

**LE PARTAGE DES MOTS :
PARLER EN TERRAIN CONNU
ET DÉFRICHER DES TERRAINS D'ENTENTE**

Séverine SUFFYS,
Collège DUPLEIX – LILLE

« Toute éducation devrait préparer à la rencontre. »

O. Reboul, *Les Valeurs de l'éducation*.

« Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres.

S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité,
il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est le territoire commun du
locuteur et de l'interlocuteur. » Mikhaïl Bakhtine,
Le Marxisme et la philosophie du langage

Dans une classe, et plus spécialement dans une classe d'élèves « difficiles » ou « en difficulté », la situation se négocie à chaque instant par la parole, le langage. Celui-ci ne peut être un simple code, une convention qui permettraient aux différents acteurs de « se reconnaître » facilement autour d'une tâche à réaliser, ou de s'exprimer sur un objet d'apprentissage. Il ne ressemble en rien à la formulation rhétorique qui s'apprend, se reprend pour trouver la forme adéquate à l'objet de savoir en question. Il est partout. Multiforme, il peut aller de l'insulte au refus de parole aussi bruyant qu'une injure. Il a pour fonction essentielle de délimiter les territoires individuels : « Tire-toi de là, c'est ma place ! » et de combler les espaces, les vides que créent les différences sociales et culturelles quand elles s'affichent comme des évidences, rigidifiées à l'intérieur d'une hiérarchie préétablie, refusant toute possibilité de rencontre et de négociation.

L'oral, dans une classe de 3ème d'insertion, c'est d'abord le « Bonjour ! » lancé à la cantonade par le prof, le lundi matin, dans la cour de récréation, à un groupe

d'adolescents engourdis qui murmurent entre leurs dents serrées : « Au revoir !... Vous pouviez pas rester chez vous... Vous êtes jamais malade, vous... On veut dormir... » Le prof se dit, en son for intérieur : « Ca commence bien !... » Mais il garde le sourire et s'enquiert de leur fatigue : « C'est vrai ? Vous êtes fatigués ? ...le week-end a été difficile ? ...C'est dur, le lundi matin !... pour moi aussi, vous savez, mais moi, je suis payée !... » Les fronts commencent à se déridier : « Ah, ça c'est vrai... quand est-ce qu'on sera payés, nous, pour venir à l'école, et quand est-ce qu'« ils » mettront des ascenseurs pour les élèves ?... » Il n'est pas rare, à ce moment-là, que les langues se délient pour plaisanter : « T'es fou, toi, des ascenseurs, t'es pas un vieux... C'est pas vrai, M'dame qu'on est fatigués, c'est mieux de venir au collègue que d'aller en stage, c'est cool ici... » ou pour ébaucher quelques confidences : « ...J'me suis pas couchée du tout, de la nuit de samedi à dimanche... alors, j'suis un peu dans l'gaz... mais c'était bien... alors, ça va aller !... » Souvent, alors, le prof pousse un soupir, tout intérieur, se gardant bien de penser que « tout est gagné ». Mais il se dit que « la glace est brisée » et peut songer, en grim pant les marches d'escalier, à ce qui conviendrait le mieux à ce lundi matin endormi : une activité de réveil en douceur, par exemple...

Et très doucement, il sort de son cartable une nouvelle de R. Dahl, par exemple, ou d'un autre auteur de littérature de jeunesse, et se met à lire, très, très, très doucement, tandis que chacun se trouve une place, un nid au creux de son bras ou de la table pour continuer sa nuit... Le silence s'installe autour des mots, les élèves sont reconnaissants au prof de leur accorder ce temps de « repos », de demi-sommeil avant le réveil, tandis que le prof, séduit par ce silence attentif, va du texte qu'il a devant lui aux yeux clos ou mi-clos de ses élèves pour y guetter les réactions, pour réajuster son intonation aux visages qui vont soudain, presque malgré eux, malgré les corps avachis, manifester les signes, de plus en plus subtils de la compréhension, de l'étonnement, de la quête du sens : moments magiques du petit matin où le prof touche, du doigt comme de la voix, le pouvoir des mots ou du langage, où il a la révélation de ce que peut être *la mise en mouvement* des intelligences, *le lever de rideau* de la « raison raisonnable » ; et il a le sentiment que ce n'est pas seulement une image, une métaphore littéraire, puisqu'il peut mesurer qualitativement, sur les visages de ses élèves, cette métamorphose lente et gauche de la conscience, qui va de l'inanimé à l'animé. Il n'est pas rare que perdure ce moment de grâce, le temps d'un échange oral ou écrit autour de la nouvelle. Après, il y a la sonnerie, d'autres cours, d'autres choses qui entrent en jeu pour détruire ce qui s'est passé, qui sera à reconstruire quelques heures après, chaque matin, chaque après-midi...

Ce qui donne sens à l'oral, ici, c'est la possibilité qu'il a d'amortir, d'adoucir la « rupture » entre deux formes d'apprentissage, entre ce qu'on apprend, comme ça, par la vie, dans la rue ou à la maison, par exemple, et ce qu'on est censé venir apprendre au collègue. Je tenterai de reprendre ici l'analyse de B. Charlot qui répertorie, en les différenciant, les savoirs en oeuvre, actuellement dans notre société¹ ; le rapport au monde ne cesse de se complexifier, la vie au quotidien exige

1. B. Charlot, « La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui », in *Educations*, N°1, Décembre 94-Janvier 95.

un minimum de connaissances dans divers domaines, ainsi que la maîtrise de savoirs de plus en plus diversifiés, savoirs biologiques, médicaux, linguistiques, informatiques etc. De ce fait, l'école ne détient plus, loin s'en faut, le monopole de l'acquisition du Savoir. Les savoirs vulgarisés par les moyens médiatiques ou transmis par ce que B. Charlot appelle la « vraie vie » entrent en concurrence, parfois même en opposition violente, avec ce qu'on peut apprendre à l'école. Ils apportent aux élèves, et particulièrement aux élèves en difficulté, la confirmation qu'il existe d'autres types de savoirs, à l'extérieur de l'école, « ...un savoir des situations, des relations, de la mise à l'épreuve de soi-même en temps réel, qui échappe par nature à l'école. » Ainsi, la « coupure épistémologique », au sens Bachelardien du terme, que nécessite la différence de mode d'apprentissage entre ces savoirs de la « vraie vie » et ceux qui s'enseignent à l'école est douloureuse aussi bien pour le maître que pour l'élève. Ce dernier n'est plus, nécessairement, respectueux du savoir du maître. Il *sait* bien que le savoir scolaire ne sert à rien, quand il s'agit de se faire respecter par la bande des copains de la rue ou de voler une mobylette ; quant au maître, il se demande parfois si ce n'est pas être fou que de vouloir obtenir la concentration sur l'observation d'une patte de mouche, même pour quelques minutes, de la part d'élèves qui sont passés maîtres dans l'art de zapper à toute allure pour capter le maximum d'indices visuels en un minimum de temps...

