

POUR UNE GESTION DES MICRO-DISOURS EXPLICATIFS QUOTIDIENS (en petite et grande section de maternelle)

Jacques TREIGNIER,
Monique BECHU, Janine MARTIN, Arlette MERCUZOT,
Françoise PAUCHET, Nadia PICHOT,
Équipe INRP d'Eure-et-Loir.

INTRODUCTION

Le présent article s'appuie sur un travail didactique de recherche – innovation mené par l'équipe INRP d'Eure-et-Loir, (groupe INRP Résolutions de problèmes langagiers), en 1989-1990 dans quatre classes d'école maternelle, de petites et grandes sections. L'équipe est, par le biais d'un de ses membres, en relation avec l'Unité associée 1164 SUDLA CNRS, Université de Rouen, groupe Éducation linguistique.

1 - PRÉSENTATION GÉNÉRALE

1.1. Cadre théorique

Les travaux, accessibles en français, ayant trait à "l'explicatif", (conduites, pratiques, discours et textes), sont relativement peu nombreux. L'équipe s'est donc largement appuyée sur les numéros 51 et 58 de *PRATIQUES*, les numéros 69, 72 et 77 de *REPÈRES*. Le modèle théorique de discours explicatif qui a été principalement retenu est celui proposé par Jean-François Halte. (1989, pages 95 à 109). En effet, ce modèle place le discours explicatif dans un espace discursif sous tendu par deux axes. L'axe de l'interlocution – concept qui a été préféré à celui d'interaction – en constitue un. L'axe des modèles langagiers et intellectifs un second. Ce modèle est apparu comme particulièrement pertinent pour la didactique du / des discours explicatif(s) en milieu scolaire. Et ce, parce que l'école se donne pour double objectif que les élèves s'approprient des savoirs sur le monde et apprennent simultanément à les communiquer.

Des deux "extrêmes" discursifs polaires définis par le modèle théorique proposé par Jean-François Halte : les discours scientifiques et les micro-discours explicatifs quotidiens, l'équipe a retenu ces derniers, compte tenu de l'objectif du présent travail. Celui-ci se situe, en effet, dans le cadre de l'école maternelle, au sein d'une recherche – innovation en didactique du français langue maternelle. Mais cela n'en crée pas, pour autant, une coupure entre les discours scientifiques et les microdiscours explicatifs quotidiens. Pour reprendre les propos de Jean-François Halte, les premiers privilégient l'axe des modèles intellectifs et langagiers. Les seconds l'axe de l'interlocution.

Cela veut dire – notamment pour le didacticien – qu'apprendre à gérer un microdiscours explicatif quotidien est un pas vers la maîtrise des discours explicatifs,

des discours scientifiques puisqu'ils sont tous deux de même nature.

C'est donc dans une dynamique de conquête progressive des discours scientifiques explicatifs que l'équipe d'Eure-et-Loir a décidé de travailler, en début de scolarité, avec de tout jeunes enfants, sur l'enseignement / apprentissage des micro-discours explicatifs quotidiens. Il s'agissait, par conséquent, de mettre au premier plan l'interlocution, ce qui ne s'opère pas sans poser des problèmes didactiques sur lesquels il y aura lieu de revenir ci-après.

1.2. Interlocution, discours explicatifs et tradition scolaire

L'on a donc repris la formulation de Jean-François Halte, (1988, page 5), qui définit le discours explicatif comme une boucle dans le tissu discursif, boucle qui vise à remédier à "un dysfonctionnement lié à la compréhension d'un phénomène quelconque (QUI) apparaît dans l'interaction et la perturbe".

Ce dysfonctionnement peut relever de deux facteurs. Soit d'un "problème dans l'ordre du savoir", pour reprendre les termes de Danielle Coltier, (1986 page 4), "il s'agit (DE COMPRENDRE ET) de faire comprendre". Soit d'un "problème de connaissance partagée" au sens où l'entend Bernard Combettes, (1986 page 24 et suivantes) : il s'agit de se faire comprendre.

La boucle explicative implique donc la référénciation ET / OU l'interlocution. L'enseignement – apprentissage des discours explicatifs suppose, en conséquence, que les enfants se confrontent – dans une démarche de résolution de problèmes – à des difficultés qui relèvent du monde langagier. Or la tradition scolaire a tendance à court-circuiter cette confrontation.

Par exemple, dans une classe de petits de deux ans, lors d'un dialogue "informel", un enfant précise qu'il a été à l'hôpital, ce qui déclenche l'intérêt de ses copains :

E : *"J'a t'a l'hôpital /*

M : *tu étais à l'hôpital ? /*

Enfants : *ooooo /"*

L'enfant précise qu'on lui a fait un trou et chacun peut constater à la vue du ventre de l'opéré qu'il n'y a pas de trou :

E : *"i m'a fait un trou /*

M : *a l'hôpital / on t'a fait un trou ? /*

E : *oui /*

M : *ou ? /*

E : *là / là / (en montrant l'endroit de la cicatrice peu visible) sur mon ventre /*

M : *sur ton ventre / on va regarder /*

Enfants : *o / et petit rire surpris de Laura /*

E : *on voit plus /*

M : *et comment cela se fait / qu'on ne voit presque plus ? /*

E : *et parce que / parce que /*

M : *qu'est-ce qu'il t'a fait le docteur ?" /*

Face à une situation qui leur pose trois problèmes : l'un d'ordre psychologique : "on risque d'aller à l'hôpital", l'autre d'ordre cognitif : "pourquoi un trou et pourquoi sa

disparition", le troisième d'ordre langagier : "*comment expliquer tout cela*", les enfants sont mis en situation de répondre à des questions qui ne sont pas forcément les leurs.

