

ÉLABORATION À PLUSIEURS D'UNE CONDUITE D'EXPLICATION EN SCIENCES, AU CYCLE 2

Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse -
INRP « L'oral dans la classe »

Résumé : L'enseignement de l'oral pose problème en ce sens qu'il faut parvenir à distinguer, en classe, son usage d'outil courant de communication de son statut d'objet d'enseignement. De plus, l'oral est-il enseignable dans sa totalité ? Est-ce souhaitable ou nécessaire ?

L'article propose de faire des choix prioritaires en termes d'objet oral enseignable dans le cadre de la recherche nationale INRP « L'oral dans la classe ». Par le biais d'une analyse de l'élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication produite par des élèves, il plaide pour une gestion pédagogique des conduites discursives, conduites qui sont à rapprocher de et comparer avec les séquences textuelles définies par J.-M. Adam. L'analyse cherche à montrer l'émergence de conduites explicatives monogérées dans le cadre scolaire d'une interaction orale, esquisse les conditions didactiques de cette émergence et plaide pour leur importance dans la maîtrise générale de la langue.

1. L'ORAL, OUTIL ET OBJET D'APPRENTISSAGE, EST-IL OBJET D'ENSEIGNEMENT ?

1.1. L'oral à l'école primaire

L'oral ne cesse de poser des problèmes en France, à la fois dans le cadre de la rédaction des I. O. où coexistent, sans lien déclaré, d'un côté des compétences de prise de parole (« dans des situations diverses en organisant logiquement son propos ; dialogue ; récit ; résumé »...) et de l'autre des compétences à faire varier des unités grammaticales (« pronoms personnels, temps, mots de liaison »...) et dans le cadre de la formation où l'on a du mal à aborder l'enseignement de l'oral autrement que ponctuellement et sur des points particuliers (prendre la parole pour un exposé, activité théâtrale...) ou sous forme de présentation générale et théorique sur la spécificité de la langue orale.

Il en résulte, sur le terrain, une multiplicité de choix qui vont du « tout est oral en classe » (il n'y a donc pas lieu de cerner l'objet) à la séquence dite de langage, proche des exercices structuraux inefficaces.

Le malaise est d'autant plus grand dans les écoles que l'oral est rarement évalué autrement que de manière globale et subjective. On va même jusqu'à mêler performance et trait de caractère des élèves. Le fait qu'un élève de maternelle ne parle pas, sera plus rarement envisagé sous l'angle de la situation de

communication et de la dimension pragmatique du langage (parler, c'est agir sur autrui) que du point de vue de la personnalité de l'enfant et de son soi-disant déficit en vocabulaire.

1.2. Un objet d'enseignement très vaste, trop ?

D'une part, le terme d'oral nécessite d'être décliné ; d'autre part, son champ doit être limité pour devenir objet d'enseignement. Toutes les équipes de recherches en sont conscientes.

Rappelons brièvement la synthèse de Catherine Kerbrat-Orecchioni dans « Les Interactions Verbales » (p. 128-133) qui met en avant la nature interactionnelle de l'oral dans sa spécificité. Dans les axes distinctifs d'une typologie des interactions elle inventorie : le cadre spatio-temporel ; le nombre et la nature des participants ; le but de l'interaction (finalisée, phatique, avec enjeu...) ; le degré de formalité (intime, familial, guindé...) ; l'axe consensuel / conflictuel ; la durée ; le contenu (nature de la macro-structure : argumentative, narrative ou descriptive). C'est, on le voit, une réalité bien complexe.

Elle ajoute cependant : « La théorie des interactions verbales doit en tout état de cause accorder une place importante aux considérations typologiques, car si certaines règles transcendent les distinctions de genres (*travaux de E. Roulet par ex. NDLA*), un grand nombre de contraintes structurales ou rituelles sont au contraire propre à tel ou tel type particulier d'interaction (...) étant bien entendu que les catégories générales ainsi construites sont des catégories abstraites et idéales, qui ne se réalisent jamais à l'état pur dans la réalité empirique ». C'est cette piste que nous allons suivre.

La maîtrise de l'oral, c'est donc, à plusieurs, tenir compte de ce qui est dit et coopérer à ce qui se dit. Cette nature interactionnelle de l'oral explique, à notre sens, la raison pour laquelle les tentatives de transposition didactique dans le domaine de l'oral sont récentes. Considérer aujourd'hui, en l'état des pratiques, qu'il faille didactiser tous les paramètres de l'oralité reste prématuré. Par contre, nous sommes persuadés que tout objet d'enseignement portant sur la maîtrise de la langue doit être structuré, structurant et porté par une pédagogie volontariste, pas seulement d'imprégnation (risque encouru par une approche totalisante de type « coins jeux » en maternelle).

Nous proposons de cerner le problème en observant de plus près ce que Kerbrat-Orecchioni appelle les « contraintes structurales » et en faisant référence à l'approche théorique développée par J.-M. Adam.

1.3. Oral polygéré, oral monogéré

1.3.1. La distinction dialogal / dialogique

En réalité, il y a plusieurs oraux, sous l'angle interactionnel, ce que le simple bon sens ne permet absolument pas de percevoir. Les distinguer sur le plan théorique, c'est se donner les moyens de dégager des priorités, de hiérar-

chiser des choix pédagogiques. Précisons que la nature de cette hétérogénéité reste encore largement à définir. Cependant, la position de E. Roulet apporte un éclairage important à nos yeux.

On différenciera à la suite d'E. Roulet (1985) **monologal / dialogal** - comme correspondant à l'opposition empirique entre un et plusieurs locuteurs (forme du discours) -, de **monologique / dialogique** - c'est-à-dire un discours clos sur sa propre organisation, d'un discours qui est structuré par confrontation à des paroles provenant d'autres personnes (fonction du discours) -.