Peut-être alors cette rupture se vivra-t-elle un peu moins douloureusement si le langage retrouve, par le fait d'accompagner *l'entrée en matière*, sa capacité de rendre les choses à apprendre plus familières, moins étranges, moins étrangères et moins angoissantes. C'est la parole qui calme, qui rassure, d'abord, parce qu'elle peuple le vide par ce qui est connu et reconnaissable et qu'elle établit un lien du connu à l'inconnu : l'oral a donc ce pouvoir de matérialiser, en quelque sorte, la « progression thématique » (pour reprendre les termes de B. Combettes à propos de la Grammaire de Texte) ; il a cette faculté de rendre tangible, *immédiatement*, le passage du thème au propos, de combler l'écart entre ce qui est posé, donné ou supposé connu, et la proposition *nouvelle* ; et cela, sans doute, parce qu'il dispose instantanément d'une foule d'éléments interchangeable qu'il peut prendre ou abandonner sans perdre le sens ; chose que l'écrit ne peut pas faire de la même façon, puisqu'il ne travaille pas avec un interlocuteur en chair et en os mais avec une idée d'interlocuteur et que la condition-même de sa production l'oblige à planifier, à faire des choix pour garder le sens et à s'y tenir. L'oral, en revanche, peut puiser toutes sortes d'éléments dans d'autres domaines que le sien : le raclement de gorge, le timbre de la voix, l'intonation, le débit de parole, l'accentuation, le ralenti ou l'accélééré, le soupir ou le point d'orgue, l'accent, l'ellipse ou la phrase inachevée...

Ensuite, en permettant à celui qui s'aventure dans un apprentissage de s'appuyer sur ce qu'il peut reconnaître, de se retrouver en terrain connu, la parole a aussi le pouvoir de réintégrer le possible dans n'importe quelle situation : dans l'exemple ci-dessus, lors de la lecture orale du maître, par l'intermédiaire de la voix, le texte *lu* se fait *entendre*, il devient accessible, alors même qu'il était d'emblée rejeté, refusé, nié : « Oh non !, pas lire, c'est chiant... j'comprends jamais rien, c'est écrit trop petit... » etc. etc. Il sera plus facile, après ce préambule, de réintroduire l'activité de

lecture personnelle en proposant aux élèves des fragments du texte lu oralement, à resituer dans l'histoire et il deviendra possible, pour le maître, de les amener à une meilleure compréhension du texte : voir en annexe le travail proposé à partir de la nouvelle de Roald Dahl : « Tous les chemins mènent au ciel » (annexe 1). Ensemble, les élèves se racontent et refont l'histoire, et tout en parlant, élucident le mystère de la nouvelle ; à la fin de la lecture, il y a à peine quelques minutes, frustrés, privés de sens, ils s'étaient dit qu'il y avait un piège, que le prof n'avait pas lu la fin de l'histoire et que, lui, savait comment ça finissait. Maintenant, ils découvrent que le sens est à chercher dans le texte, dans le cache-cache des mots, et le plaisir est évident de rebondir d'une question : « Mais qu'est-ce qu'elle peut bien entendre quand elle reste l'oreille collée à la porte d'entrée ? » aux réponses inventées sur les lèvres des uns et des autres : « ...son mari qui appelle au secours... des coups sur le mur de l'ascenseur... peut-être qu'il tape avec son parapluie... etc. »

Au passage, on découvre que l'écriture peut servir à masquer le sens et que, par ce jeu, elle ouvre des tas de possibilités au lieu de se refermer sur un sens « unique ».

Un peu de la même façon, l'exercice dit de la « dictée dialoguée » *ménage un passage en douceur* – par le choix des textes à dicter, proches du langage oral, dans un premier temps, et par l'attention accordée au rythme de la phrase, au débit de parole – entre le texte qu'on entend et celui qu'on doit écrire. Entre texte entendu, texte écrit, texte lu et relu, à chaque fois, l'oral assure la médiation : voir, dans ce même numéro, l'article de Denis Fabé.

Dans ces exemples, l'oral prend une fonction de médiateur entre dehors et dedans, qu'il permette de passer d'une tâche à l'autre, de faire le lien entre différents apprentissages, ou d'entrer et de sortir d'une tâche en gardant des repères. Mais il s'agit là de l'oral maîtrisé par le prof : c'est à lui de penser, de préparer cette parole – entrée en matière ou charnière – ; une parole très différente, bien sûr, de l'introduction ou de la clôture d'un discours simplement didactique, parce qu'elle reste ouverte à l'interprétation incessante du contexte, parce qu'elle se resitue, à chaque seconde, dans la globalité communicative. Prendre conscience du rôle que peut jouer l'oral, dans une classe, pourrait peut-être faire l'objet d'une véritable formation pour l'enseignant.

De même, par son aspect protéiforme, l'oral, bien compris par le prof, pourrait servir à *débloquer*, à *déplacer* les individus en situation d'apprentissage ou les objets de savoir, en prenant la « distance » – l'écart, trop grand, qui provoque précisément les blocages – comme objet du travail de classe : les différentes techniques proposées par la psychologie, comme les jeux de rôle ou le photolangage se servent de l'oral pour travailler l'essentiel *en parlant d'autre chose...*, *en parlant à côté de...* Il s'agit de faire apparaître dans la classe un autre aspect du langage : la fonction « analogique » qui place l'énonciateur en « posture » d'évocation et non plus seulement de justification. C'est un langage qui cherche et qui se cherche, et non plus seulement une preuve ou une démonstration. C'est en ce sens que ces jeux débordent largement du cadre psychologique de pédagogie « de confort » dans lequel on pourrait vouloir les enfermer et concernent de façon plus directe le cours de français, car l'élève y apprend à explorer le réel à l'aide, justement, du langage. Progressivement, l'adolescent prend

confiance dans ce qu'il dit parce que la relation qu'il tisse entre l'image, la photo et sa parole n'appartient qu'à lui. La chaîne de cause à effet n'est pas la solution unique à trouver, elle est à inventer à partir des différents sens que peut prendre l'image ou la photo pour lui. Et par là-même, l'analogie devient aussi rigoureuse que la logique, puisqu'on ne peut pas *dire n'importe quoi* : il y a toujours la contrainte « matérielle » de l'image et de la photo, avec ce qu'elles représentent, ce qu'elles « donnent à voir », mais, par ailleurs, la justification ne peut être que propre à l'individu ; elle n'existe pas, à l'extérieur. Et alors que les élèves sont le plus souvent placés en situation – « mis en demeure » (!) – de justifier ce qu'ils sont en train de faire, ce qu'ils ont fait, de dire pourquoi ils sont là, pour quelles raisons ils ont telle ou telle attitude, de dire pourquoi, comment « il faut faire », pourquoi, comment ils envisagent leur avenir, ils échappent soudain à cette pression de logique externe à eux-mêmes pour essayer de rentrer dans leur logique personnelle. On retrouve la fonction créatrice du langage, du moins celle qui laisse la place à l'énonciation individuelle et qui travaille sur la polysémie. Et cette fonction-là du langage n'est pas toujours reconnue comme telle, même par les adultes : je me souviens de la colère d'un stagiaire, lors d'une séance de photolangage, qui avait refusé de choisir une photo et s'en était expliqué en disant que chaque photo avait été prise avec une intention précise de la part du photographe, en fonction d'un contexte et qu'il imaginait que si lui-même avait pris la photo, il n'aurait pas voulu que d'autres l'interprètent de n'importe quelle façon. De même, ajoutait-il, pour un texte, « quand un auteur écrit, il « veut » dire telle ou telle chose, et nous devons trouver ce sens-là et pas un autre... » Il avait fini par se résoudre à choisir une photo représentant des élèves dans un atelier... parce que « c'est ça que je fais, donc c'est ça, pour moi, apprendre ! »... L'exemple pourrait sembler caricatural, sans doute parce que le collègue en question est allé jusqu'au bout de sa justification personnelle, mais pourtant le langage, tel qu'on le « pratique » à l'école, passe encore souvent par l'univociété, le sens unique, le sens obligatoire. Sans doute, cet usage se fonde-t-il sur la « représentation », encore majoritaire dans de nombreux milieux, selon laquelle la lecture n'est rien d'autre qu'une communication entre un auteur et un lecteur, la parole Un message entre un émetteur et un récepteur ; représentation qui, elle-même, ne fait que suivre la tendance ou la tentation, en matière de didactique, de vouloir simplifier les choses pour tenter de comprendre des opérations mentales complexes.