Sans aller jusqu'à adopter totalement la maxime du mouvement bien connu d'éducation nouvelle : "expliquer ça sert à empêcher de comprendre" il faut bien constater qu'à l'école, la demande d'explication(s) du maître s'accompagne d'une série de questions fermées destinées à faire produire par les élèves, le groupe, la classe, l'explication qu'il souhaitait voir paraître.

C'est une tradition, si bien implantée, que l'équipe de recherche s'y est heurtée. Ainsi, avait-elle décidé d'axer son travail de recherche sur le discours explicatif à partir de situations de découverte de jeux ou des enfants – (avec des degrés divers d'information) – essayaient de s'expliquer les uns aux autres comment jouer.

Un matin, un groupe d'élèves de grande section tente d'expliquer le fonctionnement du LEXIDATA. C'est une sorte de loterie mécanique où un bonhomme apparaît quand on a fourni douze réponses exactes à un questionnaire qui demande la reconnaissance des couleurs, des formes, de la numération de 1 à 3.

Voici les échanges :

M : *expliquez leur d'abord* /

E : inaudibles

M : *comment s'appelle le jeu ?* /

E : // inaudibles /

M : *attends / j'peux te donner la réponse / lexicdata / alors / à quoi sert ce jeu ?* /

E : *à jouer* /

M : *ça sert à jouer / ça c'est sûr / bonne réponse* /

M : *et puis ? / il sert / à quoi faire ?* /

E : *à dire des numéros* /

M : *oui / il sert à / oui ?* /

E : *à dire des numéros* /

M : *à dire des numéros / c'est à dire ?* /

E : voix inaudibles."

La ponctuation utilisée, ici et dans la suite de l'article, sert à marquer les intonations, (?!), les pauses brèves, moyennes, longues, (/), qui faute, du matériel adéquat, ont été estimées à l'écoute avec les imprécisions que l'on sait, tant la prégnance de l'écrit est forte.

Ce court extrait d'enregistrement montre bien à quel point le rôle langagier de l'adulte est nodal dans les habitudes pédagogiques et didactiques de l'école maternelle. Bien que la situation ait été conçue et présentée aux enfants comme l'explication par un groupe de leurs pairs du fonctionnement du LEXIDATA pour qu'ils puissent y jouer ultérieurement : "*expliquez leur d'abord*", seul l'adulte pose des questions :

"*comment s'appelle le jeu ?*",

seul, il identifie les avancées :

"*bonne réponse*",

seul, il sollicite des reformulations :

"M: *il sert à quoi faire ?*

E : *à dire des numéros*

M : *oui / il sert à / oui ?*

E : à dire des numéros",
seul, il demande des explications :
"c'est à dire ?".

S'il n'est pas possible de nier le rôle d'étayage que constitue la parole de l'adulte dans l'acquisition des conduites langagières, après les travaux de Bruner, (1983), François, (1984), Hudelot, (1985), une démarche enseignante aussi prégnante et prééminente n'aide sans doute pas les enfants à résoudre le double problème qui leur est posé :

- rendre compte - fût-ce par le geste - du fonctionnement de l'objet et du jeu,
- gérer l'interlocution, c'est à dire adapter leurs explications au degré (progressif) de compréhension de leurs interlocuteurs.

Il s'agit donc bien, pour l'innovation, d'un double défi posé par l'enseignement - apprentissage des discours explicatifs.

- **Un défi de pédagogie générale** : si l'on veut que les enfants expliquent ce qu'ils ont compris, il faut renoncer à leur faire produire sous forme de réponses l'explication que l'on suscite grâce à un questionnement inducteur. En ce sens, l'équipe de recherche partage pleinement le point de vue de Stella Baruk (1989), " il n'y a pas de vide, il y a de l'entendement partout". En effet, les élèves possèdent des "savoirs explicatifs" antérieurs à l'explication didactique, et celle-ci doit les prendre en compte.

- **Un défi de didactique du français** : si l'on veut que les enfants apprennent à expliquer, à s'expliquer, il faut cesser de neutraliser les processus et les problèmes interlocutoires propres aux discours explicatifs, en interposant entre les interlocuteurs le filtre de l'adulte.

Mais ce double défi n'est pas le seul obstacle qu'ait rencontré l'équipe dans sa recherche - innovation.