Exemples :

Monologal + monologique : un cours magistral à base de notes écrites qui seraient suivies scrupuleusement.

Monologal + dialogique : tout discours qui simule de manière implicite ou explicite une situation de conversation ; par exemple une justification apportée sur un dossier par le maire dans le cadre d'un conseil municipal qui prévoit les questions possibles (« vous pourriez me répondre que... mais... »).

Dialogal + monologique : deux cas de figure du « dialogue de sourds ». Le partenaire a un statut social inférieur à l'émetteur (enseignant dans sa classe ; animateur de plateau de télévision qui suit un conducteur écrit et respecte un découpage minuté de son émission) ou les partenaires refusent de se laisser influencer par le discours de l'autre (langue de bois). Le dialogal monologique est fondamentalement lié à la situation de communication.

Dialogal + dialogique : toute conversation à bâtons rompus, tout discours étant une suite de contributions de locuteurs distincts s'assimilant à un même énonciateur (dictée à l'adulte en maternelle ; émission de télévision ou de radio thématiquement finalisée).

1.3.2. Dialogal polygéré / monogéré

Si l'on souscrit à ce découpage de l'oral, l'oral relève alors de deux catégories : **Oral-Monologal & Oral-Dialogal**.

Il paraît intéressant de remarquer que si la partie **Oral-Dialogal** se fait à plusieurs, elle peut se réaliser **de manière polygérée** (co-construction d'une explication, par exemple) ou **de manière monogérée** (construction individuelle d'une explication). Cette nouvelle distinction fait l'objet de cet article. C'est à partir de cette dernière que nous proposons une hiérarchie de choix pédagogiques.

Nous définirons le **Polygéré** comme relevant d'une interaction systématique d'une conduite discursive, explicative par exemple, et donc renvoyant par hypothèse à des processus cognitifs d'une autre nature que le **Monogéré** qui relève, tout en pouvant être dialogique, d'une gestion personnelle du discours. Cette gestion monogérée est nettement plus favorisée dans les discours narratif, explicatif et descriptif que dans le discours argumentatif, mais cela dépend étroitement de la situation et du statut des intervenants. En effet, monogérer, c'est être reconnu socialement comme étant en mesure de le faire.

Pour résumer ce choix de découpage théorique :

Monogal = un seul intervenant

Monologique = sans tenir compte de l'autre

Monogéré = un seul intervenant, en tenant compte de l'autre mais relevant d'une forme d'intervention qui est perçue par les autres intervenants (macro-acte de langage ; cf. infra) comme monogale, comme une « pause monogale » dans l'interaction (dialogale / dialogique) et qui est respectée en temps que telle par les interlocuteurs. La gestion du monogéré serait de ce point de vue une compétence fondamentale à acquérir en classe, compétence largement utilisée par l'enseignant surtout.

1.3.3. Un dialogal scolaire pas très dialogique

En effet, dans le contexte scolaire, sur le plan polygéré, la longueur même des tours de parole est extrêmement raccourcie par le nombre des participants en présence. Une enquête de M. Joulain (1990) portant sur le dialogue maîtresse-enfants en maternelle révèle que 53 % des séquences dialogales se réduisent à un échange ; 25 % à deux échanges ; 14 % à trois ; 8 % seulement dépassant les quatre... Les séances de langage proprement dites contiennent 70 % des séquences à deux tours de parole. D'autre part, si dans la classe on observe bien des tours de parole entre l'enseignant et ses élèves, on constate aussi que ce dialogue sert à faire avancer la séquence d'enseignement. Tout se passe comme si l'enseignant établissait un habillage dialogal sans instaurer les conditions dialogiques de cet échange.

A notre sens, dans l'oral scolaire sans dimension dialogique, il n'y a pas de véritables négociations de sens, pas de confrontations ni de co-construction dans et par le langage. Il est primordial d'instaurer un véritable dialogue dialogique. C'est du ressort de l'enseignant qui doit maîtriser ses modes d'interventions. Cette condition établie, une partie de la maîtrise de l'oral, de ce qui est évalué comme une maîtrise relative relève ensuite du monogéré. Or, dans la classe, tout se passe comme si c'était l'enseignant qui avait le statut de monogérer ainsi que quelques enfants dont le statut reste à définir (bons élèves ?), les autres n'ayant que le droit de participer sporadiquement. Le sociologue B. Lahire (1993) propose une interprétation de ce phénomène couramment observable.

1.4. Oral monogéré, écrit monogéré

1.4.1. L'oral peut cacher de l'écrit

L'oral monogéré, de par sa nature, est un objet d'enseignement cernable. Dans son ouvrage portant sur le rôle de la culture écrite dans la création des inégalités scolaires B. Lahire écrit : « Que l'on parle de langage formel, de code élaboré, de style oral explicite ou plus directement avec les enseignants d'un « langage bien structuré » et « riche », on s'aperçoit que ce mode d'utilisation du langage est fondamentalement lié à des formes sociales scripturales. Contrairement à ce qui est souvent pris comme une évidence, à savoir l'antériorité

rité ontogénétique de la parole sur l'écriture, il faut insister sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux et que les enfants issus de ces groupes sociaux ont une parole indissociable de cette culture écrite ».

Notre problématique de départ, dans l'équipe toulousaine de recherche INRP « L'oral en classe » (1) sera donc la suivante :

- Certains enfants font massivement de l'oral un usage d'acte. Parler c'est, pour eux, prioritairement agir ! Parler c'est prioritairement construire un échange où l'on interrompt l'autre, mais où l'on a du mal à organiser et maîtriser la construction d'un discours commun en coopérant à son élaboration. Parler relève plus de la maîtrise de l'implicite et de la situation que de la capacité à élaborer des horizons d'attente discursifs. Rappelons que la plus petite unité monologale, l'intervention, d'après E. Roulet, n'est pas toujours une unité informationnelle (on parle pour dire quelque chose) car elle est souvent constituée d'actes de langage (on parle pour faire quelque chose ; cf. infra).