Or si l'apprentissage de l'oral doit éviter ce passage exploratoire de la complexité de l'acte de parole et des sens possibles, il risque fort de ne servir à rien, de devenir un artifice redondant par rapport à l'écrit, un superflu voué, par son inutilité, à disparaître très vite des programmes et des cours ; tout comme tendent à le faire l'usage de la « récitation », ou ces nombreuses sollicitations de la participation des élèves qui visent à donner l'impression d'un enseignement « vivant » mais qui, en définitive, prennent beaucoup trop de temps et révèlent peu de choses sur les capacités réelles des élèves.

Mais, pour réintroduire la dimension complexe du message linguistique oral ou écrit, les pistes de travail et de recherche sont nombreuses ; elles vont de la prise en compte de l'environnement social, culturel, historique et de la présence du non-verbal

dans le message entre émetteur et récepteur aux différents « personnages » (narrateur, lecteur-modèle et autres) qui s'introduisent entre l'auteur et son lecteur, quand on essaie de comprendre les différents processus mis en oeuvre dans l'acte de parole ou celui de lecture. Il suffit de reprendre ce que dit, de façon générale, Ch. Poslaniec, dans son livre (*De La lecture à la Littérature*, Editions du Sorbier, Paris, 1992) pour deviner tout ce fourmillement de réseaux, de minuscules opérations qui viennent parasiter et introduire toutes sortes de bruits et de voix dans le silence de la lecture et pour l'appliquer à toute situation de communication, qu'elle soit scolaire ou autre : « J'ai tenté de montrer aussi que la lecture n'était pas une communication entre le lecteur et l'auteur, puisque la plupart des opérations mentales qui aboutissent, pour l'écrivain, à l'écriture du livre, restent inconnues du lecteur ; pas plus qu'elle n'est une simple actualisation de données présentes dans le livre, puisque de nombreuses opérations mentales mises en jeu par le lecteur n'ont pratiquement pas de liens avec le contenu du livre. » (p. 228). Nous reviendrons, dans la dernière partie de l'article, sur ce lien qui me semble essentiel et inévitable entre parole et lecture, si on veut « travailler » l'oral en classe.

Par ailleurs, le « triangle pédagogique » de l'enseignement-apprentissage entre Savoir, Maître et Elève, connaît lui aussi le parasitage de toutes sortes de bruits qui, s'ils ralentissent le processus d'enseignement, n'en sont pas moins pour autant l'occasion, parfois, de digressions intéressantes permettant aux savoirs de se fixer, de s'ancrer. La « représentation » fait partie de ces bruits et Giordan et De Vecchi nous ont bien montré comment ces conceptions des uns et des autres, maîtres comme élèves, viennent brouiller le message didactique. Linguistes et scientifiques se rejoignent pour penser que la communication n'est ni simple, ni unique et qu'il faut non seulement en tenir compte mais même la mettre au coeur des situations d'apprentissage, et non plus seulement à la périphérie. Ils semblent nous dire aussi que le langage scolaire ne peut passer par un seul canal, ne peut avoir un code unique. Il ne peut réellement être l'objet d'un apprentissage ni contribuer à l'apprentissage de notions que s'il passe par d'autres formes que celles qu'on attendrait obligatoirement de la discipline en question. Il doit rencontrer, pour les mélanger ou les opposer, les confronter ou les réunir, les différentes formes de discours savants et profanes, ceux qu'on a, d'habitude, vite fait de ranger dans des tiroirs pour ne pas mélanger les torchons et les serviettes : « On n'a pas le droit de dire ça, comme ça, dans cette discipline, on doit dire, en revanche comme ci et comme ça... »

Dans un article publié dans la revue *Educations*, G. Fourez fait une analyse linguistique du concept scientifique et montre l'importance et la complémentarité de deux fonctions du langage pour construire un concept scientifique, la fonction créatrice qui invente une métaphore du réel et celle qui va socialiser, standardiser cette métaphore : on y découvre qu'une notion scientifique pourrait bien naître d'abord du langage, du récit d'observation et de la référence à la métaphore par l'intermédiaire de l'expression « c'est comme si... » : on se raconte, on se parle le réel en cherchant des mots, des images et il s'agit ensuite de faire en sorte que ces mots deviennent une référence commune pour un ensemble de savants et qu'ils se vulgarisent auprès d'un public ; dans la description de ce processus, on ne peut

s'empêcher de lire l'histoire de la phonétique ou de la sémantique. « Lorsqu'une métaphore, écrit G.Fourez, faisant allusion au concept biologique de la « cellule », est considérée comme heureuse, elle est adoptée et se diffuse dans la communauté scientifique au point de paraître aller de soi. Elle peut devenir si usuelle qu'on a même de la peine à imaginer qu'on pourrait parler autrement. La métaphore s'est alors durcie ou standardisée en concept scientifique. » Mais cette « standardisation » de la métaphore peut faire elle-même, parce qu'elle s'inscrit dans l'histoire des hommes, l'objet d'une négociation au fur et à mesure de nouveaux intérêts de la recherche, des limites expérimentales que définissent les époques nouvelles. Il est intéressant que des scientifiques viennent rappeler l'importance du langage dans leur discipline et la complémentarité fonctionnelle des deux dynamiques que sont l'inventivité et la standardisation ; ils redonnent ainsi un sens et un rôle à ces termes que nous devons apprendre par coeur sans doute, mais non sans comprendre qu'ils représentent différentes formes d'explication du monde, inventées, négociées et renégociées par la communauté scientifique, à différentes époques de l'histoire humaine.

Ceci laisse, semble-t-il, une place importante à cette forme d'oral qui accepte de gaspiller, de chercher et d'inventer les mots avant de les fixer dans un nombre limité de sens pour permettre à chaque membre d'une société de se comprendre sans trop de problèmes ; avant de... ? Pas seulement, puisqu'on risquerait de penser que cette « recherche » appartient à l'âge de la découverte, à la préhistoire et au jeune enfant, mais qu'ensuite, il faut passer aux choses sérieuses. Donc, avant, mais aussi en même temps, pendant, et également après, puisque toute progression humaine se fait au prix d'un effort incessant d'adaptation au plus juste, de remise en cause et de réajustement de la relation entre les choses et les mots.

