

ÉCOUTER PARLER DES UNS AUX AUTRES

Des dispositifs au collège

Denis Fabé, Séverine Suffys

Armand Colin | « *Le français aujourd'hui* »

2004/3 n° 146 | pages 27 à 36

ISSN 0184-7732

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-27.htm>

!Pour citer cet article :

Denis Fabé, Séverine Suffys, « Écouter parler des uns aux autres. Des dispositifs au collège », *Le français aujourd'hui* 2004/3 (n° 146), p. 27-36.
DOI 10.3917/lfa.146.0027

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉCOUTER PARLER DES UNS AUX AUTRES

Des dispositifs au collège

Par Denis FABÉ & Séverine SUFFYS

Écoute, écoutons, écoutez...

La notion d'écoute s'est imposée à nous dès que, engagés dans une recherche en didactique de l'oral, durant les années 2000-2001, nous avons réfléchi aux dispositifs à mettre en place dans une classe pour favoriser le travail d'oral. Nous entendons par « écoute » non seulement le verbe *écouter*, mais aussi la position de celui qui écoute et quelques valeurs qui l'entourent : valeurs en « creux », bien souvent, liées à l'obéissance, à la docilité, à la domination, voire à l'absence – par opposition à l'intention didactique et pédagogique d'émergence – du sujet, en tant que tel, dans la relation des uns aux autres.

Cette notion nous semble s'imposer dès qu'il est question d'oral, par le caractère interactif que parler entretient nécessairement avec écouter. Mais nous la poserons tout de suite en l'opposant au mode injonctif scolaire : « Écoutez-moi ! » – que les élèves dociles, en comprenant le jeu scolaire, transforment en : « Il faut bien écouter la maîtresse » ! et qui fonde une relation univoque, dominante, de l'adulte considéré comme expert, savant, par rapport à l'enfant considéré, lui, comme ignorant et inexpert.

Cela étant posé et éliminé, l'oral et l'écoute n'appartiennent plus seulement et essentiellement aux règles de la gestion de classe, pour permettre le bon fonctionnement de l'enseignement et la circulation des savoirs. Il ne s'agit plus seulement de codes, de règles de savoir-vivre, de conventions, de civilité, ou, à l'inverse, de mise en valeur, en emphase, de ce dont il est question en classe. L'oral cherche des chemins d'apprentissage, des voies d'accès pour oraliser, verbaliser, pour tenter, essayer, argumenter, situer, etc. L'oral, son apprentissage en classe, sa didactique nécessitent alors autant un « interécouteur » qu'un interlocuteur. Pourquoi parler, en effet, si on sait pertinemment qu'on ne sera pas entendu ? Comment parler si personne n'a d'intérêt à s'écouter ? Ce qui délimite déjà le champ d'une problématique scolaire, du point de vue de l'enseignant comme du côté des enseignés. Dans certains lieux, à certains moments, le professeur rencontre la difficulté professionnelle de faire entendre sa parole, au sens propre comme figuré. Celle-ci est noyée au milieu du flux de paroles entendues, captées, sur les ondes des médias, de la rue, des univers adolescents ; la parole explicative, celle qui cherche comme celle qui gambaude à travers l'analogie, celle qui hésite en découvrant la complexité des

propos, toutes ces formes de paroles sont bien trop « longues » ; elles dépassent les minutes accordées par les normes de l'audimat, elles débordent le cadre de ce qu'évaluent les termes de capacité d'attention humaine. De l'autre côté, l'élève sollicite l'attention et l'écoute du professeur, par toutes sortes de stratégies ; sa parole sera donc le moyen d'exister aux yeux de l'adulte. Mais comme, dans une classe, il n'est pas le seul élève, et s'il ne prend pas le parti du mutisme, il recherche une parole compétitive : « ma parole – ce que je dis – vaut mieux que celle des autres, que ce qu'ils disent ! » La tentation est grande alors, pour le parleur, quel qu'il soit, de viser une parole péremptoire, une parole spectaculaire, qui en « mette plein les oreilles », et qui fasse taire les autres. C'est dans un tel contexte où se posent, de façon encore bien plus compliquée, la place des uns et des autres, la prise de pouvoir des uns sur les autres, la hiérarchie sociale et affective des uns par rapport aux autres, qu'advient, en même temps que la didactique de l'oral, celle de l'écoute. Position de faiblesse ou d'inexistence : tout comme celui qui lit et qui ne fait rien, puisqu'il ne laisse aucune trace de son activité, celui qui écoute ne matérialise pas la difficulté de son effort, de la tension que cela lui coûte.

