

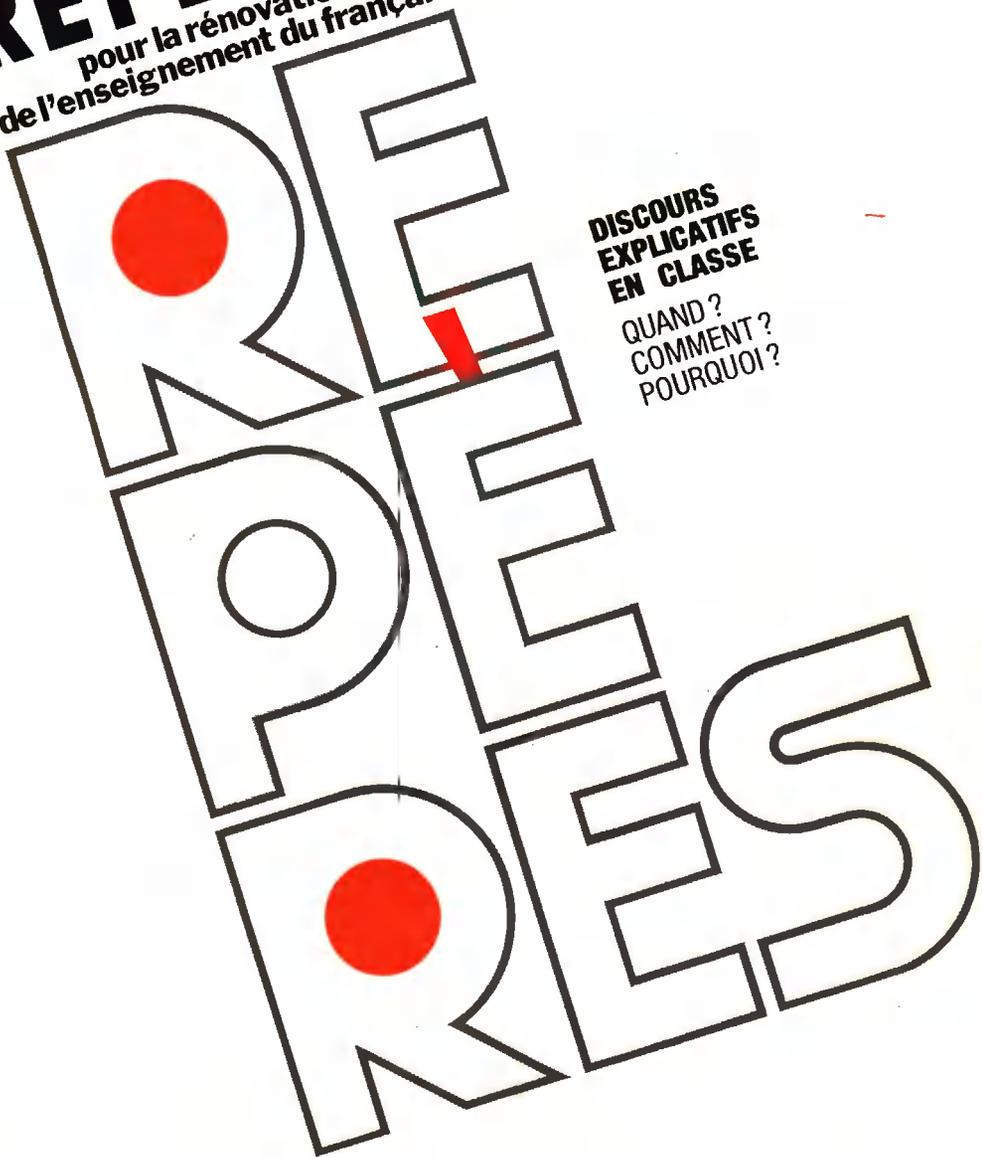
MAI
1987
N° 72

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français

**DISCOURS
EXPLICATIFS
EN CLASSE**

QUAND ?
COMMENT ?
POURQUOI ?



REPÈRES

“pour la rénovation de l'enseignement du français”

COMITÉ DE RÉDACTION

- Responsables des Groupes de l'Unité de Recherche Français :
 - Gilbert DUCANCEL. EN d'Amiens. Université Paris V
 - Claudine GARCIA-DEBANC. EN de Mende
 - J.-François HALTE. EN de Nancy-Maxéville
 - Bernard LEBRUN. Directeur d'école. Saint-Quentin
 - Christiane MARCELLESI. Université de Haute-Normandie
 - Maurice MAS. EN de Privas
 - Maryvonne MASSELOT. Université de Franche-Comté
 - Françoise SUBLET. Université de Toulouse-Le-Mirail
 - Jacques TREIGNIER. IDEN, Chartres
 - Monique YZIQUEL. EN de Quimper.

- Responsable de l'Unité de Recherche Français. de Repères :
 - Hélène ROMIAN. INRP.

- Comité Scientifique de l'Unité de Recherche Français :
 - Michel BROSSARD. Université de Bordeaux II
 - Michel FAYOL. Université de Dijon
 - Frédéric FRANCOIS. Université de Paris V
 - Viviane ISAMBERT-JAMATI. Université de Paris V
 - Louis LEGRAND. Université de Strasbourg
 - Jean-Baptiste MARCELLESI. Université de Haute-Normandie
 - Jean PEYTARD. Université de Franche-Comté.