Mais pour permettre ce « gaspillage » des mots, à l'école, *en même temps que* l'apprentissage de ceux qui vont permettre aux individus de se retrouver dans une communauté linguistique donnée, il faut trouver et préciser les « zones de proximité » entre les langages et les individus. Or les fossés entre les langages sont au moins aussi profonds que ceux qui existent entre les différences socio-culturelles ; et les malentendus scolaires sont souvent dus à des « écarts de langage » par rapport à des normes mal définies et qui, en raison même de leur « flou », se subordonnent souvent à la subjectivité de la bourgeoisie dominante. Un jour, Romuald et Nachit se font exclure du cours de maths., parce qu'ils n'avaient rien trouvé de mieux que de prendre la jolie jupe longue de leur jeune et jolie prof pour cible de leurs verdâtres crachats : grand émoi, horreur dans la communauté des profs ! : « Comment peuvent-ils faire des choses pareilles, pourquoi ? ...comment tolérer des choses pareilles ? ...Ils ont bien le vice dans la peau !... »

Les deux intéressés, interrogés sur le pourquoi de leur geste, finiront par révéler, au milieu de la confusion des refus d'explication, des prétextes de toutes sortes, que si le sentiment de ne pas toujours comprendre le cours et de se retrouver, volontairement ou involontairement, « exclus » assez souvent, peut être considéré comme une motivation de ce geste, le véritable « mobile du crime » trouve son origine, en fait, dans la « différence de classe sociale » entre le prof et ses élèves : « C'est pas qu'on l'aime pas, qu'on n'aime pas les maths... mais... elle a des manières de bourge...

c'est une bourge !... ». Attitudes extrêmes, dira-t-on, qui méritent la sanction, justement, parce qu'elles sont en-deçà de la parole réfléchie, celle qu'on est en droit d'attendre de la part d'un écolier « normalement scolarisé » ; manières d'extrémistes qui ne *devraient* plus exister quand ces élèves auront pris conscience du rôle de la parole...

Mais de quel rôle au fait ? La parole, du moins la « bonne », la parole « autorisée », n'est-elle pas soumise au postulat qui veut que seule soit « bonne et autorisée » la parole de celui qui l'a déjà, du fait de sa place dans la société, de sa position dominante, reconnue dans un groupe donné ? Je ne peux dire si l'on aurait mieux accepté, de la part de ces élèves, à la place des crachats, une justification du type : « Elle est grave, elle ! R'garde comment qu'elle est, avec ses manières de bourge !... et fous-nous la paix, Elle, tu vois bien qu'on n'est pas pareils, qu'on n'est pas du même monde !... Vis ta vie, Elle, et lâche-nous un peu les baskets !... » Pourtant l'insulte aurait été proférée à l'aide de mots et non seulement avec des jets de salive... Et pourtant, on l'aurait toujours considérée comme une infamie...

De même, à l'heure où deux candidats à la présidence de la République utilisent le débat et la parole pour tenter de convaincre les électeurs, les critères d'évaluation de cette parole officielle – qui devraient pourtant être affinis, de la façon la plus sophistiquée qui soit, puisqu'il s'agit d'une des plus hautes fonctions du langage – ne sont ni plus ni moins que l'expression de la subjectivité des évaluateurs : « On ne peut rien dire... puisque les élections n'ont pas encore eu lieu... » ; « C'est mon candidat qui a été le plus efficace parce que je l'ai déjà choisi » ; ou encore « Le débat a été d'une « grande courtoisie » parce que je ne peux rien dire tant que je ne sais pas qui a gagné les élections. »...

Quelle parole considère-t-on comme la plus efficace, celle qui masque le mieux ce qui est de l'ordre du non maîtrisé et du non-maîtrisable, celle qui explique, explicite tout en sachant *que le problème n'est pas là* ? N'est-ce pas plutôt que l'efficacité de ce « Grand Oral » ne réside pas dans la pertinence de l'acte de parole mais dans une évaluation à posteriori selon laquelle le gagnant des élections aura bien été, *déjà*, le meilleur, lors du débat télévisé ? Le lien de cause à effet s'inverse mais cela ne fait rien, l'important, comme chacun le sait, ne se situe pas au niveau des promesses mais au niveau des actes. Tout cela permettra simplement de se raconter ou d'écrire l'Histoire... d'une certaine manière !...

Mais laissons de côté l'histoire et la politique – bien que souvent, ce qu'on appelle le bien-parler, la maîtrise du langage aient laissé quelques traces de manipulation honteuse dans l'histoire politique de nombreux pays du monde. Revenons donc aux élèves, et non plus cette fois aux plus démunis, mais à quelques uns qui, malgré des origines sociales modestes, se trouvent aujourd'hui en seconde générale : Un jour, en classe de 4ème, ils avaient tenté de répondre à la question suivante :

« Quand as-tu eu, as-tu, l'impression de bien comprendre, le sentiment qu'on t'explique bien ? (Pense à des situations, des personnes...) ».

Les réponses font, pratiquement toutes, état de l'aspect médiateur du langage quand il s'agit d'expliquer ; et, tout comme chez Romuald et Nachit qui ont choisi de cracher sur les « bourgeois », (comme d'autres, en d'autres temps, préféreraient leur « montrer leur cul et leurs bonnes manières ») la différence culturelle, les registres de langue deviennent les éléments-clés d'une situation d'explication :

– Je comprends bien les profs qui parlent dans le même langage que nous, par exemple, ceux qui nous tutoient.

– Je comprends bien lorsqu'il y a une personne qui a de la patience pour réexpliquer. Je ne comprends pas quand il y a du bruit, quand on me parle en langage « soutenu » (sic)...

– Moi, pour que j'arrive à comprendre, il faut qu'on me parle avec mes mots, c'est-à-dire, ne pas parler comme des bourgeois. Mais j'aime quand une personne prend le temps d'expliquer, mais si une personne n'arrive pas à me faire comprendre, il ne faut pas qu'elle arrête ses explications.

– Lorsque je comprends bien, c'est un copain ou un professeur qui emploie un vocabulaire familier, qu'il va loin dans son explication. Il faut le silence, un professeur qui répond à nos questions.

Lorsque je ne comprends pas, on me parle en langage « soutenu », on ne répond pas à mes questions, on n'approfondit pas l'explication, il y a trop de bruit.

– Je comprends mieux quand la prof nous parle dans son langage, quand elle explique clairement les mots, quand elle nous raconte précisément les mots et les sujets.

– C'était un lundi matin, vers 11h15, en Anglais. Mme G. nous avait expliqué une leçon en grammaire, je n'avais rien, mais rien compris. Donc, je l'ai dit à Mme G. et elle a réexpliqué, rien que pour moi, mais je n'avais toujours rien compris. Comme je me sentais très bête, elle m'a demandé si j'avais compris et j'ai dit « oui ». Quand la cloche a sonné, je n'avais toujours rien compris...

Se sentir bête face à la parole de l'autre, tandis que l'autre continue d'expliquer, croyant bien faire... : la situation est « parlante » ! C'est sans doute au nom de cette absurdité que le Maître Ignorant de J. Rancière rejette l'explication parce qu'elle ne peut travailler à l'émancipation de celui qui la reçoit, vu que la parole explicative véhicule un message non-verbal qui dirait à peu près ceci : « Comme je suis grand et puissant, moi qui sais ! Et toi, comme tu es petit de ne pas comprendre ! Mais ton ignorance et ta maladresse m'amuse, et puis le monde est ainsi fait et ne changera jamais ; il faudra toujours des savants et des ignorants »...

Ce que disent les paroles d'élèves, c'est un peu la même chose, c'est la charge affective dont est dotée toute parole, c'est son intention exprimée ou non, volonté ou refus, sous-jacents, de partager réellement le langage. Peu importe donc que le prof « parle comme nous » ou avec « son langage », ce qui compte c'est sa « posture » de locuteur, sa patience ou son envie réelle que l'autre parvienne à comprendre, la

confiance et le calme qu'il va introduire dans la situation de communication pour emmener celui qui apprend, très loin, avec lui, au moins là où il en est lui-même de la compréhension, sinon plus loin encore...

Mais le partage, comme tout partage ne peut se faire en sens unique. Il suppose qu'on prenne le temps d'accorder langage du maître et langage des élèves, comme on accorde les violons. Ceci passe par une acceptation inconditionnelle de l'autre (l'attitude de profonde empathie dont parle C. Rogers) et l'adage selon lequel « les paroles s'envolent » ; c'est-à-dire qu'il faut faire quelque chose de la légèreté et de la mobilité de la parole. Il s'agit d'utiliser à fond cette spécificité de celle-ci par rapport à l'écrit ; et si quelqu'un doit donner un sens à une parole qui est en train de le chercher à travers des registres et des formes multiples, c'est bien le maître lui-même, lui qui connaît les différents niveaux de langage et qui peut faire la part des choses.

