

SILENCE ! ON SE PARLE

Florence BERTOT
E.M.F. Ecole Samain, Lille

ÉCRIRE POUR PARLER

Écrire un article, c'est vouloir être lue. Il faut donc que les propos tenus soient intéressants pour les lecteurs. Est-ce que la description d'un moment d'écriture de groupe peut relever de cet intérêt ? Je ne veux pas transcrire un corpus pour une analyse des interactions, non. Je veux tenter de parler de l'identité, des identités de l'enseignant. Certes, raconter ce que fait chaque élève permet d'enrichir le regard d'un lecteur quel qu'il soit, mais décrire la relation aux élèves qui sont, chacun pour eux, des individus, des identités différentes, oblige l'enseignante que je suis à une hétérogénéité de ma propre identité. C'est de cette relation que j'ai envie de parler. Non qu'elle soit une découverte, mais le fait de l'écrire me permet de libérer toute l'angoisse d'avoir été confrontée à cette réalité de chaque élève comme individu parlant mais aussi comme individu dans l'oral pour écrire avec d'autres. Dans ces deux rôles, les élèves ont donc des conduites langagières qui renvoient à une norme « bonne » ou « mauvaise ». Nous, enseignants, sommes confrontés à la dimension éthique de l'oral. D'où l'angoisse dont je parlais... La classe est un lieu de parole ; c'est à travers elle que s'organise la distribution des savoirs. On sait maintenant l'importance des échanges langagiers dans les apprentissages. Les enjeux de ce travail sur l'oral sont forts, tant sur le plan social que sur le plan individuel. Mais les frontières en classe sont mouvantes. C'est souvent l'écrit qui prime sur l'oral. En décrivant cette « tranche de vie », je veux simplement dire à quel point la parole et le rôle (pouvoir ?) qu'on lui attribue, peuvent aider à la construction identitaire de

l'enseignant. Pour que cette capacité à parler soit réelle, nous devons être un « je » multiple. Le discours produit est différent pour tel et tel élève car ils sont des identités différentes. Je veux donc modestement témoigner de ce « je » multiple.

LE LIEU

Il s'agit d'une école d'application de cycle 2. Quatre classes la composent : deux CP et deux CE1. Située en plein cœur du Faubourg de Béthune, l'école accueille un public très hétérogène ; toutes les catégories socio-professionnelles y sont représentées. La particularité d'une école d'application est de participer à la formation des futurs enseignants ; c'est donc un lieu où ils viennent en ateliers de pratique pédagogique, mais aussi pour s'entretenir avec les maîtres-formateurs de l'écriture et de la soutenance de leur mémoire. Je suis maître-formatrice dans cette école au niveau du CP. Cette année j'avais envie d'une pause dans mon parcours professionnel ; me voici donc terminant ma licence en sciences de l'éducation. Parmi les unités d'enseignement, celle d'observations de situations éducatives m'a permis de réfléchir aux réseaux de communication en classe. Mais je suis restée sur ma faim. Il était frustrant de ne pas travailler sur l'enseignant lui-même. Alors, en cette fin d'année, examens terminés, j'ai accueilli avec plaisir l'invitation de ma collègue à revenir dans sa classe de CP autant de fois que je le désirais. Ainsi, me voici prête à animer un petit groupe d'élèves dans l'écriture d'une histoire.

LA TÂCHE ET SON ENJEU

La classe participe à un concours d'écriture. Pour la deuxième fois consécutive, l'Association pour la promotion de la lecture et l'écriture au Faubourg de Béthune (l'APLEEFB) organise un concours de nouvelles ouvert aux écrivains amateurs de tous âges et de tous horizons. Le thème est imposé : le personnage doit être impérativement un géant et un quartier lillois doit servir de lieu à l'intrigue. Les passionnés de la plume peuvent concourir dans sept catégories différentes selon les âges. Beaucoup de classes s'y sont donc inscrites, et les 7-13 ans ont été les plus prolifiques. Dans la catégorie enfants, cette classe de CP sera classée seconde.