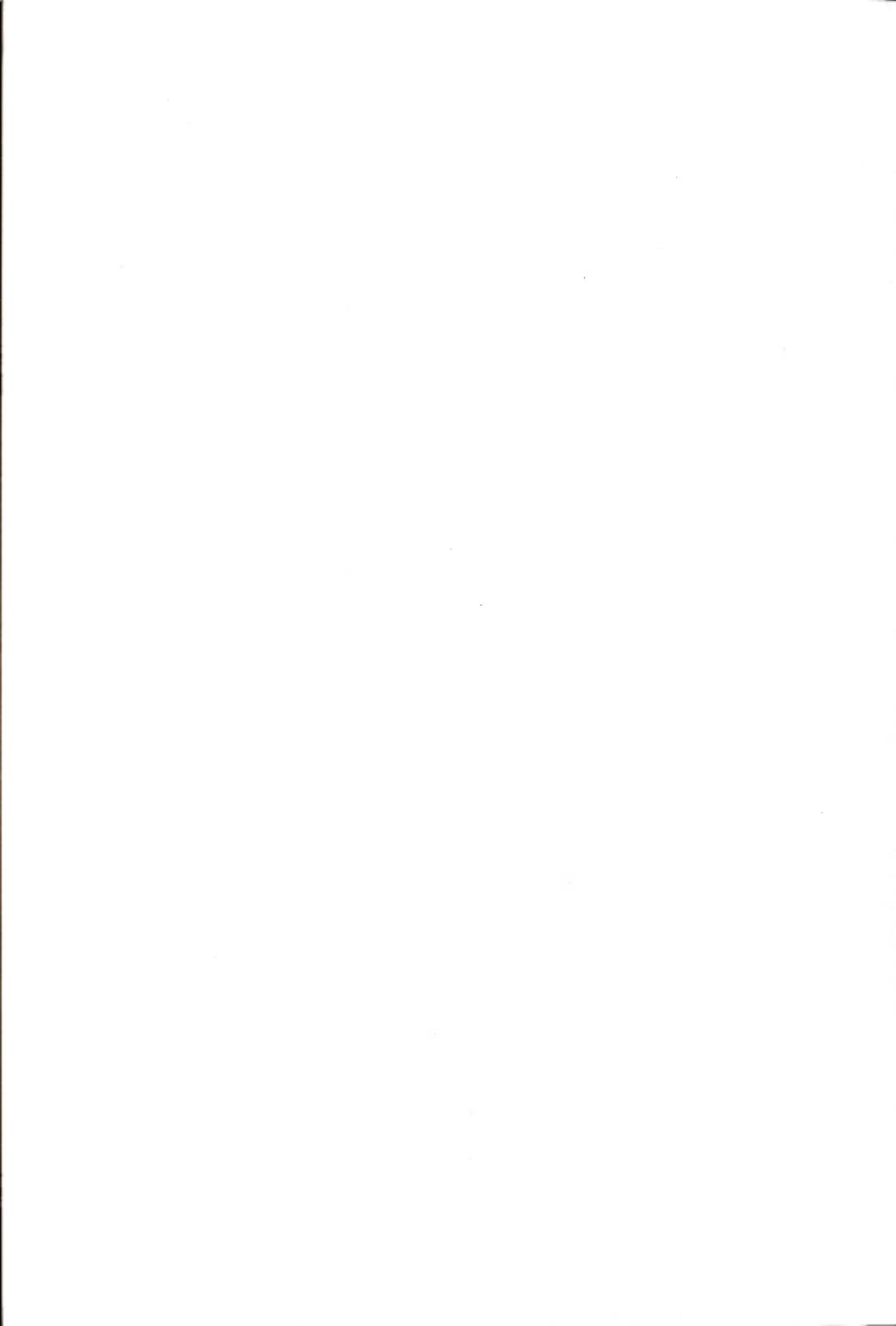
SOMMAIRE

DISCOURS EXPLICATIFS EN CLASSE

QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ?

- **Vers une didactique des discours explicatifs,**
par Jean-François HALTÉ p.1
- **On leur demande des explications : ils expliquent !**
par Annie MARONET p.25
- **Groupe d'apprentissage et discours explicatif,**
par Marie-Christine RIEDLIN, Martine RENAUD p.35
- **Quand expliquer c'est différencier,**
par Anne LECLAIRE-HALTÉ et coll. p.45
- **On discute, on explique - Situation de travail, stratégies
discursives et explication en 5ème,**
par Brigitte DUHAMEL p.57
- **Le rappel d'un texte explicatif - Analyse de productions
d'élèves,**
par Caroline MASSERON p.69
- **"La première cigarette, tu m'expliques !",**
par Isabelle DELCAMBRE, Dominique BRASSART et coll. p.81
- **Un projet didactique,**
par Jean-François HALTÉ p.93

Numéro coordonné par Jean-François HALTÉ
responsable du Groupe de Recherche INRP
"Communication - Collèges"
Composition : NS SERVICES



VERS UNE DIDACTIQUE DES DISCOURS EXPLICATIFS

Jean-François HALTÉ
EN de Nancy - Maxéville

Dans "Communiquer et expliquer au collègue" (Repères n°69), nous présentons nos "Points de départ pour une recherche" concernant l'explicatif en rattachant nos préoccupations didactiques à une problématique générale de la communication. Depuis, nous avons travaillé dans la même perspective avec Jean-Marie Doutreloux, auteur de diverses contributions sur l'oral et la communication (1). De cette collaboration (2) est issue une conception du discours explicatif et de la fonction explicative du discours qui constitue le modèle de référence actuel du groupe.

Je vais présenter cette conception, dans un premier temps en l'introduisant par un exemple "limite" qui permet d'énoncer un certain nombre de problèmes théoriques. Dans un second temps, j'évoquerai les caractéristiques fondamentales du discours explicatif (D.E. désormais). Enfin je tenterai de circonscrire les articles centraux de ce numéro en tant qu'ils ont trait au départ, à une forme d'évaluation diagnostique des savoirs faire explicatifs des élèves dans des situations diverses.

I - UN PROBLEME DE COMMUNICATION

I.1. "C'est quoi, un projet-langage ?"

Les ultimes plages d'un stage de formation sont souvent cruciales : l'ensemble du travail mené jusque là s'y investit, de sorte que leur réussite est souvent indice d'évaluation positive.

Le dernier après-midi de ce stage consacré à l'approche de l'oral devait, selon la préparation que mon collègue co-animateur et moi avions faite, aboutir à la mise au point de "projets-langage" propres à être réalisés dans les classes. La présentation de la tâche échut au collègue. Il évoqua l'élaboration collective, par petits groupes et mises en commun, de "projets-langage", distinguant les "petits-projets" - ceux qui visent à "la formation d'une capacité intervenant dans la production langagière" - et les opposant à "des projets plus vastes", ceux qui vont "jusqu'à la mise en question de l'ensemble d'une pédagogie" voire, qui "dépassent la maîtrise d'un seul enseignant".

Incompréhension manifeste (froncements de sourcils, hochements de tête, agitation, brouhaha général : "Mais je ne comprends pas ?", "Que faut-il faire au juste ?", "Qu'est-ce que ces projets-langage ?"). Le collègue refit alors quasiment mot pour mot la présentation, mais en vain, et en vint à reformuler, glosant "petits" et "grands" projets et enfin à développer un exemple :

"Supposons que nous nous donnions comme projet la formation, la capacité à gérer un thème en conversation. Quels savoir-faire interviennent ? Renvoyant à quelles capacités ? Admettons que nous jugions que, dans cette conduite complexe, l'élément sur lequel mettre l'accent est "savoir développer un thème". Comment ferions-nous pour aider à la formation de ce savoir ? Quelles situations mettrions-nous en place ? Quelles notions, quels concepts, convoquerions-nous ? Qu'est-ce que cet objectif de formation engagerait au plan de la pédagogie générale en vigueur dans la classe ?

L'exemple produisit un effet indiscutable : on approuva, on vérifia dans un jeu de questions/réponses que, cette fois, on avait bien saisi. Mon collègue alors, relança la tâche initialement prévue : "Mais ce n'est qu'un exemple ! Il s'agit maintenant, soit de le mettre sérieusement en forme, soit de rechercher d'autres capacités, investies dans d'autres savoir-faire et de déployer l'ensemble des dispositifs pédagogiques et didactiques propres à atteindre l'objectif".

Les groupes se formèrent, les stagiaires se mirent au travail...

Résumer ici l'ensemble de la séquence a pris dans la réalité plus d'un quart d'heure. Comme il se doit en pareil cas, dans ce stage sur l'oral, où l'explicatif s'est trouvé en bonne place, le magnétophone n'était pas branché. Cela ne périmait pas l'exemple, pour ce que je veux lui faire dire...

1.2. Une analyse communicationnelle

Que s'est-il passé ? Reprenons...

Nous sommes dans une situation institutionnellement cadrée : un groupe est réuni autour d'un objectif de formation. Globalement, la communication est gouvernée par les règles implicites et connues régissant ce type de lieu social. On peut y évoquer certains thèmes, non d'autres et en parler de certaines façons, non d'autres. De même, dans un tel lieu, les participants du groupe se répartissent en "stagiaires" et "animateurs", statuts reconnus et acceptés par tous et qui déterminent des droits et des devoirs différents. Ainsi les animateurs ont le pouvoir (et le devoir !) de proposer et d'organiser des activités, les stagiaires, pour leur part, se sont engagés plus ou moins clairement à effectuer les tâches proposées. C'est là une espèce de contrat de base, largement implicite, "évident" pour les uns et les autres.

Un certain "vécu de groupe" a donné une consistance concrète au contrat implicite. En cette fin de stage, des normes d'interaction se sont plus ou moins nettement établies. Les statuts se sont incarnés dans des rôles, des "images" respectives des animateurs et des stagiaires se sont mises en place à telle enseigne que, par exemple, il est devenu possible, en fin de compte : grâce à la communication, de modifier les règles de la communication.