- D'autres enfants, au contraire, se voient offrir par leurs parents, dès l'âge de la maternelle, la lecture de messages écrits monogérés (récits par ex.) et, dès l'accès à la lecture, réinvestissent à l'oral, dans leurs conversations, des conduites discursives monogérées, qui vont bien au delà du simple tour de parole dont parle M. Joulain (raconter quelque chose à quelqu'un ; expliquer quelque chose à quelqu'un dans un exposé, etc.) et de la simple gestion d'actes de langage.

De même, dès l'âge de la maternelle, certains enfants (les bons élèves ou, comme le dit B. Lahire, ceux qui ont un rapport oral / scriptural au monde ?) sont sollicités en co-action, dans une coopération, afin d'établir des conduites discursives qui ont pour enjeu de décrire quelque chose, d'expliquer, de raconter, etc.

Nous souscrivons, comme hypothèse de travail, à cette lecture sociologique qui dégage deux rapports oraux au monde : un rapport oral - pratique et un rapport oral- scriptural (c.-à-d. cognitivement monogéré).

1.4.2. L'émergence du monogéré dans le dialogal dialogique

Monogéré, Macro-actes, Séquences textuelles écrites et Conduites discursives sont pour nous au coeur de notre problématique. Quels sont leurs points communs théoriques ? Nous nous intéressons donc moins à ces micro-actes de langage qu'aux enjeux de raconter, décrire, argumente / justifier, expliquer... qui seront catégorisés pour l'instant (travail définitoire à préciser) en macro-actes de discours 2.

Sans nous étendre plus avant dans le cadre de cet article sur un point théorique (tout en concédant qu'il pose problème), précisons que dans le n° 102 de *Langue Française* de décembre 1996, J.-M. Adam décrit le lien entre séquentialité à l'oral et à l'écrit et étudie comment la séquence dialogale (polygérée) enchâsse et réorganise une séquence argumentative (monogérée).

Très clairement, il tente de dresser des ponts entre conduites discursives orales et séquences textuelles écrites : « Dans une situation énonciative orale, le mode compositionnel dialogal-conversationnel étend son hégémonie sur tous les autres modes de composition. C'est lui qui assure l'enchâssement de séquences narratives monologiques (raconter oralement nécessite une véritable interruption du dialogue et l'établissement de zones discursives de transition). L'enchâssement de séquences descriptives est soumis à des règles comparables et ceci aboutit à une dialogisation de la procédure descriptive. L'enchâssement de séquences explicatives et argumentatives semble plus souple, les conduites argumentatives et explicatives sont seulement intégrées - et parfois perturbées - par la co-construction d'un texte polygéré par les interactants. La polygestion de la conversation orale a des conséquences sur les possibilités d'extension des séquences -répliques monologiques. »

Nous prenons position pour déterminer que l'enjeu d'expliquer fonctionne comme un macro-acte de langage (c.-à-d. cognitivement perçu) et que la conduite discursive qu'il subsume (conduite en ce sens qu'elle est close sur elle-même - C. Plantin parle de « propositions de clôture » à propos de l'argumentation - et peut construire un jeu de repérages intradiscursifs) a à voir avec la notion de « séquentialité » (J.-M. Adam).

Il ne s'agit pourtant pas de dire que la séquentialité écrite se retrouve linguistiquement de manière équivalente dans la conduite discursive orale. S'il y a un lien entre oral et écrit, il n'y a pas de superposition. Ce qui nous apparaît commun, dans un premier temps, c'est l'**enjeu** explicatif, par exemple. Quand cet enjeu est repéré par l'élève, celui-ci peut alors prendre le langage pour objet de travail, d'amélioration. C'est alors qu'apparaît le polygéré ou le monogéré, c'est-à-dire non pas la seule intervention à plusieurs (dialogal) mais une coopération à plusieurs **sur une conduite discursive prise comme objet**. En classe, à côté donc d'un travail sur les genres oraux et l'activité argumentative dans le dialogue, il y a la place pour un travail sur les conduites narratives, descriptives, explicatives.

Cette position descriptive que nous adoptons a l'intérêt didactique de marquer une complémentarité avec une approche par genres oraux sociaux de référence (cf. *Repères* 15, Dolz et Schneuwly). Pour parler de genre oral, il faut faire appel à tous les axes non verbaux dont parle C. Kerbrat-Orecchioni (cadre spatio-temporel ; nombre et nature des participants ; but de l'interaction (finalisée, phatique, avec enjeu...) ; degré de formalité (intime, familial, guindé...) ; axe consensuel/conflictuel ; durée).

Notre approche tend à intégrer le travail **sur** l'oral dans le travail **par** l'oral qui s'effectue dans le cadre courant des activités de sciences et technologie. Il ne s'agit pas d'ajouter de nouvelles activités orales dans la classe, mais de rentabiliser l'outil de communication oral utilisé pendant les séquences de sciences et de technologie en le transformant, à des moments précis, en objet d'enseignement. Le point commun avec l'équipe de B. Schneuwly réside dans le travail qui porte sur : apprendre à argumenter dans le cadre d'un débat / d'une séquence de technologie ; apprendre à expliquer, décrire, justifier...

Pour résumer notre position, l'oral est constitué à la base d'actes de langage et il existe un contenu linguistique dont la nature est macro-structurale (cf. C. Kerbrat-Orecchioni) ce que nous nommons, dans l'esprit de J.-M. Adam, des conduites discursives élaborées linguistiquement et présentant des phénomènes de séquentialité (prototypes psycho-linguistiques). Moeschler (1985) propose d'ailleurs de ne pas faire de la pragmatique l'ultime composante de la linguistique, mais de l'intégrer à la sémantique (p. 74) précisant que la pragmatique relève alors des faits conventionnels de la langue (propriétés internes) et se distingue des phénomènes externes de type contextuel ou conversationnel.