Dans certains moments, terriblement noirs, que vivent les 3èmes d'insertion avec leur prof, il arrive que le langage oral renvoie à une envie de tout détruire en même temps que soi-même :

– « Y en a marre ! ... Quand on nous demandera l'an prochain ce qu'on a fait en français, on pourra que répondre : des « histoires à la con » ... Faites-nous plutôt faire des verbes, des conjugaisons, puisqu'on sait rien ! » lance Loïc à la cantonade (*c'est-à-dire au prof*).

Rudy, la tête dans les épaules, avec un regard en direction du prof, tente une réponse :

– « C'est pas des histoires à la con, c'est bien, on fait quelque chose, on trouve ce que ça veut dire... »

L'injure ne se fait pas attendre :

– « Ouais, t'es qu'un fayot, tu dis jamais le même que nous, faut toujours que tu te fasses remarquer !. »

Courageux mais pas téméraire, Rudy reprend, mais en murmurant entre ses dents, cette fois :

– « J'suis pas fayot, j'dis c'que j'pense, moi, j'aime bien ce qu'on fait... »

Cette-fois là, le rien l'emportera, parce que le prof n'a pas prévu, ne peut pas prévoir encore une parade possible à l'envie systématique de tout démolir. Il ne peut qu'entendre ce qui est dit là ; c'est à dire : « en ce moment, ça marche en maths, on nous fait faire des exercices et on a bon, alors pourquoi c'est pas partout pareil, on s'est fait passer un savon ce matin par la prof de suivi de stage, par le directeur, on arrivera jamais à rien, alors pourquoi essayer de faire quelque chose ? On veut pas nous emmener au cinéma mais les films qu'on nous propose on n'en veut pas, parce que c'est tout nul, c'est du noir et blanc et c'est sous-titré, qu'on peut même pas lire et puis, et puis... »

Ils n'ont rien envie d'entendre, ils s'isolent dans leur mutisme bruyant et insolent, toute discussion est impossible, sans doute parce qu'on leur a trop parlé, trop tenu des discours raisonnables et qu'il n'y a plus qu'une issue pour eux : être résolument déraisonnables, incohérents, irresponsables... tout ce qui commence par un préfixe négatif !... Pour ne pas tenter de prendre ou reprendre le pouvoir sur eux, le prof restera silencieux, manifestant ainsi son désarroi, son incapacité à trouver dans

l'instant une solution convenant à l'ampleur du désastre ! Une solution, il en verra une à l'oeuvre dans l'après-midi, au cours de sports : les élèves, dispersés dans la cour du collège jouent à un genre de frisbee. A bonne distance les uns des autres, ils lancent tour à tour l'objet qui n'atteint jamais réellement son destinataire, puisque, parvenu au bout de sa course, il amorce un retour vers le lanceur : ainsi aucune agressivité entre eux n'est possible, puisque le mouvement se retourne, tout en douceur, vers celui qui l'a impulsé. Il me faudrait imaginer une situation identique, dans une salle de classe ou ailleurs avec des livres, des textes ou des paroles qui reviennent ainsi en douceur, sur celui qui les lance pour se fondre dans un mouvement plus vaste, un rythme nécessaire et inévitable, entraînant au point de faire oublier les impasses de l'agressivité... si cela existe...

A d'autres moments, la communication peut se maintenir ou s'installer sous une autre forme : Le point de départ est le même : ils en ont marre... n'ont pas envie... Nous essayons de parler. Ils viennent d'avoir un cours de musique. Le prof s'intéresse :

– « Qu'est-ce que vous faites en musique ?... J'ai vu que vous aviez travaillé « Foule sentimentale » de Souchon... C'est ça ?... »

– « Hein ? C'est même pas ça... nous, on fait... (rires)... « La petite maison dans la prairie » ...Ouais, c'est nul, c'est tout niqué !... Y a qu'à Liliane que ça plaît... (rires)... c'est parce que c'est tout niqué !... ».

Liliane rougit sous les rires, essaie de se défendre mais sans grande conviction et, comme souvent, il est impossible au prof de comprendre ce qui est en jeu, de tenter de poser les différences de goût et d'opinion pour commencer un petit travail sur l'argumentation ou autre...

Dans ces cas-là, la riposte salutaire qui va permettre de sortir du rien, de la confusion complaisante, ne doit pas se tromper de code :

– « Eh bien, dit le prof, voilà, moi, j'veus ai apporté des dessins. Ils sont tout niqués. C'est un dessinateur qui les a faits. Il s'appelle Cabu et il est tout niqué, Cabu, il fait des bandes dessinées, il illustre des livres et c'est tout niqué ; regardez bien l'allure des bonshommes qu'ils dessinent... »

Et profitant de l'ébahissement qu'a provoqué la reprise, « sérieusement », du mot « niqué », de leur mot à eux, le prof distribue à chacun les dessins en question. Et, une fois de plus, comme si le mot « partagé » avait le pouvoir d'aller au-delà des attitudes de rejet, des refus de se mettre au travail, le silence s'installe et chacun se met à « lire » ses images. Puis, l'un d'entre eux propose la consigne de travail : « on peut écrire quelque chose, une légende, sous chaque image ? »

Et c'est ainsi que se fait la mise au travail. Mais ceci ne peut se faire, semble-t-il, que parce qu'il y a eu, au préalable, ce temps au cours duquel le prof et ses élèves construisent ensemble, fût-ce de façon tout à fait symbolique, ce que Bruner appellerait un « contexte opératif » : ici, et dans ce cas précis, mais on pourrait le généraliser à toute situation de classe, ce contexte est l'espace de la « culture partagée » ; c'est aussi celui du tissu linguistique qui assure une continuité possible dans le discontinu quotidien que créent les horaires, les emplois du temps, les absences etc.

« Culture partagée », d'abord : si, comme le dit Bruner, « ...une communication réussie requiert un contexte familial partagé... », ce contexte ne peut s'établir qu'à la croisée de la culture et du langage et par la négociation de l'une et de l'autre, de l'une avec l'autre. Or, bien souvent, ce « contexte » reste totalement de l'ordre de l'implicite, *il va sans dire*, comme on dit ! : « Il est assez étrange que la fonction du contexte soit rarement expliquée dans les discussions sur le langage. C'est un peu comme la notion de « connaissance implicite » – supposée présente et comme « enveloppant » le savoir explicite, mais qui ne se prête pas à une analyse serrée. Le « texte » est ce qui s'exprime dans des mots ; le contexte est le reste de ce qui affecte l'interprétation des mots – le « reste » incluant des mots et des non-mots. »² C'est alors ce « reste », fait de mots et de non-mots, « enveloppant » le cours de français proprement dit, l'activité d'apprentissage, qu'il faut analyser, expliciter pour que la situation de communication qui va permettre l'apprentissage, soit « réussie ».