De nombreuses recherches ont été menées en BCD, sur Internet, qui ont permis aux élèves de se composer une culture (un savoir ?) commune sur la tradition des Géants, les grands carnivals du monde... De plus, la maîtresse a porté un effort particulier sur la maîtrise lexicale avec l'objectif d'enrichir les productions écrites. La nouvelle a donc été écrite en l'espace d'une dizaine de jours à raison d'une séance d'écriture quotidienne. Chacune de ces séances est précédée de la lecture du passage précédent, celui-ci ayant lui-même fait l'objet d'une « correction » collective.

L'objectif est d'écrire les deux derniers épisodes de la nouvelle. Pressée par un calendrier chargé, ma collègue travaille donc dans l'urgence ; les élèves tiennent beaucoup à ce concours, aussi s'agit-il d'être très effectif dans la production. Annie annonce à tous :

- la durée du moment d'écriture ;
- le partage en deux groupes dont elle décide de la formation : elle veut que les élèves sachent travailler les uns avec les autres, quel que soit leur niveau et sans donner la priorité aux amitiés ;
- le rôle de chaque groupe : celui que j'animerai devra produire l'avant-dernier épisode, le sien écrira la fin de la nouvelle ;
- elle relit ensuite l'ensemble de l'écrit et engage le groupe entier à donner différentes propositions pour cette phase d'écriture. Après une quinzaine de minutes d'échanges très productifs, les groupes sont prêts à écrire.

Je me trouve parmi cinq élèves de niveaux très différents choisis tout exprès par ma collègue pour me confronter à une forte hétérogénéité.

La consigne est délivrée : « Vous écrivez votre épisode en faisant attention à ce que tout s'enchaîne avec l'épisode précédent. Vous vous mettez d'accord pour les idées, *comment* on les écrit et *qui* écrit. Ça veut dire qu'il faut se parler beaucoup. Madame Bertot est là pour vous aider. Allez-y ! »

LES ÉLÈVES

Ils me connaissent et moi aussi. Pour travailler mon dossier de licence, j'ai passé une quinzaine de demi-journées avec eux. Souvent de loin, et très concentrée sur mon activité, mais les pauses nous offraient quelques digressions. Certains des élèves ont été « ciblés » lors des observations de situations éducatives. Qui sont-ils, ces cinq élèves ?

SANA

On la remarque très vite, Sana. Quand elle arrive le matin, elle se dépêche de bien installer sa table de travail et puis, vite, vite, elle se coule dans le regard de la maîtresse, elle se pose là, tout près d'elle, elle attend une question, une demande particulière, je veux dire une question que la maîtresse ne lui poserait qu'à elle. C'est important pour Sana cette existence là. A la rentrée, Sana était dans le silence, la timidité majuscule ; elle doutait, n'osait pas entreprendre. Alors l'objectif d'Annie (c'est ma collègue), ça a été de l'aider à s'extirper de cette coquille qui la coinçait tout autour. Le résultat est... Qu'il est difficile d'arrêter Sana quand elle reprend la parole ! Impulsive, elle est dans l'intervention ; fantaisiste, elle peut provoquer ; cultivée, elle se plait à vouloir être la maîtresse. Sana, c'est la parole exubérante. Lui ôter, pour Annie, c'est la repousser dans son silence. Alors, toutes les deux, elles se sont construit un système relationnel dans lequel elles se reconnaissent. Sana est ciblée comme bonne élève. C'est la fille unique d'une maman qui empêche tout contact avec le père. Sana a des grands-parents qui la suivent de près.