Oral et cours dialogué

Mais comment juger, peser, estimer ou évaluer la qualité d'attention et d'écoute des élèves, quand les mots d'ordre institués par la forme du cours dialogué sont plutôt : « Participez, mais participez donc ! » ? Le cours dialogué, selon le sociologue de l'école, pose la participation orale de l'élève comme une nuance du cours magistral et, de ce fait, ne peut en être une alternative mais, plus prosaïquement, une autre manière de le vivre et de le faire accepter. On parlera alors – en se référant à la non-parole – de silence, de classe silencieuse, ce qui est plus simple à évaluer, parce qu'on peut quantifier l'absence de parole comme la fréquence des interventions. Mais il est difficile d'évaluer qualitativement la participation orale ou silencieuse de l'élève. Quelle intervention est plus pertinente qu'une autre sinon celle qui vient, à point, orner, décorer, mettre en valeur la parole du professeur ?

« La participation orale fournit des occasions de digressions amusantes ou convaincues qui, si elles retirent de l'efficacité au cours, sont appréciées aussi bien des élèves que des enseignants. Mais elles sont au fond tout à fait compatibles avec le modèle du cours magistral, dans ce qu'il suppose de capacité d'improvisation éventuellement brillante. » (A. Barrère, 2002, p. 104)

Par ailleurs, si le silence de l'élève attentif flatte le parleur (beau-parleur !) qui se dit : « je suis écouté ! », ce dernier ne peut rien en déduire du travail d'écoute réalisé, de ce que l'élève est en train de faire à partir de ce qu'il entend, ni même de ce qu'il entend réellement. La routine scolaire montre trop souvent – trop tard, hélas ! – combien l'élève se situe en décalage par rapport au cours, aux paroles qu'il a pu entendre. La routine scolaire, sous ses formes dénoncées par les sciences de l'éducation, de la pédagogie du sourcil ou de la pédagogie TGV, etc. détourne les situations de communication au profit affiché de l'efficacité pédagogique : il faut avancer, il faut boucler les programmes...

Oral et écoute

C'est pour toutes ces raisons qu'il nous paraît important, en même temps que d'inventer des espaces de parole, en même temps que de chercher des dispositifs d'oral et de poser le statut du « parleur », de construire, de délimiter la place et de définir la fonction de « l'écouteur ». Ceci peut passer par toutes sortes de procédés visant à matérialiser ce qui ne se perçoit pas, comme le fait d'écouter. J. Dolz et B. Schneuwly, en 1998, proposaient déjà l'élaboration d'une « feuille d'écoute » qui permette aux élèves de se mettre en position d'écoute, en position de preneur de sons, qui les prépare finalement à la prise de notes. Nous parlons aussi souvent, de façon plus scolaire, d'attention portée à ce qui se passe, se dit ou se vit en classe. Tâche difficile que celle d'être « attentif », « attentionné », « à l'écoute de »... et qui, généralement fait partie de ces qualités innées qui caractérisent le « bon » élève : celui qui est attentif à ce qu'on attend de lui ; et dont on se borne à faire le constat positif ou négatif, sans penser à travailler cette qualité dans des situations adaptées. Qualité qui n'est pas toujours reconnue comme telle, d'ailleurs, quand elle se rapproche de la progression silencieuse, pas à pas, muette momentanément, qui accompagne des démarches comme celles de l'observation ou de la réflexion, et qui ne ressemble pas à l'expression déclarative et immédiate d'un savoir péremptoire. Désapprendre à répondre, à comprendre très vite, réapprendre la lenteur du geste de la compréhension serait-ce donc un objectif à mettre au cœur d'un apprentissage de l'écoute ? On pourrait faire intervenir ici le généticien A. Jacquard qui place souvent au cœur de sa réflexion la relation du « je » aux autres et fait aussi l'éloge de la lenteur :