Dans l'exemple ci-dessus, le terme « niqué » englobe et illustre complètement la situation dans laquelle débute le cours : c'est à la fois l'expression des choix, de ce qu'on aime, qu'on n'aime pas, de ce qu'on doit trouver « bien » pour ne pas perdre la face devant le groupe, et de ce qu'on doit trouver nécessairement « débile », au risque de le paraître soi-même ; c'est aussi un rapport de soi-même aux autres, le choc de différentes « cultures » auditives : celles qu'on écoute chez soi ou entre copains et celles qu'on vous fait écouter à l'école... et le terme même, avec son niveau de langage volontiers provocateur, interroge toutes ces différences, celles-là même qui pourraient valoir une punition à ses utilisateurs, et exprime, en définitive, le désarroi de ceux qui sont, en fait, perpétuellement « baisés », pour qui tout est souvent perdu d'avance, « fichu », « foutu »...

En tout cas, moi qui construis, jour après jour, le sens de cette année scolaire, avec ces élèves, je ne peux m'empêcher de rapprocher ce mot de paroles « vraies », lancées un peu au hasard et ponctuant les activités de lecture ou d'écriture, comme celles que dit un jour Romuald, à mi-voix, comme pour nuancer l'enthousiasme de son professeur tentant de les convaincre qu'il restait toujours l'espoir accroché aux parois de la boîte de Pandore : « Eh ben, moi, j'peux pas être plus dans la merde que je le suis ! »...

Que ceux qui pensent que le langage ne passe que par le baise-mains et le rince-doigts... et la dictée de Bernard Pivot !... se bouchent les oreilles et se voilent pudiquement la face. Tout ceci ne les concerne pas et, si je m'en excuse auprès d'eux, je n'en continuerai pas moins mon propos...

Et si, comme le dit toujours Bruner, « culture et langage ne peuvent pas se traiter séparément »³, l'oral dans une classe aura comme fonction principale d'assurer le va et vient constructif entre singularité et universalité, entre culture-langage des particuliers et culture-langage officiellement reconnu par la communauté des gens cultivés ; en les situant l'un par rapport à l'autre, en les « contextualisant » l'un et l'autre sans en interdire un au seul profit de l'autre.

2. J. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1983, p.119.

3. id. p. 125.

« La culture est constituée par des procédures, des concepts et des distinctions symboliques que l'on ne peut établir que dans le langage. Par conséquent, le langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel. »⁴ : l'oral peut être alors ce moyen par lequel un élève, en allant chercher des racines dans son vécu et dans « le parler » de son propre « cadre culturel », risque de parvenir à la dimension symbolique et culturelle du langage universel. Il est, plus simplement, à la mesure d'une classe, le moyen de poser, de placer et de déplacer les « cadres culturels » pour créer et parler les « contextes » différents des situations scolaires et des situations de communication qui les accompagnent.

Il s'agit de bien autre chose, bien sûr, que de « laisser s'exprimer » les élèves... Sans doute, parce que le prof, aussi, à ce moment-là, doit chercher et construire sa propre parole, en interaction avec celle de l'élève. Et que ce n'est pas une logorrhée, ni une parole qui « coule de source », mais que cela ressemble plutôt à un long fleuve pas très tranquille qui traverserait des pays, des villes, mais aussi des histoires, des époques, des banlieues et des quartiers dans lesquels il prendrait toutes les couleurs possibles...

L'oral en classe permettra donc de construire un « contexte opératif » par cette mise à plat des cultures et de ce qui est en jeu à travers elles, mais il a aussi un rôle important qui est de constituer le tissu linguistique de l'interaction sociale entre le prof et ses élèves dans une situation donnée ; « tissu » qui est, aussi et habituellement, de l'ordre de l'implicite et, ce qui est peut-être plus grave, donné une fois pour toutes : l'élève sait qu'en classe, il a, face à la sienne et à celle de ses pairs, une parole d'adulte ; le prof sait que sa parole doit être celle d'un adulte. Mais comme personne ne sait très bien ce que doit être une parole d'adulte, ou parce que les uns et les autres en ont des représentations floues et très différentes, cette parole finit par se confondre avec celle du savoir-pouvoir. La conscience d'une supériorité, qui reste un postulat ou une « éthique » de la hiérarchie (par exemple celle qui fonde la méritocratie) empêche l'adulte de se construire sa parole d'adulte. Il se dit qu'il doit savoir, qu'il ne peut pas ignorer, qu'il doit être maître de la situation, qu'il a l'autorité, alors même que tout ce qui inspire et induit ses attitudes est quotidiennement remis en cause par des élèves qui, comme chacun sait, « ne sont plus ce qu'ils étaient ». Ainsi, bien souvent, la parole du prof devient inopérante ; de soporifique, quand le prof pense que les élèves doivent écrire, avaler et régurgiter la parole savante, elle devient parfois même complètement ridicule quand il ne sait plus que faire des paroles d'élèves qui rendent la sienne inaudible, incompréhensible et inefficace.

Pour éviter cette sclérose de la communication en classe, il faudrait donc prendre en compte les situations différentes qui se présentent selon tel jour, telle heure, tel cours, telle notion à enseigner, et faire passer l'attention et le travail du discours tenu à l'énonciation elle-même ; c'est-à-dire travailler à tout ce qui touche la « structure sociale » de l'énonciation, en prenant en compte les différences des locuteurs et l'interaction possible entre elles. C'est à partir de situations variées et multiples dans lesquelles une parole multiforme circulera que l'on pourra engager des élèves dans

4. id. p.125.

un processus d'évolution linguistique. C'est peut-être en travaillant l'aspect occasionnel de l'énonciation, en s'appuyant sur la fragilité et la mobilité des paroles, que l'on arrivera à mettre du sens, à donner une cohérence et à assurer la continuité d'une parole savante.

Pour illustrer ce rôle occasionnel et évolutif de l'oral, je retiendrai trois citations de M. Bakhtine, extraites de : *Le Marxisme et la Philosophie du Langage*⁵, qui me semblent organiser parfaitement la relation entre situation, structure de l'énonciation et interaction sociale :

« La situation façonne l'énonciation, lui imposant telle résonance et pas telle autre, par exemple, l'exigence ou la requête, l'affirmation de droits ou la prière demandant grâce, un style alambiqué ou simple, l'assurance ou la timidité etc. La situation et les participants les plus immédiats déterminent la forme et le style occasionnels de l'énonciation. » (p. 124-125).

« La langue constitue un processus d'évolution ininterrompue qui se réalise à travers l'interaction sociale des locuteurs. » (p. 141).

« La structure de l'énonciation est une structure purement sociale. L'énonciation, comme telle, ne devient effective qu'entre locuteurs. » (p. 141).

Et pour revenir aux élèves-locuteurs et à l'exemple du « Cabu tout niqué », le mot qui était d'abord, dans leur bouche, une insulte grossière ou une provocation en direction de l'école, repris par le prof, au « deuxième degré », les emmène dans un autre « contexte » : celui de la liberté que l'illustrateur, Cabu, prend par rapport au texte de Marie-Aude Murail⁶ : les dessins ne « collent » pas au texte, ils ne l'imitent pas, ne le reproduisent pas, mais ils l'interprètent en traversant une autre forme de langage. Les élèves, même les « tout niqués », ne s'y sont pas trompés ; ils ont su souligner les passages du texte qui avaient pu inspirer les dessins, expliquant même que « si les enfants avaient des bras aussi longs et si la tête de l'homme dépassait de la caravane, c'était pour montrer qu'ils exagéraient, pour dire que c'était leur papa qu'ils préféraient... Celui qui a fait les dessins, il est allé plus loin que le texte... » « Plus loin que le texte... », plus loin que leurs paroles spontanées des mauvais jours... Qui sait si la progression possible n'enclencherait pas sa dynamique dans la mise en perspective des paroles et des contextes. Qui sait si l'évaluation la plus fine du cours de français de cette année ne se trouvait pas dans la bouche de Loïc quand, après la lecture orale de *La Logeuse*, de R. Dahl, après m'avoir pris le livre des mains pour relire la fin et vérifier que je ne mentais pas, qu'il n'y avait pas de suite à cette histoire, alors même qu'il avait rejeté, dans un mouvement de colère, « toutes ces histoires à la con », quelques semaines auparavant, accepte, seul parmi les autres qui voulaient proposer des hypothèses de suites possibles à l'oral, de prendre un papier et un stylo pour écrire, déclarant presque solennellement : « Moi, ça me donne envie d'écrire !... C'est des histoires, ça... quand je disais « à la con », c'était pour dire n'importe quoi... c'est des histoires... on peut penser... ça nous fait réfléchir... c'est bien... » ?