AÏCHA

Je l'ai remarquée tout de suite aussi. Petite fille du Maroc qui parle déjà deux langues : quelle richesse inexploitée ! Aïcha n'a pas connu ou très peu l'école maternelle. Elle est donc passée des règles de la maison à celle de l'élémentaire. Choc. A cultures différentes règles différentes ? En tous cas, la parole d'Aïcha parle

librement. Aïcha se tait librement aussi. Quand elle a envie de s'enfermer dans son monde, peu importe ce qu'il y a autour : Aïcha n'est plus là ! Par contre, si elle a envie de faire partie du groupe, Aïcha lutte pour s'y faire une place. Je dis « lutte » parce que, en grande majorité, Aïcha a d'abord une parole physique. Elle touche la main, elle tire la manche, elle prend un objet qui vous appartient, elle griffonne sur votre feuille... bref, elle entre en contact physiquement avant de parler. Puis elle essaie de converser, de répondre. Mais elle est vite dans l'entêtement, dans l'insistance. C'est une élève qui force la patience, mais en même temps, c'est sa façon de dire qu'elle ne comprend rien à ce qu'on lui demande dans cette langue qu'elle parle pourtant. Pour Aïcha, le dessin des lettres, le bruit qu'elles font, leur agencement, tout ça, c'est un formidable puits sans fond. Alors, elle essaie de faire croire qu'elle est une élève qui participe à la parole du maître, et puis, elle retrouve son petit monde intérieur. Comme elle y est mal, seule, elle fait des bêtises. Pour exister.

DÉBORAT

Je la connais bien. L'an dernier, nous avons travaillé ensemble. Une année ne m'a pas suffi pour trouver un moyen de la faire accéder à la lecture et à l'écriture. Déborat double son CP. Il a fallu gérer ce qui est pour moi un échec. Déborat, elle, était comme rassurée. Visiblement, cette année se passe mieux. Déborat est dans le camp de ceux qui lisent et écrivent. Elle est venue me dire qu'un petit frère grandissait dans le ventre de maman ; un grand sourire éclairait son visage, elle était impatiente de le voir. Elle pourra lui raconter des histoires. Car Déborat est une petite fille qui raconte parfois de drôles d'histoires. L'an dernier, elle m'a accompagnée dans un service de récréation pour me dire qu'à la maison, elle dormait avec une tortue et un grand lézard ! Les détails qu'elle me donnait étaient si réels que je n'ai douté à aucun moment de la véracité de ses propos. Lorsque j'ai rencontré la maman quelques jours plus tard, elle m'a regardé avec de tels yeux que j'ai tout de suite compris : il n'y avait ni tortue ni lézard dans l'appartement, tout au plus un poisson rouge. Déborat n'a jamais répondu à mes « pourquoi » et mes « comment ». C'était son monde secret ; elle me l'avait offert comme d'autres élèves offrent un dessin. Refuser le cadeau c'est mettre la parole en danger. En livrant le secret, j'ai rompu le lien du secret. Déborat ne m'a plus raconté d'histoires du tout. Un an après, quand je viens en classe, elle se retourne régulièrement pour vérifier si je la regarde, si je suis là. Elle me sourit.

Et puis, il y a deux enfants que je ne connais pas.

SULLIVAN

Arrivé il y a peu, Sullivan s'est coulé sans difficultés dans la classe. On a l'impression qu'il a vécu là depuis la rentrée. Sullivan fait partie de ces élèves qui participent peu mais régulièrement. Il est souvent dans le réseau principal de communication. C'est un petit garçon jugé de niveau moyen qui « peut mieux faire ». Sullivan vit auprès de parents unis qui travaillent. Il a une relation très forte avec son père. Ce dernier est réactif aux conflits de récréation que lui raconte son

fil. Il lui est arrivé de se déplacer pour défendre Sullivan. Pour ma collègue, cela explique le côté susceptible et immature qu'elle décèle chez Sullivan. Pour lors, il vient s'installer dans le groupe avec un immense sourire. Je lui souris aussi.

MÉGAN

Petit bout de chou avec un an de moins par rapport aux autres. Mégan est ce qu'on nomme une « élève en avance ». Moi, je me demande de quoi... En grand groupe comme en petit, c'est une fillette très silencieuse, très dans l'observation et l'écoute des autres. Dans la retenue. On dirait qu'elle réfléchit, Mégan. Parfois, elle surprend votre regard, sourit, puis repart dans son univers. Elle n'y invite personne.