1.3. Discours explicatifs, pouvoir et institution scolaire

Traditionnellement, à l'école, celui qui explique est soit le maître, soit le bon élève - modèle - désigné par l'adulte, tous deux légitimés dans le pouvoir qui leur est délégué - subdélégué - par l'institution et le savoir qui leur est reconnu. C'est ce qui autorise Jean-François Halte, (1987 page 14), à parler de dyssymétrie "tant au plan du savoir - celui qui explique est celui qui sait - qu'au plan du pouvoir - celui qui explique est légitimé à expliquer."

Or, il s'agit là d'une position paradoxale puisque le discours explicatif se nourrit d'une dyssymétrie des statuts, des rôles, des savoirs, aux sens où l'entend Anne-Marie Rocheblave-Spenle, (1968), mais vise à la symétrie au moins des savoirs - sinon des rôles - ce que Combettes, (1986 page 24), appelle "la connaissance partagée".

En ce domaine, l'équipe de recherche s'est heurtée à deux obstacles : l'un d'origine institutionnelle, l'autre prenant sa source dans les représentations des enfants.

Le premier est celui du statut de l'enseignant qui par sa profession, son savoir, sa taille, son âge a manifestement un statut original au sein du groupe - classe, statut

strictement défini. Ce statut ne lui interdit, pourtant, pas de jouer une grande diversité de rôles plus ou moins habituels dans l'institution et notre société. Il n'est pas obligé de tout savoir mais peut ignorer - réellement ou par intérêt didactique -, il n'est pas obligé de tout expliquer mais peut se faire expliquer ce qu'il ne comprend pas - réellement ou par intérêt didactique - à condition de bien préciser l'enjeu : "*explique-moi, je ne sais pas*" ou "*explique-moi je veux évaluer ce que tu sais*".

Actuellement, la confusion entre le statut et le rôle fait que la conversation quotidienne qui préside aux retrouvailles de la classe, chaque matin, se déroule sur le modèle de l'échange maître-élève. Cela est vrai, dès le plus jeune âge, ainsi que le montrent les exemples qui suivent et qui impliquent des enfants de deux à trois ans :

"E : *e va vieux Noël !*

M : *hein ? !*

E : *e va vieunir / papa Noël !*

E : *e y a écrit !*

M : *papa Noël il a écrit !*

E : *ouais /... / ..."*

La demande d'explicitation "*hein*" est venue de l'adulte et non d'un des "colocuteurs" si bien que les énoncés des enfants sont toujours réactifs aux questions de l'enseignant. Sans nier l'importance des étayages adultes dans le progrès des conduites langagières des enfants, il devrait y avoir place pour les "étayages" des pairs, surtout lorsque l'objectif est de favoriser les négociations interlocutoires nécessaires à l'explication - savoir partagé sur le monde physique - et à l'explicitation - savoir partagé sur le monde langagier.

Le second obstacle est celui des représentations dominantes des enfants à l'égard des rôles et places interlocutoires. Et cela est vrai, dès le plus jeune âge, ainsi que l'attestent les exemples qui suivent et qui concernent également des enfants de deux à trois ans. Ainsi la petite Laura, (3 ans), qui souhaite parler à ses camarades du classeur et des documents qu'elle a apportés ce matin, prend-elle la place de la maîtresse, joue-t-elle son rôle, tant et si bien qu'elle prend le pouvoir langagièrement et :

se fait appeler : "*maîtresse*",

place l'adulte en une situation si inhabituelle que les enfants l'appellent par son prénom comme leurs pairs, en la tutoyant,

monopolise les prises de parole, (plus de 50 %), et le temps de parole, (plus de 80 %),

et manie allègrement l'impératif :

"Laura : *ben / ne mettez pas avec sa chien !!*

Laura : *asseyez vous / sinon...*

E : *maîtresse / m /*

Laura : *attends / là c'est ma petite sœur."*

en coupant la parole à sa camarade.

Ultérieurement, la même Laura est chargée par l'enseignante d'expliquer le jeu des dominos de couleur auquel les enfants veulent jouer :

M : "*C'est Laura qui / qui explique l'*"

Au cours de ce jeu apparaissent des conflits sur la manière de jouer, et Laura essaie d'imposer son point de vue :

Laura : *"non / faut ranger / la / parce que c'est moi la maîtresse."*

Laura va donc entrer en conflit avec, notamment, Julie qui veut fournir ses propres explications du jeu au groupe. Devant cette opposition Laura fait appel à l'adulte et réaffirme son statut :

Laura : *"non / non : parce que / maîtresse / mais Janine Martin (nom de l'enseignante) l'a dit / que c'était moi la maîtresse !"*

Julie qui a conscience d'avoir expliqué, et de savoir le faire aussi bien que Laura, essaiera de trouver une solution acceptable :

Julie : *"c'est nous la maîtresse / myeme ."*

Les deux petites filles considèrent donc bien qu'expliquer c'est devenir maîtresse.