5. M. Bakhtine, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Les Editions de Minuit, 1977.

6. Marie-Aude Murail, *En voilà des histoires ! Dessins de Cabu*, Seuil, Petit Point, Mai 1993.

Mais si l'oral représente ici la dynamique qui permet de construire, en le négociant, le sens de la situation scolaire pour n'importe quel apprentissage, cela suppose que le prof s'attache plus à la fonction heuristique de l'oral, à l'aspect tâtonnant, inachevé, imparfait, de sa parole comme de celle de l'élève, qu'à la « correction » du langage.

Par sa mobilité, l'oral peut lancer des pistes de travail et les abandonner, sans trop coûter à celui qui cherche ; il est une variation des rythmes de travail, une alternative : écrit/oral, parole/silence, travail solitaire où l'on s'écoute soi-même/travail en groupe où l'on parle aux autres et où on les écoute. Tout entier dans une logique de pratique, l'usage de l'oral ne sera pas le même d'un groupe à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un cours à l'autre.

Les questions : « Quel oral apprendre ?/Quel oral enseigner ? » ne pourraient sans doute aboutir qu'à des réponses normatives, tendues vers ce que *devrait être l'oral en classe* et complètement sourdes à ce qu'il est en réalité.

Or, ce qu'il est en réalité, c'est « tout ça », toute la complexité de la « mise en mots » du sens ; il est dans tous les états, généraux et particuliers, de la langue ; et ce serait donc peut-être complètement artificiel de vouloir l'isoler pour l'étudier, en particulier, vu que sa position, à l'intérieur de la classe, est sans cesse en relation avec d'autres éléments, au coeur des conflits de valeurs et d'humeurs, sur la ligne de partage entre le sens et l'absurde.

Et de même que Loïc a besoin de parler pour se mettre à écrire, comme d'autres n'ont pas envie de parler « parce qu'ils n'ont rien à dire », ou comme on peut parler de ce qu'on a écrit, et ainsi de suite..., on cherchera des situations dans lesquelles le sens se partage entre écrit et oral. Il sera intéressant de travailler, avec les élèves, sur l'articulation de l'un à l'autre, pour entrer dans la complexité du sens en jouant sur la variété des pratiques. Par exemple, lorsque l'écrit propose des situations orales à l'intérieur du récit, on retrouve là la possibilité d'étudier toute la complexité de l'interaction oral/écrit.

La littérature de jeunesse contient ainsi de nombreux objets de travail qui, selon la formule de Vygotsky, représentent des « tout » complexes, des « unités minimales qui gardent la complexité et les interactions du tout complexe, mais soient suffisamment délimitées pour permettre l'étude ».

Je reprendrai simplement le petit texte de Marie-Aude Murail, que j'ai évoqué précédemment et qui a pour titre : *C'est mieux d'être bleu*⁷. La situation posée est une situation « orale » :

« Ce matin, dans la cour de récréation, quatre garçons discutent. »

Suit le contenu de cette discussion, organisé autour des tirets, marques du dialogue : C'est une surenchère à propos des attributs respectifs du père de chaque enfant :

« – Moi, mon papa, il fait... »

« – Moi, mon papa, il a... ».

7. Marie-Aude Murail, *En voilà des histoires !* Dessins de Cabu, Seuil, Petit point, Mai 1993.

A chaque fois, la nouvelle proposition s'envole vers l'impossible, le démesuré, l'énorme, le gigantesque. Une petite fille, Pauline, face à ces paroles, ne peut qu'être muette. Elle n'existe que par la narration :

« Pauline, qui écoute les garçons, ne dit rien. »

Ou encore, un peu plus loin : « Pauline est très vexée »...

Elle cherche désespérément la parole qui lui permettra de prendre une place dans ce groupe, et elle finit par en trouver une...

Mais le jeu que proposera le professeur trouvera appui sur l'ellipse : il cache la parole de Pauline et demande aux élèves de l'imaginer. Ils reconnaissent très vite une situation de communication qui leur est familière, celle de la vantardise, de la « frime » et trouvent, avec un sourire entendu, une contre-proposition qui consiste à faire apparaître, à révéler ce qui est caché par l'exagération des mots, un sentiment. C'est la proposition de Yoann qui l'exprime peut-être le mieux :

« – Ben moi, mon papa, je l'aime, dit Pauline !... »

Ils vont être étonnés de voir que Pauline a dit un mot que les garçons essayaient de dire en disant beaucoup plus les uns contre les autres. »
(Yoann)

Mais d'autres propositions vont dans le même sens, développant – ou tentant de le faire – une parole vraie, celle qui ose parler de sentiments au milieu de paroles « spectaculaires » :

« – Mon papa... il n'a rien de spécial, c'est mon père et je l'aime beaucoup et lui aussi m'aime. » (Steeve)

« – Mon papa... n'a pas beaucoup d'argent ni d'animal. Il n'a pas besoin d'être aussi grand. Il est un homme normal et je l'aime tel qu'il est.

Eh bien, les garçons ne savent pas lui répondre, car ils savent qu'ils mentent : leurs pères ne sont pas aussi grands qu'ils l'ont dit, et que c'est Pauline qui a raison. » (Liliane)

Mais il y a aussi, à travers ces propositions écrites, ce qui *est dit* de soi-même, un certain rapport à la raison ou la rationalité, à la relation sociale et familiale, ce qui *se dit* au prof et aux autres, la volonté de se situer, pas trop mal, dans la hiérarchie sociale, le rêve d'être quelqu'un, en étant plus, un tout petit peu plus, que les autres :

« – Mon papa... ne mesure pas 2 mètres 64 ; il n'a pas une très grande voiture ; il n'a pas non plus de mammouth ou de tigre, et encore moins de baignoire avec des pièces d'or à ras bord (*). Mais mon papa est juste directeur des bureaux où vos papas travaillent. Et je l'aime comme il est. »
(Marie).(*) Marie reprend, pour les rejeter, les différentes propositions des garçons de l'histoire

Entre rêve et réalité, la parole de l'adolescent se démarque de celle de l'enfant, tout en gardant le désir de puissance :

« – ...Il n'a pas une taille de 2 m ou plus. Il est normal, mesure 1 m 75 et ça ne m'empêche pas de l'aimer. Lui, au moins, il est directeur de l'établissement. Il peut vous faire tous baisser. » (Laetitia)

« – Eh bien moi, mon papa a un seul bon travail, il est de taille normale et on s'en fout de tout ça, parce que le plus important, c'est que je l'aime très fort. » (Francky)

« – ...Il a un bon travail, il a une taille normale, mon papa n'a pas besoin de casser les portes ou les plafonds, de mettre des bâches (*). J'ai une bonne famille. » (Denis) (*) Denis, comme Marie, reprend les termes de l'histoire.