« Le lent travail d'élaboration d'une question n'est-il pas infiniment plus caractéristique de notre activité intellectuelle, que la découverte plus ou moins rapide d'une réponse ? » (1983, p. 119)

Il étaye cette question d'une expérience personnelle, racontant comment il lui a fallu dix-huit mois pour s'approprier et faire sienne – il la présente comme « son » idée, une idée nouvelle et originale, à ses collègues lors d'une réunion de travail – une idée trouvée dans la thèse d'un jeune collègue et qu'il avait jugée fautive au moment de sa lecture et quand il avait fait partie du jury de soutenance.

Cette réflexion qui ne concerne pas l'oral, mais l'apprentissage, nous amène à envisager le dialogue autrement : échange de la parole entre maître et élève ; échanges langagiers entre pairs ; dialogue intérieur qui définit la place de l'« autre » à l'intérieur du « je ». Ce qui ne peut se travailler sans apprentissage ni sans dispositif d'apprentissage.

Dialogue, dialoguons, dialoguez...

Un dispositif qui marque, par une disposition particulière des tables et des chaises dans la classe, la différence entre « groupe d'écoute » et « groupe de parole » – nous reviendrons plus loin sur ces termes –, peut contribuer à une réflexion pragmatique sur les différentes façons de faire vivre en classe le dialogue et le dialogisme, selon le principe éthique d'A. Jacquard : « apprendre avec et par les autres ». Il s'agirait alors de faire vivre – et non pas seulement de mettre en scène – l'interaction

entre parole et écoute ; de faire vivre, socialement, le dialogisme avant qu'il ne devienne une fonction intrapsychique de l'individu.

Il nous semble pertinent de relire L.S. Vigotski¹ (« Toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées... ») et M. Bakhtine, pour poser le problème de la présence des autres, du multiple des relations sociales à l'intérieur de l'individu censé univoque, et des interactions entre tous ces éléments. Qui parle en moi ? À qui je parle ? Avec qui je dialogue – en composition ou en opposition – quand je décide de faire telle ou telle chose, quand je fais, je dis, je pense ? Qui j'entends ? Qui j'écoute ? À une époque où l'on assiste à de violentes poussées d'un individualisme forcené, où la notion de « tissu social » n'existe guère que dans les discours d'hommes politiques, apprendre que : « je suis les liens que je tisse avec les autres », apprendre à construire en les parlant, les nommant, les oralisant, ces liens multiples, nous semble faire partie des priorités de l'éducation, d'une discipline comme le français, qui se fonde sur le langage, qu'il soit maternel ou langue de l'altérité :

« En fait, tout mot comporte *deux faces*. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède *de* quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé *vers* quelqu'un. Il constitue justement le *produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur*. Tout mot sert d'expression à *l'un* par rapport à *l'autre*. »
(M. Bakhtine, 1977, p. 123-124)

Les termes en italiques sont ainsi soulignés dans le texte, et forment aussi pour nous les angles essentiels d'un cadre possible pour le travail d'oral : *locuteur, auditeur, interaction, l'un, l'autre*. Ceci suppose, bien sûr, et pour revenir à l'univers de la classe, que l'élève n'ait pas seulement besoin ou envie de parler pour manifester sa présence et son existence, mais qu'il ait quelque chose à dire, parce que quelqu'un, avant, lui a parlé, que quelqu'un va l'écouter, pendant qu'il parle, et lui répondre ensuite pour l'engager dans l'univers de l'action humaine. Mais pour que ces choses à dire puissent être dites, il est nécessaire de trouver des moyens de « rétablir » la parole en classe, en établissant des espaces, petits ou grands, pour que cette parole, adulte ou adolescente, experte ou apprentie, puisse s'essayer, se gaspiller, se heurter, s'interroger, se prendre et se perdre – « jusqu'au balbutiement » comme dirait G. Deleuze – en dehors de situations programmées de façon telle que l'oral reste secondaire ou inférieur à l'écrit.