La piste que nous allons commenter, piste des catégories générales ainsi construites dont parle Kerbrat-Orecchioni (catégories abstraites et idéales), explore deux des axes que celle-ci présente :

Axe du but de l'interaction : interaction avec enjeux argumentatif, descriptif, explicatif, narratif.

Axe de la macro-structure : argumentative, descriptive, explicative, narrative.

Précisons que nous souscrivons aux réserves de Kerbrat-Orecchioni lorsqu'elle commente : « ...le problème étant qu'un récit, ou une description, constituent difficilement à soi seul la totalité d'une interaction (...) savoir si les catégories que l'on est amené à distinguer correspondent au niveau de l'interaction globale, ou de l'une seulement de ses parties. » Nous sommes conscients que la distinction entre types d'interactions et types d'unités de rang inférieur (que nous nommons *conduite discursive*) pose problème. Cependant les problèmes théoriques de délimitation de ces unités ne peuvent suffire à remettre en cause leur existence et leur importance dans la maîtrise de l'oral. La transposition didactique de savoirs universitaires sert aussi à provoquer des approfondissements théoriques dans un champ donné.

La maîtrise de l'oral, c'est donc, à plusieurs, tenir compte de ce qui est dit et coopérer. La maîtrise de l'écrit c'est, par un retour sur le brouillon, intégrer le discours supposé et absent de l'autre en respectant et transposant le principe de coopération. Pour développer la première, il existe un choix didactique non exclusif qui permet le passage de l'un à l'autre, l'apprentissage de l'un et de l'autre par une gestion pédagogique des paramètres suivants :

L'étayage et la place accordée aux reformulations ;

Le lien oral/écrit, en production (dictée à l'adulte si nécessaire) ;

La mise en place d'un circuit émetteur-récepteur (qui parle/écrit à qui, et avec quel enjeu ?) dans la situation de production.

2. L'ORAL MONOGERÉ. IDENTIFICATIONS ET VARIABLES DIDACTIQUES

2.1. Contexte pédagogique et protocole de l'expérimentation (classe d'Annie Chourau IMF, IUFM de Toulouse)

La glace fait éclater la bouteille, pourquoi ?

Mise en place d'une interaction :

- Des CP se posent la question, des CE1 leur répondent.

Après avoir fait faire l'expérience aux deux classes, les CE1 sont chargés de rédiger des textes explicatifs, puis d'aller expliciter oralement, sans l'aide de l'écrit réalisé, le phénomène de physique à une partie des CP qui devront retransmettre l'information au reste des élèves de leur classe. (Rappelons que dans une conduite explicative l'adaptation au récepteur est centrale).

Démarche :

- présentation d'un texte donnant une expérience à faire en CE1 et CP ;
- un groupe délégué de CE1 va faire l'expérience avec les CP ;
- retour des CE1 et présentation du projet : expliquer aux CP ce phénomène ;
- les délégués CE1 vont recueillir les hypothèses de délégués CP (séquence orale non étudiée ici) ;
- écriture pour les CE1 de textes explicatifs sur le modèle didactique de grammaire de texte (groupe INRP EVA) avec observation de textes explicatifs. Recherches sur la formulation de la question ; travail sur « réfuter » dans l'argumentation ; faire comprendre, cela signifie quelle stratégie (comparer, lexique adapté...) ; travail sur les connecteurs ;
- production individuelle d'écrit explicatif ;
- rencontre délégués CE1 et délégués CP : **séquence retranscrite et étudiée en partie dans le cadre de cet article.**

Précisons que les recherches en didactique de l'écrit de l'INRP ont montré l'importance des réécritures et des brouillons dans l'apprentissage de la production écrite ainsi que l'importance des critères d'écritures dérivés d'écrits sociaux de références clairement étudiés avec les élèves. Les séquences transcrites sont enregistrées au magnéscope selon le protocole commun de la recherche INRP « L'oral dans la classe ».

2.2. Exemple de production écrite de CE1 avant la séquence orale

Résumé de l'expérience par l'élève, par écrit :

Comment l'eau s'est transformée en glace la glace a gonflée et a fait explosé la bouteille.

Production finale d'un texte explicatif par cet élève (exemple) :

Comment la bouteille a-t-elle éclatée ?

Tu t'imagines que la bouteille a éclaté à cause du froid. Mais ce n'est pas possible puisque nous avons fait l'expérience. Nous avons mis une bouteille vide au congélateur. Mais le froid n'a pas fait éclater la bouteille. La glace prend beaucoup plus de volume et fait éclater la bouteille. Nous le savons puisque nous avons fait une expérience. Nous avons mis de l'eau dans un récipient ; nous avons marqué un petit trait. C'était le niveau de l'eau ; nous avons mis le récipient dans le congélateur. Nous avons vu que la glace avait monté. Donc ce n'est pas le froid qui fait éclater la bouteille. C'est la glace qui gonfle, gonfle comme un ballon ; on dit qu'elle se dilate et fait éclater la bouteille. C'est pour cela que la bouteille éclate.

2.3. Séquence orale qui a suivi ce travail d'écriture : passages renfermant du monogéré ou une coopération portant sur l'amélioration de la conduite explicative (le polygéré)

Dispositif : les représentants des CP font face aux représentants des CE1. L'enseignante anime en restant en retrait le plus possible.