Les enfants reproduisent donc, dans ce jeu de rôle et dans cette situation conflictuelle, les caractéristiques habituelles des conversations scolaires - et extrascolaires -. Il y a ceux qui sont désignés ou qui s'autodésignent pour occuper ce que Kerbrat-Orecchioni (1984) appelle "une position haute". Ceci fait qu'en classe il y a souvent un "expliquant" permanent institutionnel : le maître, et quelques "expliquants" occasionnels désignés : les "bons élèves". La majorité des enfants se retrouvant ainsi dans un rôle d'"expliqués" qui devient vite un statut scolaire en voie de pérennisation.

Une didactique des discours explicatifs ne peut donc se fonder que sur une autre régulation de la parole au sein du groupe qui permette à chacun d'expliquer aux autres ce qu'il pense avoir compris ou ne pas avoir compris. Ce point de vue n'est sans doute pas spécifique à l'enseignement / apprentissage des discours explicatifs, mais il revêt en ce domaine un caractère plus aigu que dans d'autres.

1.4. Conclusion provisoire

La mise en œuvre d'une didactique des discours explicatifs s'est donc heurtée à trois obstacles qui n'ont été séparés que pour la commodité de la présentation, mais qui sont dans la réalité quotidienne de la classe en étroites relations.

Un obstacle sociolinguistique : une conception elitiste de la communication scolaire et extrascolaire qui détermine des rôles et des places locutoires premiers et seconds, hauts ou bas, et tend à les fixer, à les institutionnaliser en statuts intangibles.

Un obstacle pédagogique : une conception générale à dominante transmissible qui organise l'acquisition du savoir, non comme une construction par confrontation (conflit cognitif, conflit sociocognitif), mais comme une "redite" du savoir sous le questionnement de celui qui sait.

Un obstacle didactique : une conception de l'acquisition du langage exclusivement fondée sur l'interaction avec l'adulte posé en modèle langagier, ce qui fait de lui un interlocuteur particulier : comment lui expliquer ce qu'on sait qu'il a compris au lieu d'expliquer ce que l'on pense savoir à des partenaires en fonction des connaissances qu'on leur suppose ?

Ces trois "obstacles" auxquels s'est heurté le groupe de recherche lui semble pouvoir fonder les grands principes d'une didactique des discours explicatifs :

- une démarche de résolution de problèmes dans l'investigation du monde physique, mais aussi du monde social et langagier,
- une conception - et une pratique - "autorégulée" de la communication scolaire, qui renégocie, à chaque conversation, les rôles et places locutoires,
- une didactique des discours explicatifs résolument centrée sur la gestion par les locuteurs de l'interlocution.

Il est certes possible d'affirmer que ces grands principes ne sont pas spécifiques au présent travail et qu'ils concernent tout apprentissage langagier. Mais, les discours explicatifs ont posé, à l'équipe dans sa recherche innovation, ces problèmes de façon tout à fait aiguë. Cela constitue bien la preuve que l'explicatif a, au sein de l'école, mais aussi hors de celle-ci, une place nodale tant en ce qui concerne les statuts, les rôles locutoires, qu'en ce qui touche aux apprentissages langagiers et ceux relevant d'autres champs disciplinaires.

2 - VERS UNE DIDACTIQUE DES DISCOURS EXPLICATIFS

2.1. Quelques pistes de travail

Le travail de recherche - innovation qui suit s'est appuyé sur les descriptions qui précèdent. Il n'a pas de prétention à l'exhaustivité. Compte-tenu de la brièveté de la recherche - innovation, (4 mois), l'équipe ne peut actuellement que dessiner les orientations qu'elle a prises et qu'elle continuera d'explorer ultérieurement.

2.2. Associer les enfants à la régulation de la parole dès l'école maternelle

Afin que chacun trouve sa place locutoire, que les enfants apprennent à gérer l'interlocution quand ils expliquent, quand ils s'expliquent, que les élèves conquièrent une praxis communicative démocratique, le groupe de recherche a entamé un travail avec des enfants de grande section, (cinq ans), sur la prise de parole, le droit de tous à la parole, le rôle de chacun dans la régulation des interactions. Déjà, en début d'année, ils s'étaient insurgés contre le fait que "c'était toujours les mêmes qui effectuaient les tâches intéressantes, valorisantes, qui font plaisir à la maîtresse" : arroser les plantes, nourrir le poisson rouge, mettre la date, etc... Leur travail avait abouti à la conception et la réalisation d'un tableau de répartition des tâches, qui avait nécessité maintes explications entre élèves car chacun avait une représentation personnelle de sa structure et de son fonctionnement.

L'enseignante a donc suggéré aux enfants de réfléchir à tous les autres problèmes de vie collective dont ceux qui relèvent d'une vie commune langagière démocratique. L'extrait qui suit montre que des enfants de cet âge sont capables de donner la parole, de suggérer à un locuteur d'attendre, de percevoir qu'un énoncé est fini. Mais les autres aspects de la régulation de la parole - tout au moins dans l'état

actuel de la recherche - ne sont pas maîtrisés par les enfants : signaler que l'on est parvenu à un accord sur un sujet, noter qu'un énoncé est hors de la thématique du débat, mettre en évidence qu'il y a deux points de vue irréductibles, respecter un ordre du jour et une répartition temporelle. Il faut, néanmoins, à cet égard, souligner que l'objectif de l'interaction : recenser ce qui fait problème de vie sociale et langagière, se prêtait fort peu à ces types de régulation. D'un point de vue purement quantitatif, on a pu constater que tous les enfants avaient pris la parole, même si cela se révélait parfois un peu formel. On a pu également remarquer que les écarts maximaux entre les enfants qui prenaient le plus souvent la parole et ceux qui la prenaient le moins souvent étaient moindres, bien inférieurs à ce qui se produisait auparavant sans régulation. Pour la présente séquence, on constate que l'enfant le moins présent prend la parole une fois et l'enfant le plus présent huit fois. Le rôle de l'enseignante est également plus discret.

