

L'ORAL ET LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS DANS DES ACTIVITÉS DE FRANÇAIS

Martine DREYFUS, Micheline CELLIER
IUFM Montpellier, site de Nîmes
Equipe associée à la recherche INRP Oral 2

Cet article se propose de présenter les premiers résultats d'une recherche sur l'oral, vecteur et objet d'apprentissage. Nous nous intéressons au repérage et à l'analyse des conduites et des interactions « à visée explicative », orientées vers la construction des connaissances en français.

L'intérêt pour l'étude de ce type de discours n'est pas nouveau, bien qu'il se soit largement centré auparavant autour des discours explicatifs écrits dans le cadre d'une approche textuelle, et particulièrement autour des discours explicatifs scientifiques¹. L'étude renouvelée que l'on en fait aujourd'hui, liée à l'élaboration d'une didactique de l'oral, privilégie encore les discours scientifiques (cf. notamment les travaux publiés ou en cours, de Ducancel, 1991 ; Durand, 1998 ; Grandaty, 1993, 1998 ; Le Cunff, 1993, 1998 ; Plane – rapports intermédiaires de la recherche Oral 2, INRP, non publiés – ; Tregnier, 1990). Brigitte Duhamel, participant à une recherche sous la direction de J.F. Halté (« Le discours explicatif, genres et textes », *Repères*, 77, 1989) rappelait que les conduites explicatives orales étaient « massives » à l'école et soulignait l'importance du « savoir expliquer » dans

1. Trois numéros de *Repères* sous la direction de J.F. Halté (« Communiquer expliquer au collègue », n° 69, 1986 ; n° 72, 1987 « Discours explicatifs en classe : Quand ? Comment ? Pourquoi ? » ; n° 77, 1989 « Le discours explicatif, genres et texte », ont été consacrés à l'étude du discours explicatif. Voir également le chapitre de l'ouvrage de Garcia-Debanc, *L'élève et la production d'écrit*, consacré au texte explicatif (1991), et un article du même auteur dans la revue *Repères*, 12, 1995 : 79-104 « Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. »

les tâches scolaires, alors que ce savoir ne faisait pas l'objet d'un enseignement-apprentissage explicite. Halté (1987) présentant un ensemble de travaux sur les discours explicatifs au collège, notait dans le même ordre d'idées : « En somme, tout s'explique. Dès lors, il n'est pas certainement justifié de privilégier, aux plans didactique et pédagogique, l'explication d'objets du monde, les phénomènes naturels qui, il est vrai, recouvrent une grande préoccupation scolaire : on explique ainsi toutes sortes de choses dans la pratique communicationnelle quotidienne. Et, à certains égards, l'explication régie non par des buts gnoseologiques, gratuits et désintéressés, mais par des nécessités immédiates, locales, fournit sans doute un terrain d'étude prometteur ». Dans le dernier des numéros de la revue *Repères* consacré à ce domaine, il fait l'inventaire des entrées possibles pour cerner cet objet d'étude (Halté, 1989 : 98 et suiv.) ; le discours explicatif peut être analysé comme :

- un **texte** « en tant que superstructure, abstraite... » ;
- une **séquence textuelle** « s'inscrivant dans un genre particulier » ;
- un **genre discursif** « chapeautant un grand nombre de variétés, du discours de vulgarisation scientifique au discours quotidien » ;
- un des « **supports de phénomènes discursifs** transversaux comme l'exemplification, la reformulation » ;
- un « **phénomène communicationnel - boucle de régulation** communicationnelle manifestant un changement d'enjeu et d'objet », une stratégie d'intervention particulière dans la communication.

Ce sont ces trois dernières entrées qui seront particulièrement exploitées dans notre travail.

Même si les situations scientifiques génèrent plus facilement des conduites explicatives que les activités de français, nous nous focalisons sur les activités métalinguistiques, secteur difficile qui prend la langue comme objet. Il nous semble essentiel d'aborder ce domaine car les formes sociales scolaires dominantes sont d'ordre scriptural et l'élève doit avoir une attitude réflexive par rapport à la langue : il lui faut objectiver le langage, l'observer, le manipuler pour en rendre son usage conscient, développer une posture scolaire par rapport au langage. Cette observation de la langue peut commencer tôt ; le travail collectif et l'oralisation peuvent aider cette prise de conscience.

Nos objectifs de recherche sont les suivants : dans un premier temps, il s'agit de voir à partir d'un dispositif donné, dont nous postulons qu'il est susceptible de générer des conduites à visée explicative, comment les échanges oraux internes à un groupe, le travail de verbalisation des enfants peuvent accompagner la construction des connaissances et dans quelle mesure les interactions à visée explicative entre élèves ou entre maître et élèves interviennent dans l'apprentissage. Notre attention se porte non seulement sur les conduites discursives et interactionnelles mais également sur les rôles et les statuts des participants – rôles et statuts attribués mais aussi négociés au fur et à mesure de l'interaction, et donc susceptibles d'évolution et de déplacement – et leurs effets sur les conduites langagières orales. L'article s'attachera notamment à repérer et à étudier, à travers une analyse longitudinale des séances, les conduites d'explicitation et d'explication des enfants.

Dans un second temps de la recherche, les conduites explicatives orales seront travaillées en elles-mêmes, à partir de certains dispositifs destinés à favoriser l'apprentissage de ces conduites, afin d'amener les enfants à prendre en charge une situation orale « monogérée », selon le sens que lui réserve M. Grandaty (*Repères*, n°17, 1998 : 112), forme d'intervention orale qui s'inscrit dans une interaction et est « perçue comme une pause monogale [...] respectée en tant que telle par les interlocuteurs ». Nous postulons que ces « espaces de paroles » favorisent le développement de compétences discursives orales.

