

ÉDITORIAL

Dans les années 1980, une activité devenait incontournable à l'école : le tri de textes, dans une dialogue avec des travaux de recherche sur les typologies textuelles, dont ceux de Jean-Michel Adam, comme le rappelle un article du n° 42 de *Recherches* (*Classer*, 2005)¹. Et une décennie après, les programmes de collège (1996)² organisaient ainsi les études de textes : en 6^e le narratif, en 5^e le narratif et le descriptif, en 4^e s'ajoutait l'explicatif et en 3^e l'argumentatif³.

Parmi ces « types » de textes, *Recherches* avait, en 1990, consacré son numéro 13 à l'explication. L'éditorial de ce numéro montre combien les rédacteurs de l'époque avaient conscience d'ouvrir toute une série de questions et de « perspectives didactiques, en chantier⁴ ».

Que signifie d'envisager en 2022 un nouveau numéro sur l'explication ? Outre les perspectives linguistiques et cognitives, qui restent des objets d'interrogation et de travail, l'orientation de ce numéro est d'interroger les valeurs de l'explication, ses finalités et ses limites.

Si un relatif accord peut se faire entre les chercheurs sur la structure de la séquence explicative, multiples sont les interprétations de ses visées, et difficile la description de ses relations avec la justification, l'informatif, le descriptif ou l'argumentatif. Ainsi, l'explication, ou plus exactement la

1. C. Garcia-Debanc, 2005, Les tris de textes : vingt ans après, *Recherches* n° 42, p. 75-89.

2. *BO* n° 25, 20 juin 1996.

3. Éditorial du n° 56 de *Recherches*, *Les discours en classe de français*, 2012.

4. Éditorial du n° 13 de *Recherches*, *Expliquer*, 1990.

séquence explicative, lorsqu'elle est envisagée dans un texte complet, apparaît tantôt directe, tantôt indirecte, et peut masquer des enjeux argumentatifs, comme c'est le cas dans certains discours complotistes.

Il en est de même dans les pratiques de classe, où l'explication apparaît comme une conduite « ordinaire » de l'enseignant qui explique les consignes, mais aussi des élèves, lorsqu'ils ont à partager avec le reste de la classe le résultat de leurs recherches ou d'un travail de groupe. L'explication est alors souvent implicite, proche de l'argumentation ou de la narration.

Nous avons donné la parole aux élèves, de la maternelle à l'université. Ils ont tout dit – ou presque – de ce qui ressort de l'ensemble des articles de ce numéro. L'objectif principal de l'explication est de « faire comprendre » quelque chose à quelqu'un qui ne sait pas : il y a donc un déséquilibre au niveau des savoirs ; l'explicateur (enseignant ou élève) est censé avoir les connaissances suffisantes, mais surtout il doit savoir s'adapter. S'adapter à l'âge, aux acquis, au langage, au mode de raisonnement et même à la personnalité de l'interlocuteur. Parfois, l'explicateur (quand c'est l'enseignant) est même amené à « mentir » un peu si la réponse, trop complexe, n'est pas adaptée aux connaissances de ses élèves. Pour s'adapter, il utilise des modes d'explications variés en donnant des exemples concrets ou en reformulant (la reformulation apparaît comme fondamentale pour se faire comprendre⁵) ; c'est de cette nécessité d'adaptation que provient sans doute le dispositif de l'explication par un pair comme alternative à l'explication magistrale. Finalement, il n'y a pas une explication mais des explications, avec des objectifs différents selon les disciplines, les discours concernés ou les dispositifs choisis.

À cet égard, les préconisations portant sur des pratiques d'explication supposées efficaces (au niveau de l'école élémentaire, la mise en place de schémas explicatifs formatés, par exemple) ou requises par le programme (au niveau du lycée, les pratiques d'explication de textes littéraires, notamment) peuvent poser plus de problèmes qu'elles n'en résolvent.

Ainsi, dans l'exercice d'explication de textes, la production attendue paraît éloignée de l'acception ordinaire du terme « explication ». En effet, cette activité formatée par l'histoire et les traditions de l'enseignement du français, ou plus particulièrement de la littérature, revient en fait à produire un commentaire métatextuel mais reçoit de multiples dénominations selon les cultures scolaires, qui masquent toutes le caractère fondamentalement métatextuel de l'exercice. Or lorsque les élèves du lycée produisent des paraphrases du texte à « expliquer », ils ne font peut-être que réaliser un programme discursif qui correspond pour eux au sens ordinaire du terme :

5. Ce thème a d'ailleurs fait l'objet du n° 62 de la revue : *Recherches, Reformuler*, 2015.

expliquer le sens du texte. Les préconisations officielles ne font, la plupart du temps, que renforcer, par leurs exigences de formalisme ou de technicisme, cet écart avec les conduites ordinaires, outre qu'elles peuvent utiliser (à des fins politiques ?) la tradition la plus ancienne en réactivant (du moins en France) l'appellation « explication de texte ».

Il y a donc loin entre les pratiques et demandes des enseignants et les activités des élèves. La volonté de contrôle, la peur des uns de ne pas être compris et celle des autres de ne pas réussir à comprendre peuvent empêcher les élèves de se mettre au travail.

Pourtant, les conduites explicatives sont incontournables en classe. Qu'il s'agisse des explications demandées aux élèves ou dispensées par l'enseignant, cette activité ordinaire gagne donc à être questionnée en tant qu'outil d'apprentissage et devenir un objet d'enseignement. Tel est le sens des contributions de ce numéro.