X : *"ah / moi aussi !!*

X : *bin alors / dis !!*

Mickaël : (distribuant la parole) *Julien B... /*

Julien B : *quand t'i y a quelqu'un / trouve quelque chose
et pi qu'il l'garde / qu'i l'redonne pas /*

Thomas : *Moi /*

Mickaël : *Thomas /*

Thomas : (silence et rire gênés)

Mickaël : *tout à l'heure tu l'avais levée !!*

Thomas : *oui / je sais / j'm'en rappelle pu / si j'ai pas en premier !!*

Mickaël : (petit tire) *alors / Emilie /*

Émilie : *quand / on / quand on trouve quelque chose / faut pas dire / euh / faut pas
parler tous en même temps /*

Jérémie : *moi ? /*

Mickaël : *Jérémie /*

Jérémie : *eh bin / quand y a des gens / qui disent / "viens ic" / faut pas aller avec eux
pasque on sait pas qu'est ce qu'i peuvent nous faire /*

X : *ouais /*

Mickaël : *Thomas /*

Thomas : *eh bin / des fois / euh / euh / eh bin / euh / quand quelqu'un qui dit qu'on
veut faire la bagarre / eh bin faut pas y aller / ou sinon on va s'fait gronder /*

Marie : *ouais /*

X : *ouais /*

Justine : *Baptiste /*

Baptiste : *eh bin des fois / eh bin des fois y a des gens qui jette du sable /*

Rémi : *ah !! j'voulais dire ça !!*

X : *ouais /*

Marine : *ouais / pasque déjà / qu'à Emilie euh /*

Mickaël : (en regardant les mains levées) *Justine /*

X : *et pi à moi /*

Julien B : *et pi à moi / aussi / des fois /*

X : *pi à moi /*

Marine : *même que / à Julien L... / eh bin / tout à l'heure / i z' ont lancé du sable /*

Justine : (trouvant enfin un créneau de parole) *eh bin c'lui-là / celui-là qui com-
mence d'abord à faire mal /*

Mickaël : (interprétant la pause de Justine comme une fin d'énoncé donne la parole à) *Stéphanie* /

...

Stéphanie : (parlant très bas) *quand j'étais dehors / eh bin / y a un p'tit qui nous lançait du sable* /

Julien B : *j'ai rien entendu* /

X : *moi aussi* /

X : *moi non plus* /

Beaucoup d'enfants reprennent : "*moi auss*", "*moi non plus*", et se tournent vers l'enseignante.

M : *c'est lui l'président de séance / ça n'est pas moi qu'vous d'vez regarder / c'est l'président de séance* /

...

Mickaël : *on n'a rien entendu / Hélène* /

Hélène : *Hein ?* /

Mickaël : *on n'a rien entendu* /

Hélène : *i faut pas pousser les petits* /

...

Vincent : *ah la la / je lève le doigt / moi* /

Marie : *eh / la maîtresse / e veut* /

Jérémie : *eh / regarde ! / derrière / qui c'est qui lève le doigt ! /*

(nombreux rires) /

Mickaël : *quoi ?* /

M : *tu veux bien que je prenne la parole / c'est toi l'président / tu as le droit / ... / ... etc..."*

Ce court extrait montre bien que la régulation de la parole assure :

- un retrait de l'adulte dans les interactions,

- un apprentissage de la prise de parole aussi bien pour les locuteurs que pour

le président de séance. Après une phase un peu formelle de don de la parole à chaque énoncé, Mickaël apprend à reconnaître la fin d'un énoncé. Puis il apprend à laisser l'échange s'instaurer, enfin à solliciter des reformulations plus audibles. Les autres enfants apprennent à prendre la parole non plus sur le formalisme de "chacun son tour" mais sur une insertion dans l'échange, à laisser place à leurs camarades. Ce ne sont là que des débuts d'apprentissages, mais ceux-ci ne sont possibles que si la parole de l'adulte ne vient pas, une fois sur deux, "structurer" l'interaction d'une façon telle que ces apprentissages par confrontation aux difficultés ne sont plus possibles.

2.3. Stratégies explicatives des enfants

Dans les deux situations que l'équipe a choisit de présenter ici, deux types de discours explicatifs sont apparus. Un discours explicatif à dominante référentielle avec des séquences descriptives. Un discours explicatif à dominante interlocutoire avec des séquences argumentatives et/ou explicatives.