PARLER POUR ÉCRIRE

On s'installe pour l'écriture. Une feuille pour le groupe, mais un crayon pour chacun. Les élèves ont l'habitude, ils me guident. Il règne un enthousiasme étonnant. Les élèves m'expliquent que je dois quand même relire le début de l'histoire pour qu'ils puissent « se raccrocher » (ce sont leurs mots) ; si ils connaissent un problème de vocabulaire alors, « c'est moi qui décide » (toujours leurs mots). La générosité de cet âge m'étonne. En effet, cette écriture collective gomme les individualités, les marques caractéristiques de chacun, et pourtant, ils s'y jettent avec un plaisir non feint. Cela dit, des occasions d'écriture individuelles leurs sont régulièrement données afin qu'ils travaillent seuls.

Je sais donc que mon rôle est d'écouter, de relancer, d'arbitrer, de décider, de trancher...

Sana a fait vite. Elle veut vraiment être à mes côtés. Ses yeux m'agrippent ; elle ne me lâchera plus. Sana est autant dans la participation que dans l'intervention. J'ai à peine le temps de prononcer les mots de mise en route que Sana propose une première phrase. Elle *me* propose une phrase. Je la renvoie aux autres : « Qu'en pensez-vous ? Qui a une autre proposition ? »

Tout le monde étant d'accord, on passe à l'écrit.

« C'est moi qui écris » lance Sana en s'accaparant la feuille.

« Pourquoi toi ? » je lui demande.

« Parce que j'ai envie » répond-elle.

C'est une évidence ! Elle a envie : d'écrire, de montrer qu'elle sait écrire, d'être celle qui commence... Sana a la main sur la feuille, elle me fixe en souriant, elle a visiblement l'habitude de ce rôle dans le groupe. Il la laisse faire. Je décide de bousculer la répartition habituelle des tâches et m'inquiète de savoir qui a envie d'écrire aussi. Timidement Déborat, puis Aïcha, puis Mégan lèvent leur doigt. Sana s'impatiente. Elle n'a pas l'air habituée à ce qui, pour elle, est une forme d'opposition. Aïcha du reste, insiste lourdement pour écrire. Colère de Sana, silence des deux autres fillettes. J'interroge Sullivan du regard. Il capte très bien cette question silencieuse.

« Moi, j'ai pas envie d'écrire aujourd'hui » confie-t-il, tout sourire.

Bien content de s'absenter de la confrontation naissante. Je demande :

« On l'oblige ou pas ? Est-ce qu'il faut qu'il écrive ? »

« Oh ! Non ! Tu peux pas obliger, sinon on fait des fautes ! » s'écrie Sana.

Elle a tout compris la coquine ; elle sait exactement calculer ses intérêts !

Et me voilà sous un quintuplé de regards qui attendent le verdict. Je décide que respecter le choix de Sullivan oblige à respecter celui de Déborat, de Mégan ou d'Aïcha. Donc, chacun écrira un moment de l'épisode. Accord conclu. Je reste un peu sceptique en ce qui concerne Sullivan. Il ne sera pas confronté au geste, à l'orthographe, au regard des autres ; il n'aura pas écrit, il aura réfléchi et parlé. Il y a là une insuffisance, mais pour cette séance un peu exceptionnelle, je l'assume !

Ouf ! Première pause. Il me semble que la situation s'est équilibrée. Chaque élève connaît son rôle et le mien. J'ai arbitré, placé mon autorité, tracé le cadre. Tout est calme. On regarde Sana écrire la phrase choisie. Silence.

Je fais le tour de la table du regard. Deux sont ailleurs : Aïcha et Mégan. La première griffonne sur la table, la seconde rêve, entièrement ailleurs. Me voyant, Aïcha déclare qu'elle veut écrire. Je traduis « puisque tu ne me donnes pas la feuille, j'écris sur la table ». Dans le même temps, Sana a fini, tous les regards sont sur Aïcha qui, satisfaite d'avoir accaparé l'attention, insiste grossièrement. Naturellement, Sana bondit sur l'occasion, s'insurge, prenant la parole pour rappeler les interdictions, la propreté, le respect, la punition encourue... Moi, il faut que je fasse vite dans ma tête. J'ai bien compris pourquoi Aïcha agissait ainsi, mais il est impossible de la laisser poursuivre. Il faudrait aussi canaliser les élans de Sana, toujours partagée entre le respect de la norme scolaire et la transgression de celle-ci. Là, tout de suite, j'ai l'impression qu'elle joue à la maîtresse, qu'elle espère que je suis. Il s'agit d'être claire, précise, comprise. Après tout, l'écriture attend !