DÉFINITIONS PRÉLIMINAIRES

Il est utile sans doute, pour préciser le cadre de cet article, de distinguer l'*explication* proprement dite en tant que mise en discours d'un savoir déjà élaboré et les *démarches explicatives* associées aux constructions cognitives en train de se faire. Nous traiterons des démarches explicatives : les situations sur lesquelles nous avons travaillé dans un premier temps et dont sont extraits les corpus présentés ici, favorisent davantage l'élaboration d'une connaissance sur un objet dont on essaie de comprendre le fonctionnement que la construction d'une explication qui vise à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Beaucoup de chercheurs qui ont travaillé sur les discours explicatifs en classe, dont Durand (1998) distinguent également, en se référant aux études de Lambelin et Brossard (1980), l'activité de compréhension du phénomène, objet du questionnement, qu'il nomme *explicitation*, de l'*explication* proprement dite. L'explication, dans cette perspective, est « un travail de mise en mots d'une connaissance que l'on possède déjà » alors que « l'explicitation est un travail de mise en mots d'un processus logique (...) lors de la résolution d'un problème ». Les extraits de corpus présentés dans la suite de cet article concernent essentiellement la phase d'explicitation. Cependant, nous utiliserons parfois l'hyperonyme, recouvrant les deux acceptions, nous référant alors à Garcia-Debanco (1991) qui en donne une définition très large mais qui illustre bien sa présence massive dans le cadre scolaire : « Chaque fois que l'élève a à justifier un point de vue, à clarifier une terminologie, à répondre à une question en pourquoi et en comment, il est en situation de produire un discours explicatif ».

Les termes de conduites et d'interactions « à visée explicative » ont été préférées, dans notre travail, à ceux de « discours explicatif » car ils nous permettent d'intégrer une autre dimension incluant, certes, les pratiques discursives, mais également tout ce qui peut servir à l'explicitation et à l'explication : schémas, notes, gestuelles, dispositifs de communication intra ou inter groupe, type de questionnement du maître dans lequel sont sollicitées l'explicitation ou l'explication.

LE DISPOSITIF

L'activité porte sur une activité décrochée, centrée sur la difficulté des enfants à différencier le nombre et le genre ; la maîtrise de ces notions est essentielle pour la compréhension d'un texte et la maîtrise orthographique. On propose à des élèves de CE1 – les classes d'A. Bouzin et d'I. Roudil en ZEP, et celle de V. Talagrand, en

école d'application – un texte qui mélange deux histoires qu'ils doivent séparer en tenant compte des indices linguistiques. Ce travail est renouvelé, pour chaque classe, trois fois. Les éléments de différenciation portent pour le 1^{er} texte, sur l'alternance féminin/masculin singulier – elle/il –, à partir des histoires mélangées de la petite chèvre et du petit cochon (Cf. texte en annexe). Le 2^{ème} texte-puzzle travaille sur l'opposition féminin/masculin pluriel – elles/ils – à partir de l'histoire des petites chèvres et des petits cochons et le dernier sur l'alternance singulier/masculin pluriel – ils/il – à partir des histoires des trois petits cochons et du troisième petit cochon.

Plusieurs phases de verbalisation se succèdent, avec alternance de concertations en dyades et triades et de rapports au grand groupe. Les enfants doivent, successivement, séparer les deux textes, expliquer sur quels indices ils se sont appuyés et produire une affiche les mettant au net. Les différentes phases mises en place pour chaque texte sont les suivantes (ces phases se distribuent sur 2 séances) :

1. Distribution du texte par le maître. Lecture par les enfants qui donnent eux-mêmes le sens de l'activité : il faut séparer le texte qui se réfère aux cochons et celui qui se réfère à la chèvre.
2. Travail en dyade ou triade : il faut s'appuyer sur les indices linguistiques, se mettre d'accord sur le tri et colorier en rouge le texte des cochons, en jaune celui de la chèvre. Ils entrent dans des processus de justification, de consensus ou d'opposition. L'oral produit est *d'explicitation* – aide à la compréhension – et de justification.
3. Retour en grand groupe : discussion et correction collective avec soulignement des indices. Les deux textes écrits sont séparés sur des bandelettes collées au tableau. L'oral relève de *l'explicitation* de la démarche adoptée et des indices relevés.
4. Travail en petit groupe : rétroaction sur l'activité menée. Il faut faire une affiche avec pour consigne : « qu'est-ce qui nous a aidés à séparer les deux textes ? » mais aucune consigne sur la réalisation effective de l'affiche : les enfants font comme ils le décident et le discutent. Oralisation autour de l'écrit à produire.
5. Retour en grand groupe, comparaison des affiches produites par les petits groupes. Chaque groupe rapporte devant la classe, soit collectivement soit par l'intermédiaire d'un rapporteur, et explique sa procédure : discours *explicatif* dominant.
6. Confection de l'affiche collective, sous la direction du maître, à partir des affiches produites. Le maître fait expliciter les notions de féminin/masculin, singulier/pluriel.
7. Phase de systématisation : exercice toujours résolu en dyade ou triade et corrigé collectivement.

Ce dispositif, testé dans plusieurs classes, semble opératoire. Il porte chaque fois sur un tri simple, à deux éléments, qui semble bien adapté à l'âge des enfants. Si la procédure de tri se répète, les textes mélangés ne sont pas les mêmes, ce qui amoindrit l'effet des réponses automatiques. Certains éléments antérieurs sont réutilisables mais beaucoup de modulations sont introduites. La situation est à la fois la même et différente.

QUELS OBSERVABLES ?