Au plan des déterminants locaux, les animateurs et le groupe sont en face à face, en ce début d'après-midi. Une interaction est en cours, médiatisée par des

discours. L'animateur est à l'initiative. Son discours réfère à une tâche à accomplir. Il a pour objet la tâche elle-même dont il présente les composantes. Il le fait "es qualité", usant des prérogatives liées à son statut présent selon des modalités particulières liées à sa propre personne (je n'aurais sans doute pas présenté la tâche de cette manière...). Les enjeux de son discours sont complexes : il lui faut à la fois présenter la consigne et la faire accepter. L'ouverture progressive des relations de communication au cours du stage aboutit en effet à rendre impossible une simple imposition. C'est dire qu'un espace de négociation existe.

Il semble bien, au vu des réactions, que les stagiaires ne parviennent pas à interpréter le discours avec certitude et partant à le référencer. Les premières manifestations sont autant d'évaluations du discours. Elles aboutissent à suspendre le monologue oral du collègue. Commence alors une séquence dialogale au cours de laquelle l'animateur réoriente son discours. Les objets initiaux changent très vite : le discours premier apparaît comme ayant disposé un hyperthème, les propos seconds présentent des sous-thèmes. De même en ce qui concerne les enjeux : l'acceptation de la tâche et son effectuation sont différées. Il s'agit désormais, en préalable à la réalisation de ces enjeux, de réduire les difficultés survenues.

La phase finale de l'échange rejoint les préoccupations premières. Il aura fallu (en temps réel) pratiquement un quart d'heure de discussion pour que les premiers énoncés puissent être réinstallés et le projet de communication initial, restauré.

On peut dire des échanges insérés qu'ils forment, pour faire image, une boucle, une espèce de digression nécessaire. Dans la mesure où la boucle gère un phénomène de communication, on peut la qualifier de "métacommunicationnelle". Dans la mesure où elle s'enclanche sur un dysfonctionnement de la communication, on peut la qualifier de "métafonctionnelle" : elle vise à restaurer en effet la "fonctionnalité" régulière de la communication. Ainsi, "dans certaines circonstances, certains propos sont tenus" dans le but de faire fonctionner convenablement la communication. A vrai dire, des situations comparables à celle évoquée dans l'exemple sont très fréquentes, dans le domaine pédagogique comme ailleurs. C'est pour cette raison que j'ai choisi ce cas. Mais quel rapport avec le D.E. ?

II - LE DISCOURS EXPLICATIF

2.1. De la nécessité d'une "modélisation" du D.E.

S'il fallait cataloguer sans plus de réflexion la séquence observée, on la dirait volontiers "explicative", en utilisant ce terme dans son acception commune. Mais suffit-il, pour juger du caractère explicatif du discours, d'une évaluation intuitive et empirique ? Le fait que les stagiaires, après la prestation discursive de l'animateur, se mettent au travail, forme-t-il à lui seul une "preuve" ? Peut-on induire, corollairement, du repérage de l'effet possiblement explicatif du discours, la mise en oeuvre intentionnelle, par le locuteur, d'une "fonction" explicative du discours ?

Pour les personnes impliquées dans la séquence, engagées dans l'action communicationnelle, ces questions n'ont guère de sens, ainsi posées. Pour elles, il s'agit, à tout moment, d'interpréter les propos, de les catégoriser fonctionnellement (à quoi ils servent, "Où veut-il nous amener"...) de manière à pouvoir participer valablement aux échanges, initier des actions discursives ou non, adéquates à la situation. Pour mener ces tâches à bien, elles s'appuient sur les propos tenus et les rapportent à l'élaboration qu'elles font de l'ensemble des paramètres de la situation, non sans utiliser les éléments d'information disponibles dans la pluricodécité de la communication.

Le problème n'est pas le même pour le chercheur intéressé au D.E.. Il ne s'agit pas de guider son action communicative, mais de catégoriser de façon fiable et valide son objet d'investigation. S'il interprète les discours tenus, c'est à une toute autre fin que l'affectation d'une valeur : il vise à définir l'objet, à le caractériser de façon "objective", de telle manière qu'il soit repérable avec un degré de précision tel qu'il ne puisse être confondu avec des objets proches.

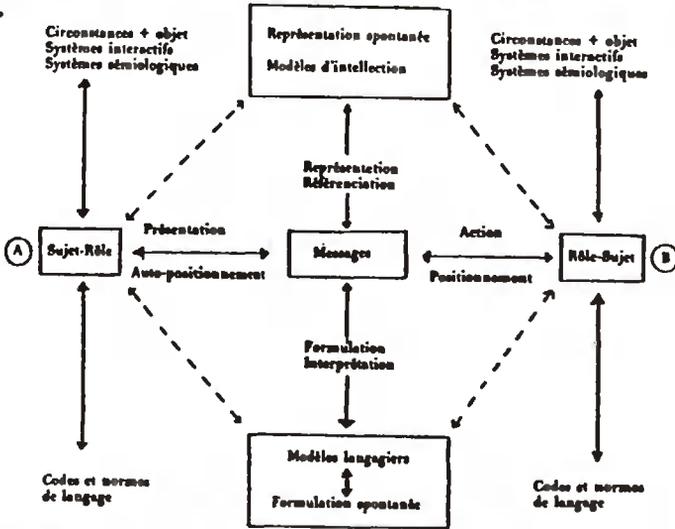
A défaut d'une telle entreprise modélisante, il ne paraît pas possible de développer une recherche quelconque sur l'objet, a fortiori une recherche dont l'objectif est de développer une didactique et une pédagogie spécifique.

Le but de la recherche en didactique n'est pas d'abord l'enseignement/apprentissage d'une "théorie" quelconque du D.E., mais l'amélioration, autant que faire se peut du savoir expliquer. C'est dire que le statut sous lequel est convoquée une conception du D.E. n'est pas l'application, c'est-à-dire la didactisation applicationniste d'une théorie. La fonction de la théorie est d'orienter la recherche. Dans un contexte scientifique où une théorie générale des discours n'est pas disponible, où, plus exactement, la multitude des théories est telle qu'elle indique un état d'inachèvement de la recherche (3), et où, pour diverses raisons, le D.E. n'a pas donné lieu, comparativement au D. narratif ou au D. argumentatif, à de très nombreuses investigations, la modélisation que nous proposons se ressent des finalités de la recherche didactique : nous avons cherché à élaborer une représentation du D.E. telle qu'elle puisse au moins prétendre répondre du souci de savoir-faire communicationnel qui est le nôtre depuis le début. Pour cette raison (et d'autres que je ne mentionne pas ici) il est vraisemblable que les définitions de base soient prolongées, complétées ou dépassées au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. Nous pensons en effet que les "problèmes" didactiques peuvent (doivent ?) avoir un effet de retour sur la théorie, l'interroger et la contester.

En principe, une conception fondamentale, une théorie, est passible des adéquations classiques : elle doit permettre de décrire le phénomène envisagé, elle doit permettre de le comprendre et de l'expliquer, elle doit permettre de rendre compte des occurrences. Au point où nous en sommes, ce serait pour le moins présomptueux d'affirmer que ces exigences soient atteintes. Tel quel, notre modèle théorique nous permet une sériation relativement opérationnelle des problèmes didactiques, comme le montrent les articles qui suivent.

2.2 Cerner le D.E.

Dans le droit fil de notre inscription dans le champ de la communication, nous avons tenté de caractériser le D.E. à partir d'une modélisation générale de la communication. Celle-ci est présentée dans le schéma ci-après proposé par J.M. Doutreloux (4).