Les exemples qui vont venir étayer le propos ont été extraits de ces deux situations vécues dans la même section de grands à deux jours d'intervalle.

Le maître formateur, titulaire de cette classe de section de grands, est remplacée neuf heures par semaine, par une jeune institutrice débutante qui effectue une année sur le terrain avant d'entrer en formation à l'école normale. Marcelle, puisque les enfants l'appellent ainsi, ignore donc ce qui s'est passé durant les deux tiers de la semaine. Les enfants doivent, en conséquence, la mettre au courant : ce qui crée une situation d'interaction intéressante et fonctionnelle. De même, pour des raisons pédagogiques évidentes, et les besoins de la présente recherche, elle est censée ignorer beaucoup de choses que les élèves doivent lui expliquer.

La première situation se déroule le samedi 3 février. Les enfants préparent collectivement avec leur maîtresse habituelle, comment expliquer à Marcelle le jeu de la balle au prisonnier puisqu'ils ont le projet d'y jouer le lundi suivant. Dans cet extrait les enfants sont identifiés par leur prénom, leur prénom et l'initiale du nom de famille quand il y a doublet, par un X quand le locuteur n'a pas été reconnu à l'enregistrement, par un blanc quand il s'agit d'une prise de parole collective, par un M pour l'enseignante. Les exemples qui en seront tirés seront identifiés : "*première situation : préparer l'explication à Marcelle*".

La seconde situation se déroule le lundi 5 février. Marcelle, la collègue suppléante a pris connaissance du plan du terrain et du petit mot expliquant le désir des enfants de jouer à la balle au prisonnier. Avant d'y aller, elle demande aux élèves de récapituler avec elle – en classe – comment on va s'y prendre pour ce faire. La notation des prises de parole est la même que précédemment, Marcelle apparaissant sous la forme Ma. Les exemples qui en seront tirés seront identifiés : "*deuxième situation : expliquer à Marcelle*".

2.3.1. Un discours explicatif à dominante référentielle aux séquences descriptives

Anthony R: "*i faut / euh / i faut trois lignes de craie /*

M : *bien /*

Mickaël D.: *non / quatre // pour la prison /*

X : *pour la prison des gars /*

Mickaël D.: *ici / ici / et là /*

X : *et une ligne /*

Emilie : *trois //*

: *murmures*

Emilie : *trois lignes // une toute droite / et une petite toute droite / et un'aut'petite / toute droite /.*

Extrait de la première situation : "*préparer l'explication à Marcelle*".

Ma : "*alors il me faut faire des traits dit Justine / alors Justine / tu expliques où j'les mets ces traits /*

Justine : *c'est pas moi /*

Ma : *où est-ce que je les fais les traits / Justine ? /*

Justine : *par terre /*

Ma : *et avec quoi ? /*

Justine : *avec une craie /*

- Ma : *et je vais les faire où ces traits ? / dans quel sens ? /*
 X : *au milieu /*
 X : *un au milieu / et un /*
 Justine : *comme ça /*
 Ma : *tu me montres /*
 Marcelle commentant ce que lui montre Justine : *un au milieu / tout droit /*
 Marine : *un au milieu et un autre /*
 Ma : *c'est Justine qui parle / combien j'fais de traits ?*
 X : *trois /*
 X : *quatre /*
 X : *trois /*
 Ma : *bin / on verra tout à l'heure / quand on ira sous l'préau / combien de traits j'avais faire ? /*
 X : *trois / c'est /*
 : *trois / une pour / brouhaha /*

...".

Extrait de la deuxième situation : "expliquer à Marcelle".

Tout se passe comme si l'essentiel de l'explication résidait dans la description complète de tous les éléments matériels spatiaux et immatériels (règles) du jeu de la balle au prisonnier. Les enfants recourent alors aux déictiques verbaux et non verbaux. S'agit-il, là, d'une caractéristique du développement psychogénétique des capacités langagières des élèves ? D'un effet de la situation où le référent pour partie spatial est donc partiellement présent ? D'une conséquence des choix didactiques de l'adulte ? Quand l'école privilégie la référence, elle s'appuie toujours sur l'idée que le langage est le reflet de la pensée, elle-même image du monde. Expliquer consiste alors à décrire "objectivement" le monde. C'est ce qui a convaincu l'équipe de travailler prioritairement sur l'interlocution au sein de l'explication. Expliquer devient alors confronter au moins deux discours sur le monde.