Il est particulièrement difficile dans l'analyse des interactions orales de noter une frontière précise entre explication et argumentation, et entre explication, explicitation et justification car les glissements et les superpositions entre les différentes conduites discursives sont fréquents (Grize, 1990). Ces remarques ne concernent pas le but de l'interaction en elle-même avec enjeu argumentatif, descriptif, ou explicatif mais le tissu et l'entrelacs des actes de langage, des interventions et des échanges à l'intérieur d'une interaction². L'explication peut apparaître comme dominante ou comme discours second de l'argumentation, et elle peut, elle-même, englober différentes séquences discursives. L'explicitation est en principe incluse dans l'explication, ou un préalable à celle-ci, mais elle peut également fonctionner de façon autonome, être destinée à soi ou à l'autre. Lambelin et Brossard (1980) distinguent ces deux types d'explicitation : « Une activité pour soi, activité par laquelle le sujet s'efforce de se représenter l'action dans laquelle il s'est engagé et qui peut être considérée comme une régulation à long terme » et une explicitation pour autrui : « En même temps qu'il [le sujet] cherche à se donner des représentations de la réalité ou d'un ensemble d'actions, il s'efforce de les communiquer à autrui ».

Ces différences sont-elles identifiables et repérables en termes de marqueurs ? Par ailleurs, peut-on juger, comme le rappelait Halté, si, oui ou non, on agit sur la « structure d'intellection » d'un phénomène ?

Halté (1987) caractérisait, en se plaçant sous l'angle de la communication, un discours explicatif par trois éléments : un discours peut être explicatif s'il est méta-communicationnel, méta-fonctionnel et à dominante objective. « 'Méta' au sens de prendre pour objet un objet déjà là, 'objectif' en tant que traitant du rapport entre contenu de pensée et leur formulation. » Du point de vue « objectif », la formulation se marque par le choix de personne (on) en s'efforçant de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel, par l'absence de certains déictiques et d'adjectifs énonçant un jugement de valeur, à travers « le lexique indexable à un domaine de type 'didactico-pédagogique' et dans le choix d'objets référés par le lexique de telle sorte que les interlocuteurs puisent dans un répertoire interprétatif commun. »

Tout détour explicatif suppose en effet un décentrement de l'énonciateur par rapport à l'objet de l'explication, une objectivation, une mise à distance ; le décentrement peut se remarquer par des retours à des marqueurs de généralisation du type *souvent*, l'élimination de l'implicite et de l'allusif, la précision de la référence ; la plupart du temps, il y a généralement exclusion du *je* comme du *vous* et recours à un métalangage : les pronoms, le sujet, les paraphrases explicatives, par exemple, dans nos corpus.

Nous pouvons essayer de traduire ces différents marqueurs en termes d'observables et voir comment se caractérisent, fonctionnent et se développent chez l'enfant les conduites d'explicitation et d'explication. A travers les séances

2. Nous utilisons ici une partie de la terminologie de l'Ecole de Genève concernant l'analyse en rangs de l'interaction (Voir notamment Roulet, 1985, 1991).

successives de notre dispositif, nous distinguerons les échanges en petit groupe et en grand groupe.

Exemple 1 (corpus Talagrand, texte n°1, phase 2)

Les enfants placés par groupes de trois, ici Cindy, Linda, Gabriel, doivent séparer les deux textes et colorier en rose ou rouge l'histoire des trois petits cochons, en bleu celle des trois petites chèvres : les rôles se distribuent après un court moment de discussion et de rires à cause de la présence du magnétophone ; une des deux filles, Cindy, se désintéresse de la tâche : « je vais faire des grabouillages », sans renoncer toutefois à participer aux interactions dans le groupe ; les deux autres s'organisent : Linda écrit, Gabriel commente et corrige mais s'en va et travaille aussi avec d'autres groupes ; c'est lui qui avait donné auparavant l'explication de la tâche et suggéré une des procédures à suivre en grand groupe ; l'échange commence à partir d'une interprétation erronée de Linda.

1. Gab : *C'est bleu*
2. Lin : *Mais chut tu me laisses + + + +*
3. Cin : *Et t'as pas écouté l'histoire hier*
4. Gab : *Mais non on dit pas on dit pas la cochon la première on dit le premier*
5. Lin : *Le premier la première + mais non parce que c'est une fille alors on dit la première + quand c'est un garçon on dit le³*
6. Cin : *La première cochon*
7. Gab : *Je sais je sais mais les les chèvres on dit elles et la les cochons on dit le et les*
8. Lin : *Bon d'accord allez colorie en bleu.*

Le contexte d'apparition de la conduite explicative est un désaccord survenu entre les deux enfants, nous sommes dans le cadre des « boucles de régulation communicationnelle » dont parle Halté. L'explication et l'explicitation peuvent être envisagées sous l'angle d'un ajustement progressif des significations : expliquer d'un point de vue communicationnel et interactionnel, c'est négocier de la signification. Il existe, selon Halté, « un savoir expliquer construit fonctionnellement dans les interactions quotidiennes. Il s'agit là de savoirs « expérientiels » profondément intriqués dans l'ensemble systématique des savoirs communicationnels. »

D'un point de vue linguistique, on retrouve des marqueurs d'objectivité : *on* (« on dit ») fonctionne ici comme un marqueur de généralisation ; les connecteurs *parce que* et *alors* ponctuent le raisonnement logique. D'un point de vue discursif, les procédés d'exemplification explicitement marqués « quand c'est un garçon... » renforcent le caractère explicatif de l'énoncé et la mise à distance de l'énonciateur par rapport à l'objet. Le métalangage utilisé puise dans un lexique commun et familier : *le garçon, la fille*.

3. Souligné par nous.

Exemple n° 2 (corpus Bouzin, texte n° 3, phase 2)

Le maître a volontairement constitué un groupe hétérogène : Rémy et Julie sont de bons élèves qui comprennent vite ; ils doivent être en mesure d'expliquer à Shéhérazade souvent en difficulté. Ils doivent séparer les deux textes⁴ et colorier en bleu l'histoire des trois petits cochons, en jaune celle du troisième petit cochon.