Ainsi, l'objectif moral d'un apprentissage de l'écoute tendrait à modifier des représentations dominantes de la parole : parler, non pas pour faire taire, pour tuer l'autre, en le réduisant au rôle de perdant, mais pour l'amener à parler lui-même, à exister. Jouer de la parole pour coopérer, pour construire ensemble, et non pour gagner individuellement. Apprendre à changer, à bouger à partir de la parole de l'autre, des autres. C'est donner une dimension linguistique, une épaisseur langagière à l'autre, celui qui est essentiellement différent. C'est aller à contrecourant des modes médiatiques qui véhiculent, à la télévision comme dans les jeux vidéo, l'image, effaçable et recomposable à l'infini, d'un autre, virtuel.

1. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, 1985, p. 142.

Groupe de parole, groupe d'écoute, histoire d'un dispositif

À travers ces termes, nous nous sommes progressivement approprié, en le modifiant, un dispositif dont l'origine doit se trouver parmi les techniques de communication, liées aux « cercles de qualité » qui ont fleuri dans les entreprises lors des années 1980-90. Il s'agissait alors, dans une perspective démocratique, de faire participer l'employé à la gestion du collectif (ou du moins de lui en donner l'illusion). Tout cela, selon une volonté politique de reconnaître l'individu dans l'ensemble du collectif, de le rendre acteur de la gestion globale ; en fait, selon une logique patronale ou capitaliste, de l'impliquer davantage dans son travail personnel, en lui faisant mesurer le sens global de ses gestes quotidiens. Il s'agit donc de réduire l'effectif du groupe entier pour éviter le monopole de la parole prise et confisquée par ceux qui la manient bien et/ou qui ont toujours quelque chose à dire. Le débat démocratique est alors cadré par un dispositif qui limite le nombre des intervenants et le temps de parole. Ce qui doit permettre l'émergence de paroles plus timides, plus réservées, moins péremptoires.

La distance que nous pouvons prendre vis-à-vis d'un dispositif de ce genre, liée aux éventuelles manipulations qu'il suggère pour empêcher, canaliser la parole spontanée, et finalement, laisser la parole décisive aux maîtres des lieux déjà désignés et repérés avant le débat, trouve des limites intéressantes lorsque ce dispositif en rencontre un autre, celui des « groupes de parole » en psychologie, où la priorité reste de faire parler, de faire mettre des mots sur des émotions, des impressions, des idées déjà-là, mais indicibles encore, ou à-venir, non formulées, non-formulables encore. La parole devient ici un chemin heuristique pour poser les problèmes, objectiver l'informel, l'abstrait, le non-dit, l'implicite.

Il nous appartenait d'en faire un dispositif « pédagogique » : la parole comme chemin d'explicitation, la parole qui amène à avoir quelque chose à dire, la parole qui aide à prendre la dimension de l'autre, adjuvant ou opposant, et qui force, du même coup, l'affinage ou l'affutage de l'argumentation. Un dispositif entre débat collectif et échanges de paroles dans le petit groupe de travail. Il est bien évident que dans une classe une des formes les plus brûlantes d'hétérogénéité se situe au niveau de la parole – comment tu parles ? – et de cette prise de parole : celui qui l'a tout le temps, la garde sans la partager, ou, à l'inverse, ne l'a jamais, ne la prend jamais... Le rituel qu'impose le dispositif, tout comme celui du débat avec « distributeur de parole », « secrétaires », etc., force au respect du travail de parole. Le cadrage met au second plan le « bon mot », la vanne ou la blague pour faire rire ou pour faire mal. Le « pour du beurre » auquel se résume souvent le langage du collégien devient « sérieux », et il est toujours étonnant pour le professeur de voir comment démarre un groupe de parole : les élèves vont chercher une parole un peu solennelle ; celui/celle qui s'érige en médiateur commence par solliciter la parole des autres, selon un essai ou un effort de syntaxe compliquée ou des précautions oratoires. Moment intéressant dans un groupe où, habituellement, la parole se prend pour dominer l'autre, lui imposer le silence, comme un coup de poing.