Ayant obtenu le calme et la concentration de tous, je regarde Aïcha et lui dis ce que je comprends de son attitude. Elle m'écoute très attentivement. Je lui affirme qu'elle écrira puisque la décision en a été prise. J'insiste sur ce dernier point : l'importance de l'engagement de chacun. Coup de chance ou pas, Aïcha cesse de griffonner et appuie son menton sur ses deux poings superposés.

Ouf ! Deuxième pause. J'en profite pour attraper le regard de Mégan et la rappeler à notre monde :

« Ça y est ? Tu es prête ? Tu es bien concentrée ? »

On réfléchit à la suite.

C'est Sullivan qui rompt le silence. Chacun semble attendre mon accord ou mon désaccord. C'est vrai qu'il y a peu j'étais arbitre ! Je choisis de me taire. C'est dur d'ailleurs de se taire quand on sent l'impatience de l'élève qui veut que sa réponse soit enregistrée comme bonne tout de suite. Moi, j'aimerais que chacun en discute ; que la parole soit posée sur un accord. Je regarde délibérément Déborat ; encouragée par mon petit sourire, elle prononce son opinion en direction de Sullivan. Celui-ci se rengorge, il me fait rire. C'est trop pour Sana qui se vexe de cet échange. Et puis, mon absence d'intervention semble la hérissier. Elle refuse violemment l'idée de Sullivan et déclare en avoir une « qui marche mieux ». Ah ! Nous voilà à l'aube d'un grand moment d'argumentation... et de gestion de la discussion qui s'engage alors. A présent, ma casquette est celle de médiateur. Je m'efforce de favoriser l'écoute mutuelle, d'encourager du regard ou d'un petit « oui ? », je reprends les termes d'une réflexion pour engager la suivante... C'est très intéressant d'observer Sullivan défendre son idée en ne se préoccupant que de

ses camarades, tandis que Sana cherche mon adhésion. Elle me parle, espérant gagner ma cause. Elle est bien dans une conduite d'argumentation, mais tournée vers le conflit car elle refuse Sullivan. Sana aimerait imposer sa parole. Je suis très tranchée ; ce moment de construction identitaire à travers le conflit doit pouvoir être conclu par les élèves eux-mêmes. C'est un moment délicat. Je dois être la régulatrice qui permette à Sullivan de réfléchir à la pertinence de sa proposition. Celle-ci arrête l'histoire alors que l'idée de Sana permet de la poursuivre. Moi, si je fais une erreur, je confirme Sana dans la dépendance à l'adulte et contre ses camarades et je décourage Sullivan d'intervenir. Je pèse mes mots en questionnant le groupe entier. Le choix opéré me semble très équitable : l'idée de Sana enrichie du vocabulaire de Sullivan. Le principal pour moi n'est pas là bien sûr. Le principal pour moi, c'est l'avancée de Sana qui accorde que sa parole n'est pas unique et qu'elle n'a pas toujours raison. Sullivan lui, construit l'idée de nécessaire patience dans l'acte de construction d'un récit.

C'est Déborat qui prend la feuille pour transcrire la suite. Pas de heurts, pas de refus.

Ouf ! Troisième pause. Le temps passe. Il faut avancer dans l'écriture me rappelle ma collègue. Oui, je sais bien, mais enfin, comment faire autrement ? L'écriture est tellement un acte individuel qu'il faut bien en passer par les mots, la négociation pour écrire à plusieurs. Comment chaque élève se retrouve dans un écrit collectif s'il n'y a pas mémoire des conflits, des passages à l'acte d'écrire... Que va garder Mégan de ce moment de travail ? Qu'apprend-elle dans son silence, derrière ses longs regards sérieux ?