En tant qu'issu d'une activité de production du locuteur, le discours résulte de l'INTEGRATION par le locuteur des déterminants globaux et locaux de l'INTERACTION (axe horizontal) et de la SYMBOLISATION (axe vertical) : discourir, c'est tenir des propos poursuivant certains enjeux et manifestant certains objets à l'intention de quelqu'un dans certaines circonstances.

En tant que produit de l'activité, le discours renvoie nécessairement à l'ensemble des pôles. Son interprétation par le destinataire est guidée par l'affectation de valeurs circonstanciées à l'ensemble des paramètres généraux.

En tant qu'occurrence, le discours est toujours inouï (inédit), unique, non reproductible : l'élaboration d'une signification étant dépendante de l'appréhension contextuelle et cotextuelle.

Ce n'est pas dire que tout, du discours, relève de cet inouï : la signification s'élabore à partir de sens, lequel est, d'un certain point de vue "détachable" et dont la postulation est nécessaire (5). La symbolisation en effet implique le recours à des "systèmes sémiologiques" et à des "codes et normes de langage", pour parler dans les termes du schéma, qui préexistent au discours occurrent et que le locuteur exploite pour discourir. Leur organisation relève de la conventionalité générale et paraît être culturellement et historiquement situable. Sous peine d'asymbolie aux plans de la représentation/référenciation et de la formulation/interprétation, le locuteur recourt obligatoirement à ces ressources sociales.

Dans une entrée de ce type (communicationnelle), le discours se caractérise par le type d'enjeux qu'il poursuit, le type d'objet (de contenus de pensée) qu'il manifeste, le type de formulation qui l'exprime, le type d'insertion communicationnelle, enfin qui l'initialise.

Ce cadrage très général du discours permet de postuler l'existence de types spécifiques. On peut cerner, entre autres, un "Discours explicatif" et, dans l'état actuel de notre réflexion, nous posons, au moins à titre provisoire, qu'un discours peut être dit explicatif s'il est :

- métacommunicationnel,
- métafonctionnel,
- à dominante objective.

Cette caractérisation, lapidaire, doit être explicitée, commentée et évaluée au moins de façon prospective. C'est à quoi nous nous attacherons plus loin, dans cette même section. Pour l'heure, on notera que la caractérisation s'appuie sur des critères hétérogènes et interdépendants.

Les deux aspects "méta" peuvent être dits "externes" en ce sens qu'ils situent le D.E. dans le processus général de la communication et par rapport à lui : ils placent le D.E., prioritairement, dans son rôle de médiateur de l'interaction. Ils rendent compte du phénomène de "boucle" évoqué à propos de l'exemple de référence. Le troisième critère, par contre, peut être dit "interne", dans la mesure où il ne spécifie plus des propriétés imputables à l'insertion dans une chaîne, mais la manière dont les objets du discours sont traités et formulés. Au terme de ces éléments définitionnels, les trois critères sont interdépendants : il n'y aurait, pour nous, de D.E. qu'à condition que les trois critères soient coprésents. Cela signifie, en contrepoint, que nous postulons corollairement l'existence de discours qui puissent être passibles de l'un ou l'autre des critères et que nous n'entrerions pas alors dans la catégorie "explicatif".

2.3. Les aspects "méta"

Il est temps d'en venir aux éléments de la définition. Les aspects métacommunicationnel et métafonctionnel ont été évoqués à propos de l'exemple dans un contexte qui en précisait les sens, aussi n'y reviendrai-je pas longuement. Disons-le d'entrée, ils ne sont guère productifs eu égard à la "superstructure" possible de l'explicatif ni davantage eu égard à une conception essentialiste de l'explication.

Ils marquent l'inscription du discours dans la communication et en cernent les conditions d'émergence. Un D.E. est un discours non seulement "méta", ce qui indexe ici, relativement à l'objet et à l'enjeu, un niveau "2" : prendre pour objet un objet déjà là, mais encore "second" en ce sens que, discours, il se greffe sur un discours tuteur. Il intervient dans une interaction en cours, au cœur d'un processus qu'il vise à réguler, dans les cas où la cause du dérèglement est d'ordre intellectif : le D.E. "parle" de ce qui ne fonctionne pas (objet) "pour" (enjeu) restaurer une efficacité communicationnelle.

L'accent est ainsi mis sur l'impact interactionnel du D.E. et, plus précisément, sur ses conditions de pertinence. La qualité intrinsèque de l'explication est relativement indifférente à ces conditions de pertinence. C'est ainsi que ces traits communicationnels rendent vraisemblablement compte de ces nombreux discours "explicatifs" qui n'expliquent pas. Dans l'école en particulier, les modalités d'insertion communicationnelle jouent sans doute un grand rôle dans la compréhension si l'on tient compte non seulement des opérations strictement cognitives qui la réalisent mais aussi des conditions concrètes d'activation de la compréhension. Dans notre perspective, pour qu'un D.E. puisse prétendre, et seulement prétendre, à la production d'un effet explicatif, il faut qu'il obéisse aux caractères "méta".

Déclenchement et pertinence du D.E. ne sauraient être saisis complètement, si l'on ne porte attention aussi au déclencheur proprement dit, à savoir "l'obstacle" intellectif.

L'obstacle, perturbateur, peut concerner l'un quelconque (ou plusieurs) des pôles de la communication. Ainsi métacommunicationnel peut renvoyer aussi bien à métainteractif, si l'interaction et ses systèmes sont en cause, qu'à métasémiotique si ce sont les aspects forme et/ou contenu qui sont impliqués, ou encore, qu'à métasituationnel. En somme, tout s'explique ! Dès lors, il n'est pas certainement justifié de privilégier, aux plans didactique et pédagogique, l'explication des objets du monde, les phénomènes naturels qui, il est vrai, recouvrent une grande préoccupation scolaire : on explique aussi toutes sortes de choses dans la pratique communicationnelle quotidienne. Et à certains égards, l'explication régie, non pas par des buts gnoseologiques, gratuits et désintéressés, mais par des nécessités immédiates, locales, fournit sans doute un terrain d'étude prometteur.

L'obstacle peut être réel et manifeste ou seulement supposé et anticipé par le locuteur. Dans le second cas, le risque "d'impertinence communicationnelle" existe. Mais le plus important est qu'il s'agit de l'obstacle de l'interlocuteur : il doit être identifié pour lui-même et traité pour le destinataire, dans le droit fil pragmatique des maximes griciniennes de conversation (6).

Enfin, et c'est du caractère d'interdépendance des critères définissants qu'il s'agit, d'autres stratégies que l'explication peuvent tendre à résorber un obstacle. Ainsi peuvent se rencontrer des discours non explicatifs, métacommunicationnels et métafonctionnels. Le D.E. s'en démarque par la présence de la dominante objective.

2.4. La dominante objective

La production d'un discours résulte, pour un locuteur, de l'intégration qu'il fait des composantes "interaction" et "symbolisation" de la communication. Ainsi tout discours renvoie nécessairement aux opérations du locuteur sur l'ensemble de la matrice communicationnelle et à leur interdépendance. Toute activité de référenciation, par exemple, résulte d'une objectivation, tributaire d'un processus

de sémantisation par lequel le locuteur active sa représentation d'une réalité et d'une sémiotisation par laquelle le locuteur organise ses contenus en fonction des modèles disponibles d'une part, des conditions de contraintes et de possibilités de la formulation d'autre part. Envisagée en tant que telle, l'objectivation concerne la composante "symbolisation" de la communication. Pour autant, elle est porteuse de la subjectivité du locuteur et, en tant qu'elle est énoncée, elle lui est nécessairement rapportée par le destinataire et donc, de ce fait, vaut comme indice de présentation du locuteur. En somme, mes propos, aussi objectifs qu'ils prétendent l'être me présentent à l'autre comme sujet. En même temps, dans la mesure où ils sont communiqués - "la communication est un processus intersubjectif finalisé": J. Caron (7) - ils sont aussi, nécessairement, indices d'action sur l'autre.