Un exemple en classe de troisième

Un temps de préparation, de réflexion, précède la prise de parole : les élèves disposent d'une photocopie de la première page de l'album de D. Daeninckx et de Pef, *Il faut désobéir*. Le texte évoque une période difficile de l'histoire de France, sous le régime de Vichy et les lois de Pétain ; un policier va désobéir aux ordres et sauver une famille juive en lui procurant de faux papiers ; le récit est fait par un grand-père à sa petite fille, Alexandra, au moment où ils vont assister à une cérémonie du souvenir en l'honneur des Justes. L'illustration de Pef, sur la première page, sous le titre, montre un policier, en noir, pointant du doigt une direction inconnue à un homme perdu, penaud et inquiet. Pour préparer la prise de parole dans le groupe, parce que le professeur sait que la parole obligée est toujours difficile à amorcer, un guide de questions accompagne la page de l'album :

- Qui pourrait dire cette phrase ?
- À qui s'adresserait-elle ?
- Pourquoi ? Dans quelle situation ? Dans quelles circonstances ?
- S'il s'agit du titre d'un livre, de quoi pourrait parler ce livre ? À qui s'adresserait-il ? À des enfants ? Des adultes ?

Ce sont les élèves, à tour de rôle, quand ils ont fini d'écrire, qui vont installer les tables, huit tables en cercle ou en U incluant le bureau du professeur, tandis que les autres, avec un simple quart de tour, forment un grand U encadrant le petit. Dans cette classe, beaucoup d'adolescents aiment parler et le petit cercle de huit élèves est vite rempli. La feuille d'écoute dont nous avons parlé plus haut vise, cette fois, à proposer/imposer une forme d'écoute puisqu'il est question que le deuxième groupe de parole reparte de ce que vient de dire le premier groupe :

Feuille d'écoute

Pendant qu'un groupe a la parole, les autres sont chargés de prendre des notes sur ce qui se dit. Chaque fois qu'un nouveau groupe de parole change, il ne doit pas repartir à zéro, c'est-à-dire du questionnaire de départ, mais de ce que vient de dire le groupe précédent

Prise de notes :

- Ce que je trouve intéressant
- Parce que... (j'argumente)
- Ce avec quoi je ne suis pas d'accord
- Parce que... (j'argumente)
- Ce qu'il ou elle dit me fait penser à... C'est comme...
- (d'autres idées que je note rapidement et que je développerai quand je serai dans le groupe de parole)

La retranscription de ce qui se dit est faite par le professeur, après la séance, à partir des notes prises pendant la discussion. Il y a donc des phrases en caractères normaux qui reprennent les paroles d'élèves, et d'autres en italiques qui sont à considérer comme des « paroles rapportées » indirectement ; le contenu, le sens, la gestion du dit prenant le dessus sur la forme et la gestion du dire.

Hamedi, en installant les tables, se met à la place du centre et se propose comme distributeur de parole. J'amplifie sa fonction, en lui disant qu'il faudra peut-être qu'il règle certains problèmes. Par exemple,

– Tu connais la classe... Et si personne ne veut parler ? Et si deux élèves se disputent ?

Ensemble, nous décidons de rebaptiser sa fonction de distributeur, en lui donnant le nom de « médiateur ». De façon très théâtrale, Hamedi se pose et s'installe :

– Eh bien... la parole est à **Vanessa**...

Vanessa, impressionnée et rougissante, se cache sous ses cheveux pour lire ses réponses au questionnaire :

– ... ça pourrait être dit par M^{me} Suffys, aux élèves, pour qu'ils désobéissent et qu'elle puisse ainsi les punir [sic]... C'est un livre qui s'adresse aux enfants...

– **Hassan** : Je suis pas d'accord... ça pourrait être aussi pour les adultes ! ...

– **Fayssun** : c'est un élève qui pourrait dire ça, pour mettre la pagaille dans une classe... [rires] Ben quoi, c'est vrai...