1. Julie : *Ça y est on sait que c'est l'histoire des 3 petits cochons*
2. Rémy : *Alors on lit. les trois petits cochons*
3. Julie : *Voilà*
4. Rémy : *Quand y a un s à il + c'est les trois petits cochons + quand y a pas de s c'est LE 3^{ème} petit cochon*
5. Julie : *Voulez-vous NOUS vendre vos briques ?*
6. Rémy : *C'est en bleu clair + on va dire, tu nous dis les couleurs [à Shéhé] on n'a qu'à dire le bleu euh « me » en jaune [bande 4]*
7. Julie : *Me en jaune me en jaune me en jaune*
8. Shéhé : *En bleu*
9. Rémy : *Mais si « voulez-vous ME vendre » c'est pas nous oh là là, elle ne réfléchit même pas bon là on la laisse réfléchir*
10. Julie : *Alors le cochonnet*
11. Shéhé : *xxxxx*
12. Rémy : *Le cochonnet en jaune*
13. Shéhé : *Mais non*
14. Rémy : *LE cochonnet*
15. M : [Le maître arrive] Vous devez être d'accord tous les trois
16. Rémy : *Elle est pas d'accord*
17. M : *Alors il faut + écoutez-moi d'abord + il faut que vous expliquiez à Shéhérazade et que Shéhérazade vous dise ce qu'elle pense*
18. Julie : *Je dis à Rémy que Shéhérazade elle elle dit ce qu'elle pense après il dit non après on va se tromper avec elle*
19. M : *Écoutez vous discutez tranquillement entre vous + vous lui demandez ce qu'elle en pense + elle + en jaune vous coloriez l'histoire Shéhérazade l'histoire du*
20. Shéhé : *3^{ème} petit cochon*
21. M : *Qui est tout seul + du 3^{ème} d'accord + et en bleu vous coloriez la case où il y a les trois petits cochons qui sont*
22. Shéhé : *Ensemble*
23. M : *Ensemble d'accord + chaque fois que tu lis la phrase, Shéhérazade tu dois réfléchir s'il s'agit du 3^{ème} petit cochon tout seul ou des 3 petits cochons ensemble + d'accord et tu donnes ton avis à Julie et à Rémy [Le maître s'en va]*
24. Julie : *Bon alors, Shéhérazade celle-là on l'a mise en jaune, parce que*
25. Rémy : *Parce que xxxx*
26. Julie : *Les cochonnets y en a plusieurs*

4. Voir exemple du texte 3 en annexe.

27. Rémy : *Les cochonnets c'est en jaune ou en bleu ? LES cochonnets + les cochonnets en bleu ?*
28. Shéhé : *Peut-être*
29. Rémy : *C'est ça en bleu parce qu'il y a LES cochonnets*
30. Julie : *La 7+ il fait les murs*
31. Shéhé : *En jaune*
32. Rémy : *Pourquoi ?*
33. Shéhé : *Parce qu'y a il sans s*
34. Rémy : *[montrant la 8] et celui-là ?*
35. Julie : *Laisse-la faire*
36. Rémy : *Mais elle me l'a dit elle me l'a fait que c'est en jaune+ c'est vrai ?*
37. Shéhé : *Oui oui*
38. Rémy : *Celui-là*
39. Shéhé : *C'est en bleu parce qu'y a ils avec s*
40. Rémy : *Voilà*
41. Shéhé : *xxxxxx*
42. Rémy : *Regarde là*
43. Shéhé : *[montrant la 9 et la 10] les deux, c'est les mêmes ces deux c'est les mêmes*
44. Rémy : *Celui-là d'abord*
45. Shéhé : *il est fatigué + en jaune*
46. Rémy : *Après celui-là le 11*
47. Shéhé : *En bleu*
48. Julie : *Il sans s*
49. Rémy : *En bleu ou en jaune ?*
50. Shéhé : *Ben en jaune*
51. Rémy : *Oui*
52. Shéhé : *Là en bleu [en montrant le 12]*
53. Rémy : *Oui c'est sûr regarde « ils vont arriver » parce que sinon ce serait de force « il va vivre heureux » « ils vont vivre heureux »*
54. Observatrice : *Tu as tout compris, Shéhérazade ? Tu m'expliques pourquoi tu as mis le bleu là ?*
55. Shéhé : *Parce qu'y a un s*
56. Observatrice : *Parce qu'il y a un s*
57. Shéhé : *et quand c'est en jaune, y a pas de s*
58. Observatrice : *D'accord tu as tout compris alors*

L'explication – bien que partielle car limitée à une seule marque distinctive – est donnée d'emblée par Rémy : « Quand y a un s à il, c'est les trois petits cochons, quand y a pas de s, c'est LE 3^{ème} petit cochon ». On retrouve les procédés d'exemplification explicitement marqués « quand il y a un s... », à valeur de généralisation, et la mise à distance de l'énonciateur par rapport à l'objet. La suite de l'échange fonctionne malheureusement sur davantage d'implicite ; Rémy et Julie ont compris et ils ne voient pas la nécessité d'expliquer, d'explicitier ou de justifier leur choix à Shéhérazade, sinon en désignant et en listant les indices dont ils se servent [« Me en jaune, me en jaune, me en jaune (...) 'Voulez-vous ME vendre', c'est pas nous ... » (7 et 9)], alors qu'il s'agissait de la tâche demandée par le maître.

Mais, peut-être n'ont-ils pas d'un point de vue langagier, linguistique, et au niveau de l'analyse du texte, les ressources « méta » pour le faire ? Ce qui justifierait d'ailleurs pleinement un travail suivi sur les conduites à visée explicative.