En effet, les interventions de l'enseignant visent, ici, plus à "expliquer - décrire" le jeu de la balle au prisonnier qu'à prendre en compte ce que Marcelle sait ou ignore de ce jeu : "on joue comment ?" prime ici "que sait Marcelle ?". L'exemple suivant le montre bien :

- Anthony D. : *"... va y avoir une fille dans les gars /*
 M : *alors ? / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /*
 Mickaël D. : *par exemple / y aura une fille qui sera avec nous pasqu'y aura / pasqu'il y a plus de filles et moins garçons /*
 M : *explique la / qu'est c'qui s'passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? / qu'est ce qu'il faut ? /*
 Anthony D. : *sinon y a moins d'garçons /*
 Julien B. : *i faut / i faut / i faut que /*
 Emilie : *égalité /*
 Julien B. : *i faut qu'on soit /*
 Justine : *égalité / les garçons / i faut être égalité /*
 Mickaël D. : *ouais / sinon on met une fille dans les gars /*
 M : *expliquez mieux ça / égalité / ça veut dire quoi ? /*

Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

2.3.2. Un discours explicatif à dominante interlocutoire à séquences argumentatives et/ou explicatives (c'est-à-dire métalangagières : expliciter son discours ou celui de l'autre) - :

- Mickaël : "euh / on pourra pas jouer c'matin pasqu'y a plus de filles / moins de garçons /
 M : ah !!
 Emilie : ça fait rien /
 Marine : et pi / y a ateliers / aussi /
 Anthony : ... / va y avoir une fille dans les gars !"
 M : alors ? / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /
 Mickaël D. : par exemple / y aura une fille qui sera avec nous pasqu'y aura / pasqu'il y a plus de filles et moins de garçons /
 M : explique la / qu'est c'qui s'passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? / qu'est ce qu'il faut ? /
 Anthony D. : sinon y a moins d'garçons /
 Julien B. : i faut / i faut / i faut que /
 Emilie : égalité /
 Julien B. : i faut qu'on soit /
 Justine : égalité / les garçons / i faut être égalité /
 Mickaël D. : ouais / sinon on met une fille dans les gars /
 M : expliquez mieux ça / égalité / ça veut dire quoi /
 Mickaël D. : égalité / ça veut dire qu'on soit la m... / euh / pareil /
 Julien B. : qu'on soit pareil /
 Justine : qu'on soit même nombre /
 Julien B. : par exemple y a quatre filles /
 Mickaël D. : toutes les filles et tous les gars /
 Julien B. : et pi y a quatre garçons /
 M : ah / oui / comment on pourrait dire ? / quatre filles quatre garçons / ça s'appelle /
 : égalité /
 M : mmm / ça s'appelle égalité /
 X : on peut jouer / ça fait rien /
 Emilie : l'autre jour / on n'était pas à égalité / hier on n'était pas à égalité / alors on a mis Mickaël dans le /
 X : non / euh / Anthony ! /
 Emilie : Anthony dans la colonne des filles /
 M : dans l'équipe / dans l'équipe des filles
 ..."

Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

Manifestement, s'affrontent, ici, trois discours et trois représentations : pour Anthony et Mickaël, il faut autant de filles que de garçons, pour Emilie, ce n'est pas un problème, l'égalité en nombre suffit, pour Marine, il y a d'autres activités qui permettront de résoudre l'inégalité entre le nombre des filles et celui des garçons. Deux des trois discours vont être repris, soit à l'identique, par les enfants qui les ont produits, soit avec reformulation, (ajout, modification), par les autres enfants.

Ainsi certains formuleront les règles du jeu sous la forme :
"quand on touche une fille / la fille / è va dans la prison des gars".
Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

D'autres sous la forme :
"eh bin / si le ballon va dans la prison / y a quelqu'un dans la prison".
Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

L'obstacle communicationnel ne sera pas levé pour différentes raisons. Soit parce que l'adulte n'y pousse pas : "je ne crois pas que vous dites tous la même chose", soit parce que les enfants ont mal perçu cet obstacle. Soit parce qu'ils n'arrivent pas à changer de point de vue, (stratégie que nous appellerions monologique puisqu'elle n'intègre pas les apports du dialogue, en reprenant une terminologie empruntée à Eddy Roulet, 1985). Soit parce que leur argumentation, explication, est insuffisamment pertinente, insuffisamment dialogique. L'argumentation s'appuie, en effet, souvent sur la répétition de son propre discours comme une dénégation - modification reformulation du discours de l'autre, stratégie que nous qualifierions de monologique toujours selon la même terminologie d'Eddy Roulet, (1985).

Mickaël D. : "égalité / ça veut dire qu'on soit la m... / euh / pareil /
Julien B. : qu'on soit pareil /
Justine : qu'on soit même nombre /
Julien B. : par exemple y a quatre filles".
Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

Mais la persistance de l'obstacle communicationnel ne relève peut-être pas des seuls âges et capacités des enfants. Elle tient peut-être, aussi, à des raisons proprement didactiques sur lesquelles nous reviendrons ci-après.

2.4. Stratégies didactiques des enseignants

Si les discours explicatifs des enfants sont davantage d'ordre référentiel et descriptif que d'ordre interlocutoire et argumentatif - voire métalangagier, si dans le discours explicatif interlocutoire argumentatif le monologique prédomine sur le monologique - dialogique, il faut, sans doute, y voir pour partie l'effet de l'interaction didactique.

En effet, si l'on regarde les transcriptions des deux situations ci-après, on peut constater que les interventions didactiques des enseignants sont plus orientées vers l'explication référentielle :

M : "explique là / qu'est ce qui s passe alors / quand on joue au ballon prisonnier ? /
M : quand y a plus de filles / ou ? /
M : oui / mais / à quel endroit".
Extrait de la première situation : "préparer l'explication à Marcelle".