1 M *Alors/vous vous souvenez les CP de l'expérience ?*

2 EEE *oui*

3 M *hein/de ce qu'on vous avait montré*

4 EEE *oui*

5 M *hein ! Il s'agissait de quoi ?*

6 E *d'une bouteille <.....?>*

7 E *d'une bouteille et y avait de l'eau qui s'était transformée en glace + et puis y en avait qui avaient dit que c'était le froid qui avait fait sortir le glaçon puisqu'il voulait respirer*

8 M *bon, alors*

9 E *et puis j'ai oublié*

10 M *alors moi + je vais plus parler/hein/ce que je vous propose/là/on s'était chargé/nous les CE1/hein/de/de trouver un peu pourquoi/hein/de vous fournir les explications + alors on y a travaillé + très longtemps + + et puis là/voilà/y a des CE1 qui vont essayer de vous expliquer : + alors + + vous allez les écouter/si vous n'êtes pas d'accord avec ce qu'ils disent/hein vous les laissez parler un petit peu/mais si vous n'êtes pas d'accord ou si vous n'avez pas compris/ou si vous avez des questions à poser/vous pourrez le faire/hein ! moi je*

.....
22 M *ça vous suffit comme explication ? + Sélim*

.....
37 E *en fait la gl/la bouteille/euh/elle a éclaté/euh/parce que c'est là/l'eau en gelant elle prend plus de place/et pour voir si c'est vraiment ça/on a fait une expérience¹² + on a mis une bouteille/on a relevé le niveau de l'eau/on l'a marqué/et : euh/et puis après heu/quand/on l'a mis dans le frigidaire et puis quand on l'a ressorti heu/la glace elle*

- avait monté/ça veut dire que ça prend plus de place/c'est pour ça que ça a fait éclater la bouteille ++
- 38 E si/si la la glace/elle a pas que monté/aussi/elle a aussi/elle a un peu/un peu grossi puisque sinon/elle aurait pas cassé la bouteille
- 39 E et aussi/y a quelqu'un qui avait dit peut-être que la bouteille a éclaté parce que la glace avait besoin d'air/mais
- 40 E ah/c'est moi qui l'avait dit/ça !
- 41 E c'est pas vrai parce que la glace n'est pas un être humain
- 42 E ouais
- 43 E elle respire pas comme nous
- 44 E mm
- 45 E moi j'avais dit/peut-être que le froid il a commencé au fond de la bouteille/et puis y en avait un peu au-dessus et puis c'est sorti dès qu'elle est arrivée à l'autre bout ++
- 46 M alors/est-ce que vous avez bien compris les CP ?
- 47 E oui
- 48 M est-ce que vous pourriez le redire/pourquoi elle a éclaté la bouteille ?
- 49 E non/pas trop encore.
- 50 M pas trop encore ? bon
- 51 E j'ai pas trop compris pourquoi
- 52 M ah/alors peut-être qu'il faudrait le leur répéter pourquoi/clairement/Forster ?
- 53 E euh/on avait fait euh/la glace et bien euh/elle a fait éclater la bouteille parce qu'elle prenait plus de place/a/on a fait/on a fait une expérience/on avait pris une bouteille/on avait relevé le niveau de l'eau et on a mis au congélateur et on a vu que le niveau de l'eau avait monté alors ça/on a su pourquoi elle a fait éclater la bouteille\
- 54 E ça a monté/mais ça a grossi/aussi/et ça a fait éclater la bouteille/c'est pour ça qu'à un moment/on voyait que ça a monté/mais ça a aussi grossi/et ça a fait éclater la bouteille et ça a monté/aussi
-
- 123 M pourquoi la bouteille a éclaté/hein/maintenant + Qu'est-ce que vous allez leur dire, par exemple ? + Qui est-ce qui leur expliquera à vos copains ?/ toi oui
- 124 E eh bé/j'vais leur dire que l'a bouteille c'est pas le froid qui l'a cassée/c'est comme/c'est la glace/elle voulait prendre de la place alors ça a grossi +
- 125 M hein/c'est comme ça qu'il faut leur dire ?
- 126 E non
- 127 E non pas exactement
- 128 E oui
- 129 E parce que la glace, c'est pas un être vivant
- 130 M alors qu'est-ce qui va pas dans ce qu'il a dit ?
- 131 E c'est que/c'est la glace qui/qui/elle veut pas sortir
- 132 E y a de l'air qui rentre dedans\
- 133 E non mais c'est pas ça
- 134 E il a dit qu'elle voulait prendre de la place/il faut dire : elle a voulu
- 135 E Il faut pas dire elle a voulu

- 136 E heu :
137 E elle a pris plus de place
138 E oui/elle a pris plus de place + en gelant/ça prend plus de place\
139 E que l'eau
140 E ça a pris plus de place que l'eau
141 M vous pourriez même leur dire un mot un peu savant
142 E elle se dilate
143 M c'est peut-être un peu compliqué/mais vous sauriez leur expliquer ?/
elle se dilate
144 E elle se dilate, ça veut dire/qu'elle/qu'elle prend plus de place

2.4. Variables didactiques : conditions d'apparition du monogéré

Variable didactique est à prendre au sens de paramètre que l'on fait varier dans une situation d'apprentissage pour en mesurer l'incidence. Précisons que nous n'en sommes qu'à la partie exploratoire de la recherche et qu'il faudra ultérieurement comparer des classes témoins pour valider les variables introduites. Pour l'instant, la classe tout venant fonctionne empiriquement comme classe témoin puisque ces variables introduites sont absentes d'une pédagogie dite traditionnelle dans les enseignements scientifiques et technologiques...

• Première variable didactique, l'enseignant :

Il doit se décentrer en devenant un porte parole du groupe d'élèves de CE1 qu'il aide à mener une conduite discursive précise (infra Justifier ; Expliquer...); dans ce cas, l'élève apprend à conduire un discours monogéré en acceptant que d'autres prennent des tours de parole (polygestion) pour concourir à la construction d'un objet linguistique (d'un prototype narratif, explicatif, etc.); dans ce cas, cette parole du maître, qui est un étayage, se doit d'être rigoureusement cadrée (infra, commentaire de la séquence retranscrite).