Il est ensuite question d'élève perturbateur, suivez-mon regard, un regard qui se tourne vers **Hichem** qui démarre au quart de tour ; insultes, échanges brutaux auxquels Hamedi sait mettre un terme :

– Angelo, à toi, la parole...

– **Angelo** : ... Cette phrase pourrait être dite par les condamnés aux gens qui ne se sentent pas écoutés par la justice... Il propose l'exemple d'un enfant, d'une vache saine à l'intérieur d'un troupeau de malades de la vache folle, des lenteurs de la justice, d'un père qui, pour faire plaisir à son enfant, va, contre la justice, enlever cette vache pour qu'elle ne soit pas abattue comme les autres...

Fayçal est sensible au fait que certains ont tendance naturellement à se référer à la prof, pour parler, pour attendre son approbation ou pour donner le signe de la poursuite de la discussion :

– La prof n'a rien à voir ! Elle est observatrice, c'est qu'est-ce qu'elle a dit ! ...

Hamedi apprécie la parole d'Angelo :

– Très bonne idée d'Angelo ! ...

– **Hassan**, ne le laissant pas poursuivre, veut placer sa réponse intégralement et recentrer la discussion : la phrase pourrait être dite par l'homme qui est montré du doigt dans l'illustration ... ça se passe dans un commissariat ... l'homme se dit dans sa tête, pourquoi je suis obligé d'y aller ... ça serait un livre qui parle de la désobéissance en général

– **Hamedi** se donnant la parole à lui-même pour rivaliser de sérieux avec **Hassan** : la phrase pourrait être dite par ceux qui ne respectent pas la justice aux gens qui obéissent toujours à la loi... C'était bien ce qu'a dit Angelo, y a des personnes qui se sont révoltés dans l'histoire, qui n'obéissent pas aux lois, qui font des révolutions, 1789..., et qui font même un parti politique...

– **Fayçal** : Ouais, n'importe quoi, tu fais trop long... tu vois pas, tu commences en 1789, on n'est pas en histoire !

Suit un échange collectif : Y en a qui ont désobéi... la Révolution française, la Révolution russe ...et maintenant aussi, y en a qui désobéissent : ceux qui manifestent, les sans-papiers, les substances illicites, les immigrés clandestins.

Quelqu'un pose la question : En quoi manifester, c'est désobéir ?

Quelqu'un répond : C'est désobéir à la loi.

– **Hichem** : la phrase pourrait être dite par mon père et ma mère qui me demandent toujours d'obéir ; et moi, je me dis qu'on peut se dire dans sa tête : pourquoi je ne désobéirai pas, une fois, dans ma vie ?

– **Hamedi** : Vous m'avez donné une nouvelle idée ! c'est le piège ! ... Il faut désobéir aux drogues, à la loi de la rue... C'est vrai, ça ! On peut trouver plein de choses, il faut désobéir aux dealers, dans la rue, aux perturbateurs, dans la classe, par exemple ! ... [*Un temps*] À toi, Ludivine !

– **Ludivine** : C'est le voleur qui parle à un flic ; il en a marre des lois, il a été surpris en train de voler. Il s'adresse aux flics, aux adultes pour dire qu'il ne faut pas se laisser influencer par la loi... le titre, c'est comme un slogan...

Suivent un échange virulent, des règlements de compte entre certains du groupe de parole et d'autres du groupe d'écoute. La prof rappelle la règle du groupe de parole et groupe d'écoute, soutenue par :

– **Fayçal** : C'est comme à la télé... le public, il est là pour regarder, écouter, il participe pas. On peut pas leur poser de questions. *Puis il explique son hypothèse* : Pour moi, l'homme a désobéi au policier, il désobéit à la justice. Ce livre, il oppose la police et la justice. Je peux dire ce que j'ai compris ?... En fait, tout le monde désobéit à la loi. Ce livre s'adresse à des adultes mais aussi aux enfants. Parce que les enfants, c'est important de leur faire comprendre. Il faut être des exemples, bons, mauvais, parce que les enfants sont influençables...

