A chaque fois qu'il tire il détruit la terre.

- *Frédéric* : C'est quoi ça ?
 – *Prof* : C'est une histoire de jeu ?
 – *Stéphanie* : Oui, c'est clair. Oui, je vois. Il est fou parce qu'il pourrait être malheureux ou un truc comme ça. Il fait exploser la terre pour se venger... quand il appuie sur les touches.
 – *Grégory* : Oui, ça...
 – *Jean* : Alors, on peut parler d'un jeu avec l'ordinateur ?
 – *Prof* : Bien sûr. T'as une idée ?
 – *Jean* : Ouais. Alors... c'est un peu pareil... mais non. C'est un gamin qui joue avec un jeu, sa Séga. Et son jeu c'est du vrai. Il joue et plaf son école disparaît. Puis c'est la ville. A la fin y'a plus rien. Y' a que lui. Il a tout...
 – *Grégory* : détruit.

Le sujet est désormais cerné. Grégory a une idée aussitôt reprise par d'autres élèves. Jean, lui, se rassure, il n'osait pas parler de sa Séga. Comme le professeur lui en donne l'autorisation, il se met à inventer. Le professeur est là aussi pour ouvrir des possibles. Bien sûr, il y a des interdits, l'horreur avec carnage ne me plaît pas. Je demande donc d'éviter des scènes trop « gore ».

On voit aussi que l'emprunt, qu'il soit culturel (références implicites au cinéma) ou organisé au sein de la classe (« Ton idée me plaît ») est toléré, voire encouragé. L'imaginaire se nourrit de l'imaginaire des autres. Les élèves ne sont pas des écrivains repliés sur leur idée : il n'est pas question, au collège, de propriété intellectuelle mais encore une fois d'entraide et d'enseignement mutuel.

Mais si l'on se penche un peu sur la parole de Jean, on peut remarquer qu'il est en train de rédiger oralement le synopsis de son récit. Son histoire a un début, des péripéties et une fin. Lorsqu'il va se mettre à écrire, il aura déjà planifié son texte et quasiment pensé son projet d'écriture. La recherche orale sert à cela. En retardant la mise à l'écrit et en socialisant l'invention, elle oblige chacun à raconter une histoire qui a du sens pour ceux qui l'écoutent.

La prise de parole ne cesse de construire des ponts entre l'invention première de l'élève et le produit fini qu'il aura à remettre au professeur. L'idée d'un texte complet est déjà présente chez Jean. Mais raconter à voix haute une histoire à des camarades c'est aussi se représenter véritablement un lecteur possible de son récit à venir.

- *Stéphanie 2* : En fait, le monde c'est un jouet. C'est le jouet d'une petite fille sur une autre planète. Elle joue avec un ballon et ce ballon c'est nous... la terre. Ça fait une catastrophe à chaque fois qu'elle joue avec la balle. Plaf ! Elle la met dans l'eau et y'a des tempêtes... Et puis la mère elle dit « T'es pas un peu gaga de jouer avec une balle à ton âge ? » Alors elle jette la balle et elle se crève. C'est la fin du monde...

Plus tard dans la séance le prof donne une consigne narrative :

- *Prof* : je voudrais que le narrateur de votre histoire soit un « je ». Je sais, ce n'est pas facile mais essayez.

- *Stéphanie* : Ben moi avec mon histoire du jouet et de la petite fille... Ça va pas... Bon, je vais faire parler le frère de la petite fille. Il racontera ce qui se passe. Mais ça va être dur quand même, parce que je sais pas comment dire ce qui se passe en même temps sur la terre, la balle quoi.
- *Prof* : On peut voir ensemble.
- *Stéphanie* : Non, je trouverai toute seule.

Au cours de la séance, la consigne narrative a été donnée. L'histoire de Stéphanie pose problème, elle nécessite un double narrateur qu'elle trouvera toute seule... Mais pour d'autres, la résolution du problème nécessitait une aide.

- *Aurélien* : Moi, j'ai changé d'histoire. J'ai pris celle de... je sais plus qui... celle du monde qui est envahi par le désert. Un bonhomme parle et raconte ce qu'il voit.
- *Prof* : Intéressant ! Dis-moi ce que tu vas faire.
- *Ludo* : Il pourrait faire comme en début d'année, comme quand on a inventé les histoires avec les images... Le pâtissier. On faisait comme s'il parlait... devant un magnétophone.
- *Prof* : Ah oui, le magnétophone.
- *Aurélien* : Ça.. je vais faire ça.

Et ce magnétophone est devenu le mot de la classe pour « monologue intérieur ». Ludo vient d'aider Aurélien. Il lui a suffi d'évoquer une « vieille rédac » pour que se réactualisent chez son camarade des savoirs un peu enfouis. La séance collective est donc, comme la dictée dialoguée ou l'explication de texte, un moment très complexe où, à travers les paroles de chacun, s'échangent des bribes d'imaginaire, des savoirs textuels, des savoir-faire méthodologiques, et où se crée enfin une vraie culture commune.

Dans cet article, je voulais parler de l'oral et, somme toute, je n'ai évoqué que la parole des élèves. C'est sans doute elle qui m'intéresse le plus. Les élèves parlent sans arrêt. Ils discutent, s'aident, se copient, se corrigent mais ils le font souvent de façon clandestine. Alors pourquoi, au lieu de combattre en vain ces « tricheries » inévitables, ne pas tenter de donner à ces multiples discours un statut véritable ? Le professeur peut y gagner beaucoup à condition qu'il apprenne à se taire, à observer, à perdre du temps et surtout à ne pas attendre immédiatement ce qu'il croit « être bon ».