Dans cette interaction, comme dans la précédente, les places et les rôles⁵ s'attribuent très vite : Julie et Rémy occupent une position haute – fixée d'ailleurs par le maître et les « compétences » reconnues de chaque enfant – et dirigent l'échange : la séquence est initiée par Julie (1) et close par Rémy (53). Rémy distribue les tâches : « Alors on lit... tu nous dis les couleurs.. » ; il questionne (27 ; 32), demande des précisions, formule des appels à exemplifications, évalue (29 ; 40) valide (51) et propose une nouvelle explication à la fin fondée sur une autre opposition : « il va » vs « ils vont » (53). Rémy et Julie attribuent dès le début de l'interaction une position basse à Shéhérazade : « elle ne réfléchit même pas » (9) et ce sont les interventions du maître (l. 16-17-19-21) qui vont permettre de modifier les rôles, en cherchant à rééquilibrer l'interaction et à la rendre moins inégale : « Il faut que vous expliquiez à Shéhérazade et que Shéhérazade vous dise ce qu'elle pense ». A partir de là, une autre relation s'installe dans le groupe et les rôles évoluent (1.24 à 27), Julie et Rémy développent des conduites d'étayage et de guidage - qui ne sont pas sans rappeler les stratégies d'étayage et de questionnement magistral - posent des questions destinées à vérifier la compréhension : « *Bon alors, Shéhérazade, celle-là on l'a mise en jaune, parce que* » (24), ou à provoquer une explication (32, 34), et suscitent des échanges à visée « explicative » ou explicative. On retrouve, certes, dans ce passage le rituel pédagogique de l'échange : question-réponse-évaluation (38,39,40 ; 49,50,51) et certains aspects du caractère asymétrique de la communication scolaire, mais il y a également une coopération entre les enfants.

VARIANTES ET VARIATIONS : LES INTERACTIONS EN GRAND GROUPE

Nous sommes ici dans une situation de communication regroupant le maître et le groupe classe, situation plus classique et fréquente dans le cadre scolaire – Bouchard (1996) parle à propos du dialogue pédagogique de « polylogue inégal ritualisé » –, avec un étayage important du maître qui guide la sélection des indices permettant de séparer les deux textes et oriente la co-construction des conduites

5. François (1991 : 55 et suiv.) définit la place discursive des sujets par différents critères : la quantité et la longueur des prises de parole ; les modalités d'enchaînement des énoncés : sur soi, sur l'autre ; les types d'enchaînement : enchaînements symétriques avec des énoncés parallèles « j'aime X ; j'aime Y » ou complémentaires. Nonnon (1995 : 136,137), dans une perspective complémentaire et plus large, analyse les « rôles discursifs et les types de conduites langagières » ; elle relève notamment les critères suivants : poser des questions ; ouvrir ou clore un mouvement thématique, réaliser des déplacements thématiques ; enchaîner sur l'énoncé d'un autre élève ; savoir argumenter ou questionner à partir de la parole d'autrui, etc. Dans le cadre de cet article, nous reprenons certains de ces critères, sans toutefois les aborder d'un point de vue quantitatif et systématique, pour apprécier le rôle et la place des participants : fréquence des prises de parole, ouverture et clôture d'un thème, fréquence d'actes discursifs ou d'actes de langage tels que demander des informations, solliciter des exemples, évaluer, définir, argumenter sur les propos d'autrui, modalités des enchaînements.

d'explicitation et d'explication, co-construction qui s'organise sur plusieurs tours de parole.

Exemple n° 3 (corpus Talagrand, texte n°1, phase 3)

La consigne de départ est la suivante :

30. M : alors dites moi + alors maintenant qu'est-ce qui me dit pourquoi allez ça me suffit pas de dire bleu et rouge j'aimerais qu'on me dise les indices qui vous ont permis de savoir si c'était les trois petits c.. si c'était les trois petites chèvres alors ++
- (...)
31. Mi *ehh trois petits cochons*
32. M : trois petits cochons alors stop tu t'arrêtes est-ce que qu'est-ce qu'on est pas obligé peut-être de souligner
32. EEE : *trois*
33. M : Pourquoi trois vous n'êtes pas obligés de souligner
34. EEE : parce que ça on en a pas besoin
35. M : pour savoir si c'est les cochons ou les chèvres on en a pas besoin pourquoi XXXX Muriel
36. Mu : *parce que il faut ++ on peut mettre trois au moins on sait combien il y en a*
37. M : oui d'accord mais est-ce que ça te permet de savoir si ce sont les chèvres ou si ce sont les cochons attention
38. EEE : *non non*
39. M : Gabriel
40. Ga : ben non parce que si tu si tu veux savoir si qu'est-ce que c'est si ça fait partie des chèvres ou des petits cochons ben t'en as pas besoin de t'as pas besoin de garder le trois
41. M : pas besoin de garder le mot trois xxx
42. E : parce que le mot trois il est dans les deux histoires
43. M : le mot trois il est dans les deux histoires il va aussi bien avec les cochons qu'avec les chèvres
44. EEE : *oui*
45. M : il faut le souligner ou pas
46. E : *c'est pas obligé*
47. M : eh bien je crois que vous avez raison alors tu vas souligner
48. E : *petits et cochons*
49. M : petits et cochons ah par contre là parce que + est-ce que le mot petites ou le mot petits c'était intéressant de le souligner
50. EE : oui oui parce que c'est pas pareil il y a un e et là il y a pas de e
51. Ga : petite s'il y avait pas cochon on comprendrait que c'est que c'est une fille et un garçon
52. M : ah ça nous aide déjà à comprendre s'il s'agit de une fille et un garçon ++ alors on continue je vais chercher les autres bandes + bleu ou rouge.

Les reformulations⁶ d'une manière générale, à travers les paraphrases, les rephrasages et les corrections par expansion, ajout ou modification, ont des fonctions importantes dans l'élaboration de ces conduites. Dans cet extrait, elles sont majoritairement le fait du maître (33, 35, 37, 41, 43). Elles valident les verbalisations pertinentes telles que « parce que le mot trois il est dans les deux histoires » (42) et conduisent aux deux interventions de Gabriel (40 ; 51) qui relativise l'importance d'un indice en le justifiant (40) et propose une première récapitulation, à valeur de généralisation : « petite s'il y avait pas cochon on comprendrait que c'est que c'est une fille et un garçon ».