On reprend l'activité. C'est Aïcha, qui demande si je peux tout relire parce qu'elle ne se souvient pas. Sana ne peut s'empêcher de râler :

« C'est toujours comme ça avec elle ! Elle n'écoute jamais ! ».

Je la gronde un peu, voyant le découragement se lire sur les traits d'Aïcha. Sacrée Sana ! Dans le domaine de l'émotion, elle est presque toujours dans le négatif. Je lui demande pourquoi elle est toujours contre les autres, seule contre les autres. Elle me répond vivement que non, elle n'est pas seule puisque je suis là. Calmement je lui explique que mon rôle n'est pas de la défendre elle contre les autres, mais de faire en sorte que chacun ait le droit de sa parole dans le respect et l'écoute de celle des autres. J'insiste sur la notion de conflit ; le désaccord est important mais il ne nécessite pas d'être réglé tout de suite, il n'entraîne pas la rupture non plus. Je conclus en disant que je refuse de prendre certaines décisions ; que c'est à eux de faire ; que leur parole est suffisante. Sana me regarde et dit :

« D'accord. En tout cas, il faut se dépêcher parce que c'est bientôt la fin ».

Ouf ! Quatrième pause. Je relis. On repart dans l'écriture. Mégan hérite du crayon. Elle ne dira rien. Pas un mot. Son silence me fait presque peur. C'est un moment de calme, d'accords faciles. La parole tourne, les idées s'enchaînent, l'ambiance est consensuelle. On est bien. Même Aïcha participe. Elle nous fait rire avec sa façon de chercher les mots. Aïcha manque de vocabulaire, elle se rend compte de ses faiblesses. Mais aujourd'hui on en rit et ça fait du bien à tout le monde. C'est à son tour d'écrire. Elle se positionne fièrement, pose le crayon sur la feuille et :

« Alors qu'est-ce qu'on écrit ? »

Nouvel éclat de rire. Elle est drôle Aïcha ; elle se rend compte qu'elle peut faire rire. Sana aussi s'en rend compte.

Déborat se lance dans une fin d'épisode très compliquée. Sullivan vient à son secours en lui expliquant « qu'on peut le dire en deux fois » ; « en deux phrases » précise Sana. Le courant passe mieux ; Sana travaille en groupe. Mégan toujours pas.

« C'est quoi la première lettre ?

Réponse.

« ... et après ? »

Aïcha écrit lettre après lettre et je m'aperçois que cette fillette ne les connaît pas encore toutes. Elle s'énerve. Elle sent que quelque chose va se passer. Déborat est désolée ; on n'aura pas fini ! Mais elle n'ose pas le dire tout haut. C'est dur cette parole là ! Sana bout, mais elle se contient. Quel effort ! Sullivan, naturellement, demande comment on peut faire.

Et oui ! Comment on peut faire ? Qu'est-ce que je fais là moi ? Pressée par le temps, mais je n'ai pas envie d'écrire moi-même. Les relations ont été fortes, les interactions nombreuses et très porteuses, alors finir en écrivant d'autorité me paraît aller à l'encontre des choix opérés pendant ces trente minutes. C'est Déborat qui me sauve. Elle propose (enfin, elle ose !) que Sana écrive car c'est elle la plus rapide dans le geste. Aïcha s'accroche à la feuille, elle refuse de ne pas savoir, elle dit qu'elle n'aura rien fait. L'occasion est belle, je bondis et lui demande de rappeler l'idée que l'on a gardée d'elle et puis, le rire qu'elle nous a permis, et encore comment on a continué à écrire même après avoir ri. Son problème, on le voit bien, c'est l'écriture ; comme ça prend beaucoup de place en CP, elle se sent souvent à la traîne, pas bien, pas comme les autres. Aïcha fait « oui » de la tête. Silence. Moment de reconnaissance réciproque et d'émotion de groupe. C'est à moi de conclure ?