Ma : "Comment ça se passe alors / Sophie ? /
Extrait de la deuxième situation : "Expliquer à Marcelle"

En revanche les interventions qui impliquent l'interlocution sont plus rares :
M : "alors / justement / expliquez un peu mieux ça / Emilie ? /

M : "alors / on va reprendre un peu / Julien

B : ... / Qu'est-ce que tu voulais dire ? / Julien /".

Extraits de la première situation : "Préparer l'explication à Marcelle".

CONCLUSION

Ainsi, une didactique des discours explicatifs ne peut se fonder sur la seule "clarté" des pratiques langagières objectivant le réel, mythe persistant au sein de l'école d'un langage reflet de la pensée - "ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement" - reflet elle-même du monde. Elle nous semble ne pouvoir s'asseoir que sur le conflit cognitif et sociocognitif mis en œuvre langagièrement. C'est à dire des discours explicatifs progressivement plus opératoires, se confrontant dans l'interlocution au discours de l'autre et dans la référenciation au monde physique. L'équipe de recherche propose donc et se propose de travailler l'interlocution dans les discours explicatifs, dans une optique où le rôle de l'adulte sera de pointer tout ce fait conflit, et principalement tout ce qui fait conflit entre enfants : "je ne suis pas sûr que vous avez le même point de vue / Emilie ne dit pas ce que dit Mickaël /". Etc...

L'équipe est bien consciente de n'avoir fait, ici, qu'esquisser quelques pistes de travail à poursuivre, tant une didactique des discours explicatifs heurte le fonctionnement habituel de l'école. Elle heurte cette tradition scolaire qui s'est constituée socio-historiquement. Expliquer, s'expliquer, apprendre à expliquer à l'école ne peut donc s'envisager - et c'est bien là un réel paradoxe - qu'en renouvelant profondément la transmission des savoirs et les fonctionnements langagiers scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- BARUK Stella, 1989, *Echec et math*, conférence prononcée à l'école normale de Chartres, document audio disponible, 1 rue du maréchal Leclerc, 28000 Chartres.
- BRUNER Jérôme, 1983, "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème", dans *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, pages 261 à 280.
- COLTIER Danièle, 1986, "Approches du texte explicatif", dans *PRATIQUES*, numéro 51, *Les textes explicatifs*, ouvrage cité, pages 3 à 22.
- COMBETTES Bernard, 1986, "Le texte explicatif : aspects linguistiques", dans *PRATIQUES*, numéro 51, *Les textes explicatifs*, ouvrage cité, pages 23 à 38.
- FRANÇOIS Frédéric, HUDELOT Christian, SABEAU-JOUANNET Emilie, 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, Paris, pages 21 et suivantes.
- HALTE Jean-François, 1987, "Vers une didactique des discours explicatifs", dans *REPÈRES*, numéro 72, *Discours explicatifs en classe*, ouvrage cité, pages 1 à 24.

- HALTE Jean-François, 1988, "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs", dans *PRATIQUES*, numéro 58, *Les discours explicatifs*, ouvrage cité, pages 3 à 10.
- HALTE Jean-François, 1989, "Discours explicatifs : état et perspectives de la recherche", dans *REPÈRES*, numéro 77, *Le discours explicatif, genres et texte*, ouvrage cité, pages 95 à 109.
- HUDELLOT Christian, 1985, "Savoir dialoguer. A la poursuite du dialogue. Quelques exemples d'"étayages" langagiers dans des dialogues d'enfants de cinq ans" dans *REPÈRES*, numéro 65, *Des pratiques langagières aux savoirs*, INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, pages 59 à 72.
- KERBRAT-ORECCHIONI Christine, 1984, "Les négociations conversationnelles", dans *VERBUM*, tome VII / fascicules 2-3, Université de Nancy II, Nancy, pages 223 à 243.
- PRATIQUES*, 1986, numéro 51, *Les textes explicatifs*, CRESEF, Metz, 8, rue du Patural, 57000 Metz, 119 pages.
- PRATIQUES*, 1988, numéro 58, *Les discours explicatifs*, CRESEF, Metz, 8 rue du Patural, 57000 Metz, 127 pages.
- REPÈRES*, 1986, numéro 69, *Communiquer et expliquer au collège*, mai; INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, 105 pages.
- REPÈRES*, 1987, numéro 72, *Discours explicatifs en classe, quand ?, comment ?, pourquoi ?*, mai, INRP, PARIS, 29 RUE D'ULM, 75230 Paris Cedex 05, 104 pages.
- REPÈRES*, 1989, numéro 77, *Le discours explicatif, genres et texte*, INRP, Paris, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05, 109 pages.
- ROCHEBLAVE-SPENLE Anne-Marie, 1968, "Rôles et statuts", dans *ENCYCLOPEADIA UNIVERSALIS*, tome 14, *ENCYCLOPEADIA UNIVERSALIS*, Paris, pages 308 à 310.
- ROULET Eddy et autres, 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang, Berne, 272 pages.