• Deuxième variable didactique, l'enjeu discursif :

Pour que l'élève fasse cognitivement ce travail linguistique, l'interaction orale doit obligatoirement avoir un enjeu explicite. A qui doit-on expliquer quelque chose et pour quelles raisons (bonnes si possibles) faut-il le faire ? Ces raisons peuvent être construites à partir de projets pédagogiques ou d'activités scolaires quotidiennes (ici des CE1 expliquent aux CP).

• Troisième variable didactique, le réservoir oral / écrit de séquences (conduites) discursives :

Pour pouvoir monogérer de l'explicatif, du narratif, du descriptif, etc. il faut que l'élève y ait eu accès en tant que récepteur. L'équipe de cycle doit donc organiser cette banque de données à partir d'ouvrages, d'émissions télévisées et radiophoniques (séquences spécifiques d'analyse, non commentées ici ; mais aussi lien oral/écrit, Expliquer à l'oral/à l'écrit).

• Quatrième variable didactique, le comportement métalinguistique :

Permettre à l'élève de prendre ces conduites pour objet (comme dans l'apprentissage de la lecture) en prévoyant des séquences spécifiques. Le rôle des

reformulations, redéfinitions paraît central dans ce cadre, après observation de séquences enregistrées.

2.5. Analyse et questions soulevées par cette approche

En l'état de la réflexion, la production antérieure d'un écrit peut être comprise comme l'assurance d'une compréhension du phénomène de physique pour faciliter le dialogue et comme un moyen de décontextualisation (parler sans l'objet de l'expérience sous les yeux). Elle facilite aussi l'explicitation discursive de l'enjeu **expliquer**, c'est à dire répondre à une question en comment ou pourquoi.

2.5.1. Rôle de l'enseignant

Dans les disciplines scientifiques, l'enseignant a la double tâche (hypothèse centrale de la recherche) de valider le concept étudié et d'orienter les conduites discursives.

Il s'agit de faire l'inventaire de la nature des interventions de l'enseignant.

- **Étayage** : Types d'interventions repérées comme efficaces

1) Rappeler le référent (l'expérience)

Tours de parole n° 1, 3, 5, 30, 79, 84, 111, 113

2) Montrer le référent (la bouteille froide)

Tour de parole n° 30

3) Reformuler l'enjeu

Tours de parole n° 10, 52

- Au rappel du référent, les élèves décrivent et relatent (relater ≠ raconter)

- A la vue du référent, les élèves décrivent et expliquent

4) Répartir-réguler le dialogue/la polygestion de la parole et reformuler

Tours de parole n° 22, 32, 52, 56, 65, 70, 72, 104, 121, 145, 158, 159

5) Etablir une relation interpersonnelle d'aide, d'encouragement etc.

Tours de parole n° 8, 12, 27, 28, 50, 74, 90, 145

6) Réorienter un dialogue en réadressant le message d'un seul élève au grand groupe soit pour (6 ; 1) valider, (6 ; 2) clore le travail collectif

Tours de parole n° 46, 48, 104, 123, 152, 156

7) Aider à valider/établir une procédure (comment faire pour accéder à un raisonnement ?) Le concept scientifique étudié peut être exploré par questions mais aussi par contiguïté (« ça a avoir avec... »)

Tours de parole n° 125, 130, 141, 143, 161

Un étayage réussi pourrait se caractériser par deux caractéristiques, d'une part sa nature (nous en avons dégagé 7 formes ici sans tendre à l'exhaustivité) et d'autre part le moment d'intervention. Si les étayages de type 4, 5 et 6 se font « à l'intuition », en étant attentif au déroulement des interventions des élèves, les autres nécessitent sûrement des choix plus construits sans que nous puissions dire pour l'instant lesquels.

De nombreuses questions restent à être traitées dans d'autres séquences du même type :

Que faire du métaprocédural de l'enseignant qui dit à haute voix, en substance, « Ou en suis-je de mon énoncé ou de ma séquence pédagogique ? » ?

A partir de quand peut-on laisser les élèves seuls en dialogue sans les aider à reformuler ? Le faut-il ? Si c'est possible, quelles sont les conditions didactiques de cet accès ? (exs : oral / écrit ; finalisation forte ; régulations du discours ; deux enseignants en cycle 1...)

2.5.2. Polygéré / monogéré dans une gestion dialogique

On observe l'**émergence de discours monogérés** ; discours avec un enjeu explicatif, descriptif, etc. produit par l'élève et accepté comme tel par les autres élèves. L'acceptation est repérable quand un élève écoute sans couper la parole ou quand il opère une co-construction du discours explicatif par coopération sur le langage.

Il en est ainsi des tours de parole n° 37, 53 et 54 (tentative à deux). La différence de statut, élève de CP / élève de CE1, facilite vraisemblablement l'apparition de ce monogéré en ce sens que les plus grands se trouvent en position d'enseigner... Il est remarquable de constater que l'explication complète est prise en charge à la manière d'un enseignant en 37. Cette compétence à monogérer de l'explicatif est observable et repérable en termes de maîtrise sociale souhaitée par l'école. Comment y parvient-on ici ?

Les détours et interactions, suscités par l'absence d'intervention volontaire (étayage) de l'enseignant, permettent une construction, à la fois du contenu disciplinaire et du discours explicatif sur un mode polygéré. C'est ce travail, à notre sens, qui va favoriser, après le détour par l'écrit, l'émergence du monogéré. Il en est ainsi des tours de parole n° 13 à 25 où collectivement les CE1 rappellent les hypothèses erronées des CP qui leur ont permis de bâtir à l'écrit une réponse explicative du phénomène étudié. Il en est de même de 37 à 45.