Dans la classe de I. Roudil, en Z.E.P., même si l'étayage et les consignes de l'enseignant diffèrent, les procédés de prises d'indice et les conduites d'explicitation et d'explicitation des élèves sont similaires.

Exemple n° 4 (corpus Roudil, texte n°1, phase 3)

Texte : La première rencontra un homme qui portait une botte de paille et elle lui dit :

– *Bonhomme donne-moi cette paille pour me bâtir une maison*

La consigne de la maîtresse est la suivante : Alors à qui elle appartient cette phrase ? Pourquoi ?

87. Romain : *Y a la*
 88. Julien : *La donc c'est une fille la*
 89. Jérôme : *Elle et il elle et la*
 90. EE : *Elle la*
 91. M : Il y a la ça vous a aidés
 92. EEE : *Elle*
 93. M : Et elle oui
 (...)

 109. Ali (lit le texte) : *Le premier rencontra un homme qui portait une botte de paille et il lui dit : Bonhomme donne-moi cette paille pour me bâtir une maison*
 110. M : Alors elle appartient à qui cette phrase ?
 111. Ali : *Au cochon*
 112. M : Au cochon ? Pourquoi ? Vous écoutez
 113. Ali : *Y a il*
 114. Alexandre : *Y a il et le*
 115. E : *Et le*
 116. M : Alors ?
 117. Elyess (à Romain) : *Maintenant c'est plus pareil*
 118. Alexandre : *Le c'est pour le garçon la pour la fille il c'est pour le garçon elle pour la fille*
 119. Ali : *Je sais premier et première Première c'est pour les filles*
 120. EE : *Et premier c'est pour les garçons*

6. Cf. Durand, 1998 ; Garcia Debanc, 1998 ; Gulich et Kotschi, 1983 ; De Gaulmyn, 1987.

121. M : Ah alors ça vous a aidés ça aussi

122. EEE : *Oui*

Les interventions de Julien (88) et surtout celles d'Alexandre et d'Ali (118, 119) font figure de synthèse-récapitulation, à valeur de généralisation et ne sont pas sans rappeler celle de Gabriel dans l'exemple précédent. La seule différence réside dans l'absence de connecteur ou de subordonnant du type *parce que, si*, qui signalent explicitement l'organisation logique du propos et hiérarchisent les relations entre les différentes propositions. Mais l'interaction entre la maîtresse et les élèves diffère : moins de guidage magistral, les interventions se limitent plutôt à des relances ou à des orientations très générales : « Alors ? Pourquoi ? » Les reformulations et les rephrasages ne sont pratiquement pas utilisés par la maîtresse, les élèves sont plutôt amenés à relever des indices et leurs réponses ne prennent pas appui d'un point de vue formel, mais également d'un point de vue cognitif, sur le questionnement du maître.

D'un point de vue plus général, la verbalisation et la confrontation des interprétations montrent que les prises d'indices, dans la première séance, pour attribuer une phrase à l'un ou à l'autre texte se limitent le plus souvent à un seul élément, considéré parfois isolément dans la phrase, et ce qui peut induire des erreurs. Les mises en relation entre les différents éléments du texte, notamment les relations à l'intérieur des principaux groupes syntaxiques, la mise en perspective des chaînes référentielles, la compréhension des relations de type anaphorique sont problématiques – cela est sans doute à corrélérer, en partie, avec le niveau et/ou la modalité de lecture des textes : lecture plus ou moins aisée et rapide pour des CE1 ; lecture globale ou linéaire –, comme le montre l'extrait suivant.

Exemple n° 5 (corpus Talagrand, texte n°1, phase 3)

Texte : *Il lui donna la paille et elle se bâtit une maison avec. Il lui donna la paille et le petit cochon se bâtit une maison avec.*

66. Ma : *c'est elle*

67. Mélodie : *c'est il*

68. M : ah Mélodie elle me parle du il aussi

69. E : *oui parce que il c'est un garçon il cochon (il =cochon)*

70. Cindy : *mais dans les deux il y a il*

71. Mawina : *mais non mais mais c'est c'est l'homme qui lui donne la paille*

72. M : alors le il il est mis pour qui

73. E : *pour le monsieur pour l'homme*

74. Gaël : *et aussi dans les deux il y a.. c'est bleu c'est bleu*

75. Michael : *pour l'autre façon dans l'autre aussi aussi il y a il*

Les deux pronoms sont mal interprétés par la plupart des enfants et seules Mawina et une autre élève analysent de façon pertinente le référent (71 ; 73).

Dans la classe d'Ingrid Roudil, il n'y a pas eu de confusion lors de la première phrase « Il lui donna la paille et elle se bâtit une maison avec » car la plupart des élèves lisent jusqu'au bout et ne s'arrêtent pas au premier indice trouvé. Le problème surgit lors de la seconde phase, lors de la demande de justification des

indices : certains élèves ont tendance à relever tous les termes pronoms ou déterminants féminins et masculins, de façon mécanique, sans hiérarchiser ces éléments en distinguant leur degré de pertinence en fonction de la tâche demandée.

QUELLE ÉVOLUTION AU COURS DES SÉANCES ?

La procédure de tri, qui est reprise trois fois, présente un intérêt au niveau de l'activité et des conduites à visée explicative : le travail régulier, récurrent, systématique permet d'installer vraiment les enfants dans la tâche. Ils comprennent ce qui est en jeu, ce qu'ils font, d'où la finalité et la cohérence de l'ensemble. Ils construisent des attitudes de réflexion stables avec des possibilités éventuelles de transfert et de réinvestissement : tous les enfants comprennent, au fur et à mesure, sur quels éléments ils doivent porter leur attention – les pronoms, les périphrases, les phénomènes de reprise, puis les fins des verbes pour le 3^{ème} texte – ce qui leur permet de réinvestir à bon escient des solutions déjà trouvées dans les textes précédents et de saisir la pertinence des réponses.