Il en va de même en ce qui concerne l'autre pôle de la symbolisation : la formulation. La mise en mots de la référenciation passe, nécessairement, par des choix subjectifs du locuteur, conscients ou non, dans les répertoires de normes et de codes et, à cet égard, sont également indices de présentation et d'action dans l'interaction.

Cela étant posé, dans les faits, en fonction des situations particulières avec leurs objets et enjeux, en fonction des sujets et des types d'interaction dans lesquels ils sont engagés, prédominent de façon significative telles ou telles valeurs. Ainsi par exemple, la formulation linguistique forme un indice particulièrement important de présentation : "dis-moi comment tu parles et je te dirai qui tu es"...

On parlera de discours :

- à dominante subjective quand il traduira essentiellement les aspects subjectifs du locuteur par le choix des contenus et/ou des formulations ;
- à dominante objective quand il manifestera prioritairement le souci de référer en conformité avec les systèmes sémiologiques organisateurs des référents visés et/ou de formuler en conformité avec les codes et normes en usage ;
- à dominante incitative quand il sera orienté principalement par les aspects incitatifs des contenus et la recherche de médiations formelles efficaces.

Ces dominantes sont objectivables et donc repérables par les destinataires. Elles peuvent être mises en jeu de façon stratégique et ne rendent pas compte des intentions "profondes" du destinataire. Une argumentation, par exemple, peut être valablement servie, en certaines circonstances, par la dominante subjective, ou par la dominante objective.

A ce point, il faut faire remarquer que la dominante objective, caractérisée par le décentrement du locuteur relativement à l'interaction, par l'abandon, autant que possible, de ses propres déterminants subjectifs et, corollairement, par la tension vers l'objectivité - sans que pour autant cette tension garantisse de l'objectivité "objective" de ses propos, encore moins de leur "vérité" ou de leur adéquation parfaite au phénomène considéré - se rencontre dans des discours non explicatifs. On peut en effet informer objectivement, ou argumenter de même.

Cependant, quand on informe objectivement, on ne vise pas nécessairement à la modification d'une structure d'intellection : au contraire même, on la présuppose disponible de manière à ce que les informations puissent l'alimenter. C'est ainsi que dire une règle de jeu, l'énoncer afin que des partenaires puissent jouer, n'est pas équivalent à expliquer. Si je donne à un partenaire les règles du jeu d'échecs, je me contente de l'informer, de manière objective, sur les déplacements des pièces, leur nomenclature, les buts du jeu etc, presumant qu'il dispose d'une structure de traitement telle que ces règles lui seront intelligibles. Je tiens, en quelque sorte, un discours d'instructions, objectif, mais sans effet explicatif particulier. Autre chose serait de le renseigner sur le pourquoi d'un coup particulier effectué en cours de jeu : dans ce cas, ce qui manque à mon partenaire, c'est bien l'intellection du coup, les raisons qui m'ont fait le commettre et qui reposent, en dernière instance, sur une appréhension plus ou moins correcte, "objective", de la logique stratégique du jeu.

Argumenter, à l'inverse, a quelque chose à voir avec les structures d'intellection. Mais il s'agit alors de changer une structure fonctionnelle de manière à modifier un univers de croyance, une manière de voir, une conviction. Ce sont les aspects incitatifs qui dominent. L'argumentatif est complexe parce qu'il intrique volontiers, comme discours second, de l'explicatif : la capacité d'une argumentation à changer un univers de croyance est souvent dépendante des boucles explicatives insérées (D.E. "méta", à dominante objective) propres à justifier les arguments successifs et leur orientation générale.

Cette remarque entraîne une autre : la notion de "structure d'intellection d'un phénomène" est assez difficile à cerner. En rapport avec les modèles sémiologiques, ceux qui organisent l'appréhension des référents, elle est vraisemblablement passible de modulations : une modélisation scientifique de la structure de l'atome a vraisemblablement peu à voir avec l'intellection empirique, commune, du même phénomène. Par ailleurs, je le faisais remarquer plus haut, il n'est pas évident qu'il n'y ait qu'une seule manière d'expliquer, en raison des différents types de structures d'intellection possibles : la mort de Louis XVI et l'atome ne relèvent pas de la même sorte de causalité.

C'est à ce point, je pense, qu'il faut distinguer l'acte de discours, des superstructures qu'il utilise pour se réaliser : une superstructure (textuelle) narrative peut supporter, dans le cas de la mort de Louis XVI, un "macro-acte" de discours explicatif (8).

2.5. La composante textuelle du D.E.

Nous disions plus haut, en 2.1., que "tout du discours n'était pas inouï" et renvoyions à l'opposition classique entre sens et signification. Nous faisons ainsi allusion à la "composante textuelle" du D.E.. Dans le n°51 de "Pratiques" consacré à l'explicatif (9), il est régulièrement question de "Textes" explicatifs. Nous parlons, quant à nous, de "Discours", depuis le n°69 de "Repères". Y a-t-il là plus ou moins qu'un simple débat terminologique ? Comment nous situons-nous dans ce débat, s'il n'est pas académique ?

La conjoncture scientifique actuelle, dans les sciences du langage porte trace significative de l'importance de la question, de ses enjeux. Une réflexion à caractère typologique est engagée. Elle est complexe. Elle rencontre sans cesse le problème de la délimitation du texte et du discours. Elle est vaste : au colloque de Namur (10), B. Schneuwly a pu proposer non pas une typologie, mais une typologie des typologies, entreprise qui passe (entre autres) par la distinction texte/discours. Dans son article du "Français dans le Monde", Jean-Michel Adam, cherchant des types de texte, positionne la notion de discours. Il précise, dans un n° de "Langue Française" à paraître, une configuration des sciences du langage qui hiérarchise Texte et Discours. Dans le travail au quotidien des équipes INRP, le problème se pose aussi et des documents internes circulent... Nous n'avons pas la prétention de résoudre les difficultés. Cependant, la clarification est indispensable, dans la perspective de validité et de fiabilité d'une recherche.

Avant de préciser ce que nous mettons derrière l'expression "composante textuelle", il est intéressant de remarquer préalablement que l'actualité du débat rend compte du déplacement progressif du champ d'investigation de la linguistique. Au fur et à mesure que se défait le paradigme de la linguistique formelle, que se développe l'investigation pragmatique, l'intérêt se déplace vers l'articulation de l'interne et de l'externe, du langage comme structure au langage comme emploi, du monologue sans locuteurs au dialogue (11) etc.

La composante textuelle du D.E. indexe ici son approche interne, telle que nous l'avons présentée dans "la dominante objective". Elle traite du rapport entre les contenus de pensée et leur formulation et relève de ce que nous avons présenté comme le "détachable" du discours, à savoir l'approche du "produit" de l'activité discursive, coupée de son contexte d'énonciation. Nous nommons "texte explicatif" un tel produit.

Texte alors désigne une "unité linguistique maximale" (au-delà de la phrase) quand l'expression renvoie à un "corpus concret" (J.P. Bronckart (12)) et à la "dimension séquentielle" quand elle désigne une unité théorique construite, caractérisable superstructurellement (13). Il faut considérer ces expressions entre guillemets comme des références à des conceptualisations propres aux auteurs cités, étant entendu qu'elles ne visent pas à les engager dans la perspective que nous traçons ici.

Le texte est passible d'une approche linguistique, grammaticale. Générale, cette approche rend compte du fonctionnement syntaxique et sémantique et traite des relations de connexité, de cohésion et de progression textuelle. Les concepts de micro et de macro-structures relèvent selon nous de cette approche et permettent, entre autres choses, de justifier de la résumabilité générale des textes. Dans cette optique, les macro-structures correspondent pour ainsi dire horizontalement au traitement des "paquets" de propositions micro-structurelles dont elles fournissent, par application de règles du type "réduction de l'information" des équivalents sémantiques.