« On est tous différents et voilà ! Sana elle écrit plus vite, alors on la choisit pour ça parce qu'on est pressé ! ».

Que dire de plus ?

Dernier cadeau : ils me demandent de relire *leur* texte.

DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE À CELLE DE L'ENSEIGNANT

Comme le stipule la loi d'orientation de 1989, l'élève doit être pensé dans sa globalité. Ne plus le réduire à sa seule dimension de sujet-apprenant, mais l'approcher dans toute son opacité représente la problématique à laquelle tout enseignant est aujourd'hui confronté. Le mode pédagogique choisi va permettre plus ou moins facilement cette approche.

Dans la description que je viens de faire, la composition du groupe est importante. Plus petit, les échanges n'auraient pas eu la même force, plus lourd, certains se seraient tus. D'ailleurs Mégan est restée silencieuse. L'hétérogénéité de ce groupe est également remarquable ; elle a peut-être été une aide à l'entraide, aux écoutes des différences. On le voit clairement chez Sana qui était dans un travail de citoyenneté plus que d'écriture. C'est cet aspect qui me préoccupe plus particulièrement.

Avec de jeunes élèves, mais est-ce une question d'âge, qu'en aurait-il été sans la guidance du maître ? Prenant régulièrement l'identité permettant la réponse à telle ou telle difficulté, de tel ou tel élève, j'ai joué des rôles différents tout au long de ce moment. C'est en cela que je parle de l'hétérogénéité de l'enseignant. Mais comment l'approcher de plus près ?

C'est la lecture d'un article de Patrick Charaudeau¹ qui m'a permis cette réflexion. Parlant du contrat de communication dans la classe, il en énonce différents principes. Quels sont-ils ?

- le principe d'interaction, qui définit l'échange entre partenaires qui se reconnaissent. La co-construction de l'interaction se nourrit de cette reconnaissance, car l'écoute seule ne suffit pas. Sana a du mal à reconnaître l'autre. Mon rôle d'enseignante doit être de valider la parole de l'élève, de n'importe quel élève. Non pour dire oui à tous, mais pour reconnaître la parole de chacun comme un « possible ». Les élèves doivent rester les acteurs de l'échange et moi l'interacteur.
- le principe d'influence, qui met en place des stratégies de parole. C'est Sana qui « lutte » pour asseoir ses avis, pour garder la maîtrise de l'échange. Elle prouve ainsi son désir d'apprendre, elle le verbalise, à l'inverse de Mégan, qui elle, se tait. Alors, a-t-elle envie d'apprendre ? Moi, dans ce domaine, j'ai choisi un rôle sans parole ou presque, plus dans le regard, comme une invitation à s'exprimer.
- le principe de régulation, qui détermine les conditions pour que les partenaires entrent en communication et que celle-ci se poursuive. Mon rôle de régulateur s'est joué d'entrée ; il a fallu arbitrer, définir la règle. Il fallait être ferme face à la position de Sana.
- le principe de pertinence, qui exige à la fois le projet de parole du locuteur, mais aussi que chaque partenaire ait un bagage minimum commun pour co-construire le dialogue. Ici, ce sont les recherches communes faites avant l'écriture ; le projet est collectif, comme l'écriture. A l'intérieur de celle-ci, la pertinence aussi peut être recherchée. C'est le choix fait de la proposition de Sana plutôt que de celle de Sullivan qui stoppait l'histoire. Moi, j'ai choisi la voix de la pertinence et non celle de Sana ; j'ai cherché à faire entendre cette voix à tous.

Les modes d'interventions doivent s'articuler à la fois à l'élève, mais aussi au contenu que celui-ci propose. C'est de la gestion de cet ensemble que dépend l'avancée du groupe. Etre un « je » multiple, c'est enseigner à tous mais être un enseignant pour chacun.

C'est de toutes ces facettes que je tire l'image hétérogène de l'enseignant.

1. Patrick Charaudeau (1993), « Le contrat de communication dans la situation classe » in J.F. Halté (dir.), *Inter Actions*, collection Didactique des textes, Université de Metz.