« – Mon papa, avec toutes ses pièces d'or, il a acheté tout le camping à Wissant, les caravanes qui s'y trouvent. Je peux même faire de l'équitation sur la plage.

Les garçons s'en moquent mais elle ne s'en moque pas, car elle s'amuse beaucoup plus qu'eux pendant les vacances.

Les garçons disent :

– Tu te tapes la honte !

– Eh bien, tant mieux, répond la petite fille, mais moi, je m'amuse bien. » (Eddy)

A travers le « bon travail », la « bonne famille », la possession de « tout le camping de Wissant », se construit une parole d'auto-défense ; parole qui risquerait de se rigidifier si l'on n'explorait pas, par le détour romanesque et le recours au personnage, d'autres paroles possibles :

Ainsi Loïc qui avait écrit comme première proposition :

« – ...Mon papa, il est comme les autres, il fait 1 m 75, mais il n'a pas de problème ; on n'a pas besoin de casser le plafond ou les portes, on n'a pas de milliards, on a ce qu'il faut pour vivre, on n'a pas besoin de voiture turbo à réaction, on est bien dans notre voiture.

Et ses copains ne savent plus quoi dire. »

...m'explique que « c'est ce qu'il aurait répondu à sa place » (la place de Pauline). Mais, sur ma demande, il fera une autre proposition qu'il écrira en riant et qu'il s'empressera de lire aux autres :

« – Moi, mon papa fait 1 m 60 – 20, il est ferrailleur, il a une Renault GTS, il roule à 130 – 12 mètres. J'ai un caniche tout fripé, il s'appelle Milou et mon frère, c'est Tintin !... »

En passant par l'écrit, mais aussi par le jeu, on découvre donc, sérieusement, que la situation de l'énonciation peut changer, varier en fonction des locuteurs qu'on s'invente à partir de soi-même. Le professeur ne sait plus s'il s'agit là d'oral ou d'écrit. Il sait simplement que ses élèves, en passant de l'un à l'autre, travaillent à se construire leur propre parole, en l'adaptant à différentes situations de communication, en la partageant avec d'autres, en la mêlant à des « paroles de personnages » ou des « dialogues romanesques ».

La proposition de l'auteur, donnée à lire, à la fin du travail, déplace complètement le « cadre » de réponses possibles. Elle montre habilement comment on peut être à côté de la situation de communication, *ailleurs*, et comment grâce à cette posture de locuteur, une situation peut se renverser. En évitant le « face à face », la confrontation, et en se plaçant délibérément en marge, la parole retrouve une étrange efficacité :

« – Eh bien, moi, dit Pauline, d'une voix détachée, mon papa, il est bleu.
Les quatre garçons regardent Pauline, les yeux ronds de stupéfaction.
– Et c'est mieux d'être bleu, ajoute-t-elle.
Kolia a un peu envie de dire que son papa est vert avec des rayures rouges.
Mais il y renonce d'un haussement d'épaules. Ah, les filles, quelles menteuses ! » (Marie-Aude Murail)

Les élèves en resteront « bleus », eux aussi, sans voix, du moins, pendant quelques instants...

Ce n'est sans doute pas un hasard si l'on trouve ainsi, dans la littérature de jeunesse, autant de situations « prêtes à l'emploi », permettant de travailler conjointement l'oral, l'écrit, individuellement, en groupe... Les écrivains qui prennent en compte, dans leur travail, le dialogue de l'adulte à l'enfant connaissent bien les rapports étroits qui existent entre la parole et l'écriture ; ils savent comment, tout à tour, cacher puis révéler, escamoter encore, le sens, de manière à *donner la parole* au lecteur. Ils savent bien qu'ils s'adressent à des lecteurs vivants – donc « parlant », « écrivant » – en train de se former leur propre langage, le seul qui leur servira à vivre.

Plutôt que d'isoler l'oral pour en faire un objet d'apprentissage, il sera intéressant de l'étudier dans la complexité de ses relations avec d'autres domaines du linguistique. On pourrait alors imaginer un apprentissage du silence ; apprendre à se taire quand on n'a rien à dire ou quand les mots ne veulent plus rien dire !... ; apprendre à gérer le silence à l'intérieur de l'écrit : un peu comme le fait le romancier qui introduit, en le matérialisant, le silence dans le dialogue entre ses personnages, parce qu'*il n'y a rien à dire*... Dans son dernier roman, Daniel Pennac, nous offre ainsi quelques moments de silence romanesque, quelques points de suspension dans la situation de communication, un peu comme si dans ce monde trop bruyant, à l'horreur tapageuse, il était urgent d'opposer la décence du silence, l'espace « blanc » du muet, la parole « sans voix » :

« Coudrier : Et nous savons pourquoi le « chirurgien » choisit surtout vos filles.
Gervaise : Pourquoi ?

Coudrier : ...

Gervaise : Pourquoi, Monsieur ?

Coudrier : ...

Gervaise : ...

Coudrier : ...

Gervaise : ...

Coudrier : Pour vos tatouages, Gervaise. Il découpe vos tatouages, et il les vend à un collectionneur.

Gervaise : ...

Coudrier : ...

Gervaise : ...

Coudrier : ...⁸

Si l'on veut que l'oral soit un moyen d'apprendre à penser – et non pas seulement, un moyen d'assurer le pouvoir individuel, de dire qu'on sait et ce qu'on sait, de s'exprimer et de communiquer pour soi- il est important de le travailler dans sa forme inachevée, imparfaite, de piste, de pont à tracer ou à construire. S'il refuse un rôle de « faire-valoir » auquel on le réduit un peu trop souvent, il sera amené à emprunter les voies tortueuses de l'apprentissage linguistique qui passent au moins autant par le silence et l'écriture solitaire que par la conscience aigüe de la présence, de l'existence de l'autre et la volonté de partager du sens *avec lui*. Et il faudra sans doute partager et gaspiller beaucoup de mots parlés ou écrits pour ne pas rater ces rencontres avec l'autre.

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire l'intégralité de la nouvelles de R. Dahl dans la présente version numérique.

ANNEXE 1

Tous les chemins mènent au ciel

1.

Toute sa vie, Mme Foster avait souffert d'une crainte presque pathologique de manquer le train, l'avion, le bateau, ou même le lever du rideau au théâtre. Mis à part cette hantise, ce n'était pas une femme particulièrement nerveuse. Seule la pensée d'être en retard la mettait dans un état tel qu'elle en conservait un tic. Un tout petit muscle, au coin de l'oeil gauche, se mettait à sauter, ce qui lui donnait l'air de cligner constamment de l'oeil. Et cela ne voulait jamais s'arrêter avant le départ, départ sans histoire, du train, du bateau, etc. Et cela durait encore près d'une heure après qu'elle eût pris le moyen de transport en question.

8. Daniel Pennac, *Monsieur Malaussène*, NRF, Gallimard, 1995. (p.190-191)

Tout de suite ? Oh, merci, vous êtes gentil. Vous savez, je n'ai plus d'assez bonnes jambes pour grimper tant d'étages. Merci beaucoup. Au revoir ! » Elle reposa l'écouteur et s'assit devant le bureau de son mari pour attendre patiemment l'homme qui allait venir réparer l'ascenseur⁹.

Consigne :

Tu viens d'entendre l'histoire. Il te faut maintenant faire une proposition écrite sur ces deux points :

- 1) Que s'est-il **réellement** passé ?
- 2) Essaie de resituer dans l'histoire les quatre extraits qui te sont proposés. Quels **indices** donnent-ils au lecteur pour lui permettre de comprendre ce qui s'est réellement passé ?