Ainsi pour le premier texte, un enfant, Alexandre – classe d'I. Roudil – s'appuie, pour distinguer les deux histoires, sur un indice typographique : les petits tirets qui séparent les extraits. Cet indice est bien accepté à la première séance mais déclenche les rires des camarades dans la deuxième ; cette réaction provient d'un sentiment d'incongruité : la plupart des enfants ont compris dans quelle sphère il fallait évoluer, l'indice des petits tirets n'est plus acceptable à partir d'un certain moment.

Ce dispositif va dans le sens de l'éclaircissement et de l'approfondissement de l'observation du texte : dans la phase 2, les enfants s'appuient généralement, pour trier, sur un seul indice qui apparaît en début de phrase ; la fin de la phrase n'est parfois même pas lue. La phase 3 est plus productive car le collectage additionne les indices trouvés par chaque petit groupe et surtout la sollicitation du maître est telle que d'autres points nouveaux apparaissent. Dans la phase 4 – confection de l'affiche –, les enfants en petits groupes tiennent nettement compte de cette collection d'indices trouvés en 3 et ne reviennent pas exclusivement sur ceux qu'ils avaient trouvés : l'évolution provient du grand groupe et nourrit le petit groupe. On assiste à travers la succession des phases à une nette avancée et à un éclaircissement notionnel à l'intérieur de la séance consacrée au même texte puzzle. L'éclaircissement notionnel va de pair avec la clarté de l'explication.

Les dernières explications, dans la séance consacrée au texte trois, sont vraiment d'ordre métalinguistique et métaréférentiel, la réflexion porte sur l'ensemble de la phrase et du texte ; seuls les éléments pertinents, nécessaires et suffisants pour l'explication sont dégagés et commentés. On assiste à une mise à distance progressive du phénomène objet de l'explicitation ou de l'explication.

Ainsi, les enfants expliquent-ils, de façon plus ou moins assurée, avec leurs propres ressources, pourquoi les phrases appartiennent à tel ou tel texte, ils modalisent leur appréciation, et explicitent leurs erreurs.

Les remarques sur la langue se développent, les mises en relation se précisent avec une explicitation des rapports logiques (« parce qu'y a pas écrit les, y a écrit

que le et à le, y a pas de s ») ; on se rapproche d'une définition avec expansion, paraphrase, explication.

La signification des indices est donnée, il y a tout un travail d'analyse de la langue qui s'élabore et se donne à voir à travers les verbalisations successives, comme on le voit dans ces extraits de différents corpus :

11. Mohammed Amin : *Il y a « les », ils sont « ensemble »*
 (...)

17. Soufiane : *Il y a « ils » avec s, ça veut dire plusieurs*
 (...)

79. Julie : *Quand on dit disent, y en a plusieurs, quand on dit il dit y en a qu'un*

Julie synthétise l'échange et en déduit une règle générale « quand on,... quand on... ». Les explications proposées par les enfants sont de plus en plus pertinentes et complètes.

Ainsi Julien propose-t-il une explication complète, et argumentée, au sujet du passage : « le cochonnet achète les briques et il bâtit sa maison », après l'intervention de Mohammed, intéressante par la recherche de procédés linguistiques pour formuler et justifier son explication (« puisque ») [corpus Bouzin] :

69. Mohammed : *C'est avec le cochonnet puisque si on nous dit que le cochonnet y a pas + on peut pas savoir qu'il achète et ben on nous dit le cochonnet achète +*
 70. Mélodie : *Il il*
 71. M : Bon alors, moi ça m'intéresse ce que tu dis, Mohammed. Je vais le mettre en pointillés parce qu'on n'a pas encore bien expliqué pourquoi
 72. Julien : *Oui parce qu'y a pas un t à la fin*
 73. M : Ah !
 74. Soufiane : *Maître, maître !*
 75. M : Attends
 76. Julien : *Parce qu'y a pas un t à la fin. Y a pas le s parce que si c'était les cochonnets parce qu'à la fin de cochonnets y aurait un s mais à la fin de achètent il fallait un t, ENT*

Les erreurs sont auto-commentées et expliquées :

24. Abdel : *C'est bleu + nous on croyait que c'était jaune bleu jaune bleu mais c'était pas ça alors on a vu que c'était un bleu parce qu'a pa +, il y a... c'est écrit « voulez-vous nous vendre vos briques » dit-il dis [diz] dit-il*
 25. M : relis le bien, STP
 26. Abdel : « *Voulez-vous nous vendre vos briques » dit, disent [hésitation sur le terme], disent-ils et à la fin de ils il y a un s, alors ça veut dire que c'est les 3 petits cochons alors c'est pour ça on s'est trompés on n'avait pas vu le s après on l'a vu, on a mis bleu.*

On voit également combien les interactions participent à la co-construction de la formulation de l'explication, à travers la succession des échanges et les modalités d'enchaînements entre les interventions, par auto ou hétéro-accrochage (reprise ou transformation d'un élément formulé par soi ou par autrui).

CONCLUSION

Le discours explicatif sur la langue est très difficile car l'objet de l'étude n'est pas aussi concret que dans les sciences par exemple où les enfants peuvent échafauder des systèmes d'explication fondés sur des analogies ou s'appuyer sur des schémas. La logique de la langue est codifiée et ce n'est qu'en s'appuyant sur l'observation de la langue qu'ils peuvent l'expliquer : la stratégie la plus facile est celle de l'opposition suggérée par le dispositif pédagogique. On définit en opposant « le cochonnet achète » à « les cochonnets achètent ». Plus les traits deviennent nombreux, plus l'explication et les mises en relations se développent. C'est l'avancée dans le domaine cognitif qui permet l'avancée de la conduite explicative.