Nous posons que, pris dans ce type d'assertions et dans ce champ d'investigation, il existe bel et bien (et nécessairement) des "textes explicatifs". Il

n'en va pas tout à fait de même en ce qui concerne la typologisation "explicative" des textes explicatifs. L'idée de dimension séquentielle renvoie (nous limitons la portée de l'expression pour les besoins de notre présentation) à la notion de "super-structure textuelle" ou, si on l'envisage au plan de son correspondant psychologique, à la notion de "schéma" (14). La notion de super-structure, pour sa part, rend compte de la mémorabilité des textes. Elle réfère à l'organisation "verticale" des micro/macro structures, aux règles présidant à leur agencement. L'existence de super-structures narrative, argumentative, descriptive... semble être communément admise. Fondamentalement, l'approche super-structurelle des textes ressortit à la description des relations spécifiques entre les entités mondaines extra-langagières telles que les "modèles sémiologiques" les organisent et les formulations correspondantes. Ce sont, en quelque sorte, des "sémiotiques" particulières, si l'on veut bien prendre ce mot dans l'acception que A.J. Greimas lui donne, par exemple, quand il parlait de "sémiotique narrative" (15).

Au point où nous en sommes, nous ne savons pas s'il existe une "super-structure explicative" caractéristique. J.M. Adam, précisant Werlich, évoque un "type expositif/explicatif", B. Combettes semble pencher pour une collocation de l'explicatif dans un type "informatif" très englobant, l'équipe de Genève, dont B. Schneuwly qui a travaillé sur l'explicatif, paraît en tenir pour considérer l'explicatif comme une variété de l'informatif... Dans notre groupe INRP, nous n'avons pas totalement exclu la possibilité qu'il existât un prototype explicatif, et l'article de l'équipe lilloise en témoigne ici-même.

Si tant est que nous ayons réussi un tant soit peu à clarifier notre position sur ce point, il n'est peut être pas inutile de rappeler un argument supplémentaire tendant à conclure à la non spécificité du D.E. sur ce plan. L'orientation du D.E. vers le "faire comprendre" implique indéniablement la présence dans le discours de la "logique" de l'objet. Mais, outre qu'il y a logique et logique - la logique du discours quotidien par exemple, chère à Grize - il y a objet et objet, de sorte qu'il y a plutôt lieu de prévoir des incarnations super-structurelles différentes en raison de la diversité de l'explicable, au plan sémiologique.

Ce point, très important, ne compromet nullement, croyons-nous, notre appréhension du D.E.. Par contre, assurément, il met l'accent sur la fonction explicative du discours. Après tout, qu'existe ou non une superstructure prototype de l'explicatif, le fait est que, dans toutes sortes de situations, on explique toutes sortes de choses...

III - LES DIFFICULTES CONCRETES : RETOUR A L'EXEMPLE

Les points présentés ci-dessus sont supposés guider, concrètement, la reconnaissance du D.E. lorsqu'il se présente, et son analyse. C'est là leur intérêt pratique. Comment catégoriser l'exemple de référence proposé au plan du D.E. ? A quels sous-problèmes l'analyse d'une telle séquence renvoie-t-elle ? Quelles traces, quels indices sont utiles ? Quelles tâches pour le locuteur (éventuellement)

expliquant ? L'enjeu de ce retour à l'exemple, outre l'évaluation spéculative des possibilités du modèle général, est donc de baliser le terrain didactique.

3.1. Expliquer...

D'un point de vue très empirique, intuitif, on dirait volontiers, me semble-t-il, que la séquence rapportée est explicative. C'est ce qu'ont dit les stagiaires quand je le leur ai demandé, immédiatement avant qu'ils ne se mettent au travail. Bondissant sur une occasion offerte, opportuniste, je leur ai demandé de me dire "ce qui venait de se passer" du point de vue communicationnel. "Nous ne comprenions pas et D.B. (l'animateur) nous a expliqué ce qu'il fallait faire", telle fut la réponse. Il n'est pas question d'en tirer quoi que ce soit de plus que ce qu'elle dit : la catégorisation intuitive, si elle guide les conduites, n'offre pas de garantie, elle ne constitue pas une preuve, tout au plus une présomption.

Cependant, si on rapporte l'exemple au modèle, on peut reconnaître les aspects "méta" sans grande difficulté, comme je l'indiquais dès la présentation de l'exemple. L'évaluation positive, en quoi consiste la mise au travail consécutive à l'intervention, témoigne d'une certaine fonctionnalité du discours tenu. Eclaircie, à tout le moins, la tâche est désormais faisable.

Du point de vue des formulations, la dominante objective se marque formellement dans le choix de personne, dans le lexique indexable à un domaine de type didacto-pédagogique, dans la non présence de "subjectivèmes", dans le choix d'objets référés par le lexique, de telle sorte que tous les présents puissent dans un répertoire interprétatif commun. Peut-on affirmer, pour autant, que l'animateur a expliqué et non pas simplement explicité ? Peut-on juger si oui ou non, il a agi sur la "structure d'intellection" d'un phénomène ? C'est une question plus délicate.

Une première dimension d'argumentation pourrait conclure au caractère explicatif du discours. Expliquer, propose entre autres le groupe de Neufchâtel, c'est **répondre à une question** en "pourquoi" ou en "comment" : quand on explique, on "fait comprendre" sous la rection initiatrice d'un "pourquoi" explicite ou non, à la rigueur d'un "comment". Dans le cas envisagé, plus qu'un pourquoi, il s'agit d'un "qu'est-ce que c'est que", commandant une définition, et/ou d'un "quoi" (faire) appelant un discours d'instructions et préluant potentiellement à un "comment" faire. Traitant ces questions, le discours relève d'une variété définitionnelle de l'expansion. En gros, ne sachant pas interpréter l'expression intitulante "projet-langage" et ses dérivés "petits et grands projets", les stagiaires sont incapables de la référencer et réclament une explicitation. Dès lors, l'intervention du collègue relève du métalinguistique stricto sensu, c'est-à-dire d'un problème lié au codage linguistique en tant que tel - méconnaissance des "mots", non pas nécessairement des "concepts" ou "notions" qu'ils recouvrent -, et l'animateur alors définit, expose, paraphrase..., explicite. Que ceci soit présent est d'autant plus probable que les expressions incriminées font partie du jargon référençant des formateurs, jargon qu'ils ont construit de façon ad hoc lors de leur préparation et qui ne fait donc pas partie des usuels du groupe. Si l'on veut bien tenir compte, de surcroît,

que le problème surgit lors de la dernière plage de travail du stage, c'est-à-dire après trois jours et demi de travail sur la communication (théorie/pratique/pédagogie), il y a des raisons de penser que la "structure générale d'intellection" de la tâche n'est pas inexistante. Il se peut que, tout simplement, elle ne soit pas "activée", mise en mémoire, par un discours trop dense.