A nouveau, échanges violents où il est question de mauvais exemples, Suivez mon regard – À qui tu penses ? – Rappel du groupe pour calmer l'altercation entre deux élèves : – c'est à nous que tu t'adresses, pas qu'à lui !

Hichem, pour lui-même : oui, oui, j'ai bien compris à qui tu t'adressais, je suis pas un naïf ! ...

(...)

Il est sans doute difficile de se rendre compte, entre paroles rapportées et paroles directes, de la façon dont circule cette parole dans ces deux groupes, et dont elle se construit. Mais il apparaît clairement qu'un travail d'oral se fait : ces élèves sont attentifs aux paroles, aux gestes des autres ; ils sont réactifs, même, au dispositif et aux règles du jeu. La parole démarre et se conclut ; elle se centre et se recentre sur le contenu. Elle sait être divergente pour explorer des liens imprévisibles lors du temps de préparation : cela me fait penser à ... Et la désobéissance, d'un niveau local, scolaire – l'élève qui n'obéit pas, qui perturbe – parvient à un niveau historique ou philosophique. Au fur et à mesure de l'échange, certains mots sont repris, on apprécie l'idée d'un autre, celui qui, dans le contexte d'une classe où s'exaspèrent toutes sortes de différences entre « Français », « Maghrébins », supporters de tel ou tel club de foot, garçons, filles, est considéré habituellement comme un adversaire.

Un exemple en classe de sixième

Le dispositif choisi en classe de sixième est sensiblement identique à celui proposé en classe de troisième : même disposition des tables, même organisation des élèves en groupe de parole et groupe d'écoute. La seule différence a résidé en la présence du professeur au sein du groupe de parole. En effet, en classe de sixième, il est encore difficile d'être autonome quant à la distribution des échanges : le professeur était donc celui qui gérait les interventions et qui sollicitait parfois le plus timide, celui qui

lève discrètement sa main et que personne ne voit. La tâche était la suivante. Après lecture collective du poème de Prévert *Déjeuner du matin* : « Il a mis le café / Dans la tasse / Il a mis le lait / Dans la tasse de café / Il a mis le sucre / Dans le café au lait... », le professeur a distribué une image extraite d'un programme de théâtre qui représentait, sur un fond gris nébuleux, une tasse « découpée en deux comme par une scie » posée sur une soucoupe et dont le café a coulé dans la soucoupe. La consigne donnée était la suivante « En quoi cette photographie pourrait-elle illustrer ce poème ? » L'image, assez énigmatique pour ne pas être redondante par rapport au poème, restait toutefois dans l'esprit du texte afin de ne pas être un obstacle trop lourd à l'analyse conjointe des deux documents. Nous n'allons pas ici recopier les mots exacts échangés dans le groupe de parole mais seulement la prise de notes d'une élève appartenant au groupe d'écoute. Ces notes, bien qu'elles ne rendent qu'imparfaitement compte de toutes les discussions, illustrent assez clairement, nous semble-t-il, les échanges et la construction collective d'un discours sur les documents que les élèves devaient analyser.

Le poème parle d'une tasse (mais il n'y a pas de lait)

C'est le déjeuner, du café, c'est le matin.

Il fait gris comme le matin.

Le matin, des fois ça ne va pas.

La tasse brisée c'est comme un cœur brisé.

Le texte se répète. C'est des morceaux.

Les larmes de la fille ont brisé la tasse. Ça renvoie au cœur brisé.

Le fond de l'image est gris. Ça représente la pluie de dehors.

Ça représente aussi la tristesse de cette fille parce que le gris c'est triste.

La fumée blanche de l'image : ça pourrait être la fumée de la cigarette.

Aussi l'ombre de l'homme qui s'en va.

La tasse est brisée en deux. La tasse est ronde comme un cœur. C'est vraiment un cœur brisé.

Et si la tasse c'était l'amour ? (amour = boire le café à deux.)

la tasse, le gris, la fumée ça dit bien les trois derniers vers (« Et moi j'ai pris ma tête/ Dans ma main/ Et j'ai pleuré »)

L'ombre blanche et le gris c'est l'amour qui est parti en fumée.