Expliquer, c'est tenir compte des représentations et du niveau de compréhension supposé de l'interlocuteur. Le vocabulaire de spécialité (ici *se dilater* en 142 et 144) ne peut prendre sens qu'à travers un long détour sur des expériences vécues relatant l'observation du phénomène de gel (76 à 120). L'enseignante accepte ce détour avant de revenir à l'expérience (123). Il ne s'agit pas d'imposer un mot juste, il s'agit d'en construire les sèmes afin qu'il devienne nécessaire, incontournable.

Ce qui est remarquable en 53 et 54, c'est l'apparition d'un système de coopération entre deux élèves portant sur la construction du discours explicatif. Pour nous, ces deux élèves sont en train d'apprendre à parler, en ce sens qu'ils coopèrent sur du langage. La gestion polygérée avec étayage de l'enseignant et passage par l'écrit, favorise cette émergence du monogéré (53 et 54) ou sa maîtrise (37). Mais le résultat ponctuel en 37 est moins important (il ne s'agit pas, dans les classes concernées par la recherche INRP, de faire produire de manière contraignante du monogéré) que le comportement en 53 et 54 qui procède d'un

véritable travail sur le langage, sa visée explicative. Ce n'est pas à proprement parler du métalangage dans sa dimension déclarative, mais c'est, sur le plan procédural, un travail d'apprentissage qui s'effectue. C'est ce travail que les enseignants concernés par la recherche tentent de favoriser, en jouant sur les variables didactiques citées.

A qui le dialogue a-t-il le plus profité et sur quel plan (cognitif et conceptuel ; compétence discursive explicative) ? Aux CE1 dans cet exemple, vraisemblablement parce qu'ils étaient impliqués dans une tâche discursive d'explication et qu'ils avaient effectué un détour par l'écrit. D'autres séquences de ce type effectuées depuis sur la même démarche vont dans ce sens. L'écrit y est une variable didactique qui permet de changer de tâche et qui sert à expliciter / expliquer le référent technologique ou scientifique.

3. PERSPECTIVES OUVERTES, EN FORME DE CONCLUSION

Si nous reformulons les conclusions de B. Lahire dans son récent ouvrage portant sur le rôle de la culture écrite dans la création des inégalités scolaires, privilégier la description de la structure verbale des énoncés, sans se poser le problème du rapport au monde dans lequel elle se trouve inscrite, est pédagogiquement insuffisant. Avant de penser en termes de langue, il faut saisir les formes de relations sociales qui se construisent à travers les pratiques langagières spécifiques des élèves. Ont-ils, en classe, le droit et le statut d'expliquer, de décrire, de raconter, d'argumenter ? Expliquer, c'est être en situation de témoin sur des faits. Ce rôle leur est-il accordé ? Ont-ils seulement le droit de participer au jeu pédagogique question du maître-réponse ? Echouer à maîtriser une langue peut ainsi venir de ce rapport oral-pratique dans l'interaction qu'une lecture exclusivement « interactionniste » du dialogue inciterait à pratiquer.

L'approche par genre oral social de référence ainsi que celle qui utilise les séquences orales d'enseignement (ici en sciences et en technologie) nécessitant l'usage de discours explicatif / descriptif / justificatif nous paraissent les plus prometteuses pour accéder à une maîtrise de l'oral valorisée socialement ; non pas participer mais convaincre (argumentatif), donner à voir, à se représenter (descriptif), répondre à une question en comment ou pourquoi (explicatif), faire vivre un évènement (relater, raconter).

Il restera à en dresser les dérives et les limites dans le cadre des pratiques pédagogiques ordinaires. La recherche aura à déterminer quels sont les critères oraux de réussite d'un discours explicatif comme elle le fait de manière approfondie dans le discours argumentatif. Elle aura aussi à déterminer quelle est la place de l'écrit / le rôle de l'écrit dans la construction orale d'interlocution en termes de variable didactique (comparaison séquence de texte explicative écrite-discours explicatif oral à dominante monogérée).

Pour résumer notre position en prenant parti, nous soulignerons certains points. Nous ne voulons pas ajouter de nouvelles activités en classe qui viendraient s'empiler sur d'anciennes au nom d'un processus d'innovation. C'est un mal français des vingt dernières années que de proposer toujours plus d'activi-

tés aux enseignants sans prévoir une place dans l'emploi du temps. Il s'agit pour nous d'inscrire des séquences sur l'oral dans le cadre plus large de séquences disciplinaires déjà existantes telles celles de sciences ou technologie. Ce choix implique un traitement précis de la parole du maître et des consignes précises portant sur l'étayage. Il s'agit donc de cerner dans des séquences disciplinaires l'apparition de véritables conditions d'un oral dialogique.

L'originalité de notre position dans l'ensemble de ce contexte préalable est de revendiquer une place non négligeable pour l'analyse et l'émergence des conduites monogérées dans ce contexte dialogique nécessaire. L'émergence de ces conduites dans le discours oral de l'élève est une marque de compétence évaluable. Leur maîtrise est socialement reconnue et valorisée.

Dans le cadre général des I. O. existantes, incitant à une véritable maîtrise de la langue, une recherche didactique sur l'oral se doit de hiérarchiser des priorités. A notre sens, de même que les propositions didactiques portant sur la production écrite ont amené à reconsidérer le lien lecture-production d'écrits, des propositions didactiques portant sur l'expression orale doivent permettre de revisiter l'articulation en classe de ces trois objets d'enseignement, discours oraux-lecture-écrits sociaux, qui fonderait un apprentissage enfin cohérent de cette fameuse maîtrise de la langue maternelle, enjeu démocratique par excellence.