Cependant, il est possible de tenir une seconde dimension d'argumentation, orientée à l'inverse, et plaidant pour le caractère franchement explicatif du discours. On peut accorder sans dommage que le locuteur explicite. Il livre bien les "mots-clé" que gouverne l'hyper-thème "projet-langage". Dans le développement de son exemple, il fournit une définition particularisante qui se paraphaserait aisément au moyen d'une phrase introductrice du type "élaborer un projet-langage c'est, par exemple...". Mais il fait davantage : déployant l'exemple, il indique les étapes du travail, balise la marche à suivre, convoque des catégories, établit des rapports entre elles, bref, il donne le "modèle" de l'exécution d'une telle tâche : à partir d'un savoir-faire complexe, composite - gérer un thème -, isoler des savoir-faire particuliers - développer un thème -, induire des capacités, rechercher des situations d'émergence, indiquer des stratégies de formation, etc. Sous ce rapport, l'animateur propose, indubitablement, une manière de faire, un "script" non familier qui, dès lors que construit, est applicable à toute recherche de même nature. Ce raisonnement, maintenant, peut-il suffire ? J'avoue ne pas en être certain : je faisais remarquer plus haut que la notion de structure d'intellection était difficile à cerner (en 2.4.) et, ailleurs, dans ce même paragraphe, que le discours d'instruction n'était pas un D.E. au même titre qu'un discours expliquant un coup dans une partie d'échecs. Peut être, c'est l'hypothèse que je fais en tous cas, y a-t-il lieu de poursuivre la réflexion sur le double terrain "des" structures d'intellection et de la différenciation entre expliquer pourquoi et expliquer comment.

3.2. Le recours stratégique au D.E.

A prendre en compte non pas seulement le fragment explicatif mais l'ensemble de la plage, son apparition à un moment déterminé, bref, les facteurs contingents, on peut légitimement se demander si l'animateur ne poursuit pas en réalité des buts argumentatifs.

Dans des situations de ce type la dyssymétrie entre les intervenants est institutionnelle, constitutive de la situation. Il est alors loisible d'interpréter les premières manifestations, non pas sur le versant de l'incompréhension où elles se situent littéralement, mais, par exemple, sur celui du refus de la tâche, de "la fuite devant la tâche" comme disent les psycho-sociologues. Lassés par quatre jours de travail, déçus peut être, les stagiaires communiqueraient, dans cette hypothèse, leur mécontentement de façon indirecte. En vertu du lieu social et de la distribution des statuts, en vertu de leur intégration des normes d'interaction dans de telles situations, ils choisissent alors de faire passer leur message de façon indirecte. Certains élèves ont l'incontestable art, redoutable, de poser des questions sensées dans le but inavouable d'esquisser le travail. Pour bien réussir cela, il faut que les questions soient "intéressantes", de celles qui incitent

l'enseignant scrupuleux à aller plus loin pour répondre à la motivation manifestée. Ce n'est pas tout à fait le cas ici, mais ce pourrait être plus radical : comment faire en effet, si l'on ne comprend pas ce qu'il faut faire ?

A supposer que l'animateur ait perçu cet enjeu réel sous les protestations en utilisant les ressources de la multiconditionnalité de la communication (quels indices non verbaux sont pertinents ?) ainsi que sa bonne connaissance de ces situations, il se trouve devant un choix. Ou bien il formule son interprétation et il met alors en oeuvre, métacommunicationnellement et métafonctionnellement, une séquence à vocation argumentative dans laquelle il s'agirait pour lui, essentiellement, de convaincre de l'intérêt (utilité...) de la tâche, ou bien il communique au même niveau d'implication, c'est-à-dire qu'il répond indirectement au message indirect, par exemple en expliquant. Il calcule alors qu'il est pour lui, eu égard à ses propres enjeux, plus pertinent de faire comme s'il agissait sur une incompréhension véritable que d'affronter un désaccord plus fondamental. Il esquive ainsi une polémique difficile : modifier ce qui n'est même pas une conviction, mais un manque de désir, d'appétence, est plus délicat que de positionner des éléments rationnels. En n'affrontant pas l'intime, le plus subjectif, chez les individus, il ménage leur personne et ne risque pas de payer le prix d'une renonciation. Par contre, en expliquant, il se met en position d'agir sur le désir. En déplaçant la signification perçue des propos, il dessine un objectif, possiblement attractif en ce qu'il donne, grâce au discours, l'idée d'un exploitable pédagogique. Ainsi son discours, formellement à dominante objective, explicatif avec les réserves émises plus haut n'est pas nécessairement sans impact incitatif voire argumentatif.

Ce commentaire, dont on voudra bien excuser le caractère spéculatif, fait apparaître qu'il convient d'envisager sérieusement, pour le D.E. comme pour d'autres discours, son insertion dans le tissu communicationnel. A cet égard, il s'analyse comme une "stratégie" discursive parmi d'autres possibles. Ceci ne modifie en rien son caractère intrinsèquement explicatif : c'est dire simplement que ce caractère ne garantit rien quant à la portée réelle, pragmatiquement repérable, du macro-acte de discours.

Ce type de préoccupation devrait réapparaître au plan d'une didactique de l'explicatif qui prétend se rattacher à la communication : il ne suffit pas de savoir former des D.E. : au plan communicationnel, il faut encore savoir les produire à bon escient, c'est-à-dire jusque et y compris dans les cas où ils ne sont pas fortement requis, mais où ils offrent des "moyens de s'en sortir" particulièrement efficaces. La meilleure argumentation peut être celle qui se fait accepter "au nom de l'objectivité" et qui recourt au D.E..

Une seconde remarque s'impose : j'ai esquissé ce point avec la notion de dyssymétrie en tant qu'elle préludait aux calculs pragmatiques des locuteurs. Le D.E. est orienté vers la recherche de symétrie. Si la dyssymétrie est au départ du D.E., tant au plan du savoir - celui qui explique est celui qui sait - qu'au plan du pouvoir - celui qui explique est légitimé à expliquer : il est parfois mal venu d'expliquer -, sa mise en oeuvre est orientée nécessairement vers la recherche de symétrie au plan du savoir ou de la compréhension. C'est là un caractère nécessaire, inférable de la définition même. La restauration d'une fonctionnalité

régulière de la communication, bloquée par un obstacle Intellectif, implique en effet que les locuteurs, d'une certaine manière soient "rendus pareils" eu égard à leur compréhension de l'objet perturbateur, sous peine de ne pouvoir continuer efficacement. Il y a là, une certaine complétude indispensable de l'explication : il s'agit d'en dire au moins assez. Quiconque réserverait, par devers lui, ses savoirs afin de conserver sur son interlocuteur une avance, une prise (les romans de Le Carré sont littéralement pleins d'exemples de ce type) et maintiendrait par là la dyssymétrie originelle, s'exposerait à l'inefficacité. Sans doute est-ce là une "condition de félicité" du D.E.. Cependant, afin d'éviter toute équivoque sur ce point, il faut ajouter que la quête de symétrie est elle-même conditionnée par le principe de pertinence : le locuteur, dans la situation, "fait du mieux qu'il peut", en vertu des enjeux et objets de la communication première. Expliquer trop, à cet égard, n'est pas plus satisfaisant. L'animateur, expliquant, établit la symétrie et "ménage la face" de ses interlocuteurs.

3.3. Les tâches du locuteur

Dans les points 3.1. et 3.2., on s'est demandé ce qu'a fait discursivement l'animateur, s'il a expliqué ou explicité, s'il a agi directement ou indirectement. On se le demande encore à ce point 3.3. mais cette fois dans une tentative un peu hybride d'élucidation de sa conduite langagière (16) dont je ne veux commenter que certains aspects. Le problème sera envisagé sous l'angle d'un ajustement progressif des significations : communiquer, c'est négocier de la signification.

Dans la situation, le collègue formateur a pour première tâche de catégoriser l'obstacle. Pour qu'il puisse répondre efficacement, il faut qu'il ait identifié la nature du problème. Or, comme il est pratiquement de règle, il est souvent difficile de savoir ce que l'on ne sait pas. Dire "je ne comprends pas" c'est signaler une difficulté, ce n'est pas en indiquer la nature précise. En réalité, plus la dyssymétrie est grande sur l'axe des savoirs, plus l'état de la structure d'intellection est défaillant, et plus il est difficile d'interroger à bon escient. Les "bonnes" questions sont celles qui sont posées quand on en sait assez pour pouvoir les poser.