Les échanges autour de la couleur grise, la reprise de ce thème et sa complexification, traversent toute la discussion. C'est ainsi que l'on peut considérer les *aussi* recopiés par Justine dans sa prise de notes comme des indices matériels des liens qui se tissent peu à peu entre les interventions des élèves. De même, les reprises de l'expression *cœur brisé*, les explications ou les analogies émises par les divers locuteurs montrent que les paroles se construisent sur l'écoute de l'autre et qu'un savoir partagé s'invente dans le dialogue. Mais à ce « partage » manifeste à l'intérieur du groupe de parole, s'ajoute une autre écoute, toute aussi constructive quoique plus silencieuse et en apparence moins active : c'est celle matérialisée par les notes de Justine, celle des feuilles d'écoute de Karim ou de Julia, et qui donnera lieu à un débat de synthèse collectif lancé par cette consigne « Alors, "les écouteurs" qu'avez-vous retenu du débat de vos camarades ? »

Oral versus écrit ?

Ainsi, l'oral, le travail d'oral apprendrait mieux à prendre en compte la parole de l'autre que l'écrit. Pourquoi ? Sans doute, parce que, dans ces exemples, la situation du groupe de parole induit pour les élèves une attitude de chercheurs². En raison, aussi, du thème de parole choisi par les professeurs, le paradoxe du titre de l'album dans l'exemple des élèves de troisième, le jeu entre texte et image dans l'exemple des élèves de sixième. L'écrit, du moins dans sa représentation scolaire, doit parvenir à une « solution » : il faut, implicitement ou explicitement – ce sont souvent les consignes de l'écrit – clarifier, éclairer, distinguer, cerner le propos. On doit viser à éliminer les zones d'ombre, parce qu'il faut parvenir à une « version définitive », parce que le temps de communication diffère la réception et repose sur l'absence réelle de l'interlocuteur. L'écrit, dans sa nécessité de « mise au propre » s'énonce clairement en réfutant, en éliminant progressivement toutes les ambiguïtés. Il faut, à l'écrit – argumentatif, s'entend – savoir se situer, délimiter le territoire de son avis, définir l'originalité de la position du « je » par rapport à celles des autres, fictifs ou réels. L'oral, lui, quand il ne se calque pas sur les règles de l'écrit, quand il pose, d'une façon ou d'une autre, la nécessité de l'interlocuteur, de l'écoute, peut aider à trouver des liens, à joindre au lieu de disjoindre, à atténuer la frontière entre moi et les autres, entre ce que « je » pense et ce que pensent les autres. Alors que l'écrit, semble-t-il encore, dans son intention d'étudier, vise à séparer, isoler les éléments, les opinions, les personnages. Peut-être faut-il travailler socialement le dialogue et le dialogisme en classe, dans toutes les formes de situations d'oral possibles, pour que l'élève et le professeur puissent arriver un jour à intégrer dans leur tête le point de vue de l'autre, à envisager la diversité et l'interaction de points de vue multiples, et à prendre toute la mesure de la richesse d'une polyphonie intérieure qui rend indispensable au moi la présence réelle ou symbolique des autres.

Denis FABÉ & Séverine SUFFYS

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Le sens commun, Les éditions de minuit.
- BARRÈRE A. (2002), *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».
- DAENINCKX D., PEF (2002), *Il faut désobéir, La France sous Vichy*, Saint-Germain-du-Puy (18), Rue du monde, Histoire d'Histoire.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- JACQUARD A. (1983), *Moi et les autres, incitation à la génétique*, Paris, Seuil, coll. « Inédit ».
- SCHEUNWLY B. & BRONCKART J.-P. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, coll. « Textes de base en psychologie ».

2. C'est ce qui fait que la seule évaluation possible de ce dispositif (et la seule intéressante pour nous) est la prise en compte des paroles d'élèves ou l'analyse de leur prise de notes, c'est-à-dire une évaluation qui soit celle du dialogue régulateur, éthique, et non celle de l'évaluation scolaire, celle de l'efficacité.