NOTES

- (1) Cycles 1 & 2, Toulouse, Haute-Garonne. Bruzy Martine : IMF, École Maternelle Patte d'Oie (P/MS) ; Colombies Christine École maternelle Papus (PS) ; Arnal Rosane : IMF, École d'Application Ricardie (GS) ; Mahieu Françoise : IMF, École Falcucci (CP) ; Chourau Annie, IMF, École d'Application M. Becanne (CE1).
Il s'agit d'un programme de recherche national (sept. 95 - juillet 1998) dans le cadre de l'Institut National de la Recherche Pédagogique portant sur « l'étude des discours, métadiscours et interactions verbales à l'oral qui prennent place dans les situations d'apprentissage ; échanges oraux ayant trait à l'élaboration et à la révision des écrits scientifiques et technologiques. »
- (2) Prémisses de ce travail définitoire : si nous faisons référence aux conditions d'emploi (prise de position théorique de Moeschler in *Argumentation et Conversation*, p. 25, par opposition à la notion de conditions de vérité) d'un acte de langage, celui-ci est perçu quand, quelle que soit sa réalisation linguistique (de « ferme la porte » à « vous ne trouvez pas qu'il fait froid ») l'intention de l'émetteur est comprise. Il est ainsi conventionnel, de nature contextuelle et rendu acceptable par son cotexte. Un acte relève d'appropriétés contextuelle et cotextuelle. Moeschler (p. 31-32) en catégorise cinq sortes : directif (ferme la porte), expressif (je suis heureux de...), déclaratif (que le spectacle commence), commissif (je vous promets que...) représentatif (l'oral est enseignable). Il ajoute que l'intention liée à l'énonciation n'est pas toujours présentée ouvertement et le mode de réalisation de l'acte de langage ne se fait pas toujours de manière conventionnelle. La réalisation est alors implicite, implicite de nature logico-

sémantique et présuppositionnelle ou pragmatique (sous-entendu). La compréhension de l'acte relève alors de phénomènes d'inférences.

Par extension, à partir de l'hypothèse théorique de Moeschler qui demeure un point de vue en discussion, je considérerai provisoirement qu'un **macro-acte de langage** (*macro parce que quelle que soit sa réalisation linguistique il s'organise séquentiellement (sens de J.-M. Adam) il participe de ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle (p. 128) la macro-structure argumentative, descriptive, narrative*) est perçu lorsque l'enjeu de raconter de justifier, expliquer, décrire, argumenter, sera compris par le récepteur par inférences ou explicitement.

Ces macro-actes sont de nature cotextuelle (cohérence-cohésion) et relèvent seulement d'appropriété cotextuelle pour *raconter* et *décrire*, puisque l'enjeu de raconter, de décrire, ne peut être réalisé que par une conduite narrative ou descriptive, et sont de nature contextuelle et cotextuelle pour les deux autres puisque à l'enjeu *d'expliquer, argumenter*, peuvent correspondre des réalisations macro-structurales différentes (par ex. enjeu : *argumenter*, réalisation linguistique : *raconter*).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles. Mardaga.
- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Paris. Nathan Université.
- ADAM J.-M. (1996) : L'argumentation dans le dialogue. *Langue Française*, 102.
- AUSTIN J.-L. (1962, traduc. 1970) : *Quand dire c'est faire*. Paris. Seuil.
- BADDELEY A. (1992) : *La mémoire humaine*. P. U. Grenoble.
- BANGE P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris. Hatier/Didier-Crédif.
- BRONCKART J.-P. (1983) : *Psycholinguistique de l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- BROWN P. & FRASER C. (1979) : Speech as a marker of situation. In *Social markers in speech*, p. 33.62. Cambridge University Press.
- BRUNER J. S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*. Paris. PUF.
- DUCROT O. (1980) : L'énonciation. p. 656.660 ; Encyclopaedia Universalis, vol.17.
- DUCROT O. (1980) : *Les mots du discours*. Paris. Ed. Minit.
- GARCIA-DEBANC C. (1994) : Apprendre à justifier par écrit une réponse : Analyse linguistique et perspectives didactiques. In *Pratiques*, 84. CRESEF.
- GARCIA-DEBANC C. (1996) : Quand des élèves de CM1 argumentent. In *Langue Française*, 112.

- GRANDATY M. (1992) : Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue, *Repères*, 6, INRP p. 95. 109.
- GRANDATY M. & LE CUNFF C. (1994) : Situations de discours oral / écrit aux cycles 1 et 2, Performances, activités métalangagières et étayage. In *Repères*, 9, INRP
- GRANDATY M. (1996) : Le rôle et le statut des activités métalinguistiques dans l'enseignement de l'oral. Actes du 6ème colloque international de la DFLM, *Les métalangages de la classe de français*. (20-23 sept. 1995). Université de Lyon Lumière.
- GRICE P. (1979) : Logique et conversation. *Communications*, 30, p. 57.72.
- HALLIDAY M. A. K. (1979) : One children's protolanguage. In *Before speech*, Bullowa.
- JOULAIN M. (1990) : Conversation maitresse-enfants en maternelle : la circulation de la parole. In *Revue Française De Pédagogie*, 91, INRP p. 59.67.
- KERBRAT-ORRECHIONI C. (1990) : *Les interactions verbales*. Paris A. Colin, tome 1.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*. P.U.Lyon.
- MOESCHLER J. (1985) : *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris Hatier-Crédif.
- NONNON E. (1996) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles ; le dialogue comme espace d'exploration. In *Langue française*, 112.
- ROSAT M. C. (1995) : *Un texte explicatif documentaire*. Thèse soutenue à l'Université de Psychologie et des Sciences de l'Education de Genève. Non publiée.
- ROULET E. et Coll. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne. Peter Lang.
- SCHNEUWLY B. (1996) : *Enseigner l'oral*. Rapport de recherche. Direction de la recherche Suisse romande. FNRS-COFROME.
- SEARLE J. R. (1969, traduc. 1972) : *Les actes de langage*. Savoir.
- ROMIAN H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*. Rapports de recherche n° 2, INRP.