Les remarques faites dans cette étude sont largement illustratives et ont un caractère exploratoire. Elles ont été choisies parce qu'on les considérait comme significatives et caractéristiques de l'expérimentation étudiée. Dans la suite de nos recherches, nous réaliserons une analyse fine des échanges et des enchaînements des interventions, pour suivre au plus près la répartition des rôles et des actes discursifs et l'élaboration de l'explication à travers la modification des énoncés. Mais ces premières observations indiquent à quel point il peut être très positif de lier travail par l'oral et travail sur l'oral dans des activités de français et constituent une étape préalable à des propositions didactiques plus précises.

BIBLIOGRAPHIE

- De Gaulmyn, M., 1987, « Actes de reformulation et processus de reformulation », in Bange, P. (ed) *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang.
- Bouchard, R., 1998, « Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs », in Barberis, J.-M. (éd) *Le français parlé. Variétés et discours*, Praxiling, Université de Montpellier III.
- Ducancel, G., 1991, « Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences », *Repères*, n° 3.
- Duhamel, B., 1989, « On m'explique comment apprendre », *Repères*, n° 77.
- Durand, J.-M., 1998, « La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative », *Repères*, n°17.
- François, F., 1991, « Le dialogue en maternelle, mise en mots et enchaînements. Propositions de recherche », in Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud Ph. (sous la dir. de), *Parole étouffée, Parole libérée*, Delachaux et Niestlé.
- Garcia-Debanc, C., 1991, *L'élève et la production d'écrit*, Retz.
- Garcia-Debanc, C., 1995, « Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique », *Repères*, n°12.

- Garcia-Debanc, C., 1998 « Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 », *Repères*, n°17.
- Grandaty, M., 1998, « Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2 », *Repères*, n°17.
- Grandaty, M., Le Cunff, C., 1994, « Situations de discours oral/écrit aux cycles 1 et 2, Performances, activités métalangagières et étayage », *Repères*, n°9.
- Grize, J.-B., 1990, *Logique et langage*, Ophrys.
- Gulich, E., Kotschi, T., 1983, « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique » in *Cahiers de linguistique française*, n°5, *Connecteurs pragmatiques et structures du discours*.
- Halté, J.F., 1987, « Vers une didactique des discours explicatifs », *Repères*, n°72.
- Halté, J.F., 1987, « Un projet didactique », *Repères*, n°72
- Halté, J.F., 1989, « Discours explicatifs : état de perspective de la recherche », *Repères*, n°77
- Le Cunff, C., 1990, « Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe classe », *Repères*, n°2.
- Le Cunff, C., 1998, « L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches » *Repères* n°17
- Lambelin, G., Brossard, M., 1980 : « Etude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation », *Langages*, n° 59.
- Nonnon, E., 1995 « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches*, n° 22.
- Roulet, E. et al., 1985 « *L'articulation du discours en français contemporain* » Berne, Peter Lang.
- Roulet, E., 1991, « Vers une approche modulaire de l'analyse de discours », *Cahiers de linguistique française*, n°12.
- Treignier, Y., 1991 « Pour une gestion des micro discours explicatifs quotidiens », *Repères*, n°17.
- Numéros de revue :
- « Communiquer, expliquer au collègue », 1986, *Repères*, n° 69.
- « Discours explicatifs en classe : Quand ? Comment ? Pourquoi ? » 1987, *Repères*, n° 72.
- « Le discours explicatif, genres et texte », 1989, *Repères*, n° 77.

ANNEXE 1 : Premier texte

Il était une fois trois petites chèvres qui s'en allèrent chercher fortune par le monde.
Il était une fois trois petits cochons qui s'en allèrent chercher fortune par le monde.
La première rencontra un homme qui portait une botte de paille et elle lui dit : - Bonhomme donne-moi cette paille pour me bâtir une maison
Le premier rencontra un homme qui portait une botte de paille et il lui dit : - Bonhomme donne-moi cette paille pour me bâtir une maison
Il lui donna la paille et elle se bâtit une maison avec.
Il lui donna la paille et le petit cochon se bâtit une maison avec.
Bientôt le loup arriva et frappant à la porte il cria : - Petit cochon laisse-moi entrer
Bientôt le loup arriva et frappant à la porte il cria : - Petite chèvre laisse-moi entrer.
Mais elle répondit : - Non, non par la barbiche de mon petit menton Alors le loup lui répliqua : - Eh bien ! Je soufflerai et je gronderai et j'écraserai ta maison
Mais celui-ci répondit : - Non, non par la barbiche de mon petit menton Alors le loup lui répliqua : Eh bien ! Je soufflerai et je gronderai et j'écraserai ta maison
Et il souffla, gronda, écrasa la maison et il mangea la première petite chèvre.
Et il souffla, gronda, écrasa la maison et il mangea le premier petit cochon.

ANNEXE 2 : Troisième texte

Le troisième petit cochon va de son côté quand il rencontre un homme avec un âne chargé de briques.
Les trois petits cochons s'en vont ensemble quand ils rencontrent un homme avec un âne chargé de briques.
Voulez-vous nous vendre vos briques ? disent-ils. Je veux bien, dit l'homme
Voulez-vous me vendre vos briques ? disent-ils. Je veux bien, dit l'homme
Le cochonnet achète les briques et il bâtit sa maison.
Les cochonnets achètent les briques et ils bâtissent leur maison.
Ils font les murs et le toit en briques, et la porte en bois très solide.
Il fait les murs et le toit en briques, et la porte en bois très solide.
Il est fatigué mais il a une maison très jolie et très commode.
Ils sont fatigués mais ils ont une maison très jolie et très commode
Ils vont y vivre heureux
Il va y vivre heureux.