C'est dire qu'une phase très importante de la tâche est la négociation de l'obstacle : il faut s'expliquer avant d'expliquer. La reformulation initiale, plus exactement, la reprise de la consigne en l'état est le moyen probable de la négociation : l'animateur vérifie qu'"ils" n'auraient pas tout simplement mal entendu. La réitération des protestations permet d'éliminer l'hypothèse et participe de la négociation. La suite est à l'avenant et toute la séquence mériterait d'être analysée en détail dans la perspective que développe E. Roulet (17), ce que je ne veux pas entreprendre ici. Brigitte Duhamel se réfère dans son article, à la perspective "interactionnelle" dans laquelle la "négociation" du discours est une donnée centrale.

Mais les tâches liées à la gestion de l'obstacle ne se limitent pas à l'identification. Il s'agit de gérer l'obstacle de quelqu'un, c'est-à-dire de le rapporter à ce que l'on peut savoir de l'autre. En clair, cela signifie que la gestion

thématique du discours, la sélection et la détermination des objets du discours (J.B. Grize) va en dépendre. On peut nommer cette phase du travail du locuteur la "problématisation" si l'on entend par ce terme, à la fois celle de l'objet-obstacle et celle du rapport de l'obstacle au sujet. Comment se présente telle difficulté intellectuelle pour lui et partant, comment puis-je la traiter ? C'est à la situation scolaire en général que je pense, où se présentent constamment des décalages entre ce que l'enseignant sait du problème (de l'obstacle) et ce qu'il peut valablement en dire, eu égard aux possibilités présumées du destinataire.

De la résolution proprement dite, phase essentielle, coeur de l'explicatif, je ne dirai rien (voir 3.1. dernier paragraphe). Par contre, la phase conclusive est intéressante. L'animateur a expliqué au moyen d'un exemple, c'est-à-dire d'un ensemble de faits contingents articulés les uns aux autres. Ce faisant, et cette remarque est à verser au compte du complémentaire du même paragraphe 3.1., il ne "donne" pas littéralement la structure d'intellection. Tout au plus permet-il qu'elle soit "inférée" de l'exemple, ou, si l'on préfère, déduite. On notera alors qu'il fait suivre sa monstration d'une généralisation finale, conclusive qui a la double fin de signaler que l'inférence est à faire ("Mais ce n'est qu'un exemple !") et de ramener à l'interaction première ("Il s'agit maintenant...").

3.4. L'oral, l'écrit

En guise de conclusion, il est sans doute utile d'évoquer à nouveau cette question, posée dans le n°69 de "Repères", où je soulignais certaines différences touchant à la planification discursive selon qu'elle se réalise à l'oral ou à l'écrit. A cet égard, le choix, dans cet article, d'un exemple oral n'est pas dépourvu d'arrière-pensées (auto) incitatives. Le centration sur l'écrit, dans la pratique d'enseignement, reste dominante alors que, en vertu du caractère premier des apprentissages fonctionnels oraux, il paraît indispensable que l'oral soit pris en compte pour lui-même, même si ce n'est qu'à titre de propédeutique. Il n'y a pas, dans notre esprit, à "choisir" entre écrit et oral, mais autant que possible, à dialectiser les deux approches.

Cela dit, la modélisation proposée au point 2. semble bien adaptée à la communication orale et à ses aspects dialogaux et, par conséquent, peu apte à recouvrir les aspects apparemment monologiques de l'écrit. Mais ceci ne constitue un argument qu'en apparence, du moins si l'on adhère, comme c'est notre cas, à la conception dialogique du langage proposée jadis par M. Bakhtine (18) et si l'on suit, au moins comme une piste probable, les développements que donnent Roulet et alii (op.cit.) à cette conception. Ils montrent, p.51 et suivantes, qu'un éditorial de journal - discours monologal écrit - produit par un seul locuteur/scripteur, présente une structure d'échange, telle qu'il peut être décrit du fait de sa production comme un monologue et du fait de sa construction comme un dialogue faisant intervenir deux "énonciateurs principaux". Il est loisible de se demander si, dans les discours explicatifs écrits, on n'a pas affaire à des problèmes similaires que marquerait la succession des "rôles énonciatifs" dans le même discours monologal. Ainsi par exemple de la phase de "catégorisation d'obstacle", ou de problématisation d'un rôle énonciatif différenciable de celui que tient le même locuteur abondant ensuite la phase résolutive (19).

Quoi qu'il en soit, l'orientation de la recherche passe moins par une opposition entre oral et écrit que par une priorité accordée au discours par rapport au texte, dans les acceptions que nous en avons données.

IV - L'OPERATIONNALISATION DIDACTIQUE

4.1. Opérationnaliser ?

A supposer que l'on "sache", désormais, ce qu'est le D.E., on ne tient pas pour autant, ipso facto, une didactique du D.E..

Sauf à considérer que la tâche consiste à en transmettre la théorie. Auquel cas, la didactique du D.E. consisterait à répertorier le corps de concepts issu de la théorisation, à l'organiser selon une rationalité logique - il faut connaître ceci avant d'appréhender cela - et psychologique - ils sont capables d'ingurgiter ceci, mais pas cela -, puis à installer un programme systématique d'enseignement. Une telle démarche est possible et, pour schématique qu'elle soit, elle "colle" assez bien à certaines pratiques scolaires.

Seulement voilà : si "expliquer ça empêche de comprendre", dans certaines conditions, notamment quand les aspects "méta" définissant le D.E. ne sont pas pris en charge, une telle démarche a peu de chances d'aboutir, même si son unique objectif est l'élaboration de connaissances sûres. De surcroît, une telle démarche ne correspond pas aux finalités de la recherche entreprise : l'importance de l'explication dans l'école - le plus gros du travail des enseignants consiste à rendre intelligibles les objets de leurs programmes -, la diffusion des démarches explicatives - le plus gros du métier d'élève est de comprendre pour apprendre -, nous ont conduit à viser le développement de la capacité à expliquer, pour lui-même certes, mais plus généralement pour améliorer le rapport au travail scolaire. Ainsi, les éléments touchant à une transposition didactique d'un savoir construit ne nous paraissent pas plus importants que ceux qui sont impliqués dans le "protodidactique" : le savoir expliquer visé par la recherche est envisagé comme un savoir faire transversal, transdisciplinaire, utile à l'élève et dont la construction passe, probablement, par "de la" transposition didactique.

Quoi faire ? Comment faire ? Tel est le problème de l'opérationnalisation didactique. On trouvera dans les pages qui suivent un cadrage général, qui indique comment nous envisageons la question. L'article final complètera ce cadrage par un bilan prospectif de l'évaluation diagnostique sur laquelle ce numéro est centré.

4.2. Des situations pour enseigner/apprendre les discours explicatifs

En matière de communication et de discours, on ne part jamais de rien dans l'institution scolaire. Le développement des compétences langagières est initié dès la naissance (dès avant selon certains) de telle sorte que la tâche consiste d'abord à produire du développement, à accélérer par l'action pédagogique, à passer de

l'acquisition incidente à une certaine organisation de l'apprentissage, et par là à des savoir-faire maîtrisés et des savoirs structurés sur ces savoir-faire.

Il existe donc, en vertu de cette généralité, un savoir expliquer, construit fonctionnellement dans les interactions quotidiennes. Il s'agit là de savoirs expérientiels (20) profondément intriqués dans l'ensemble systématique des savoirs communicationnels.

Nous proposons donc, comme point de départ, des **Situations 1** propres à permettre l'exploitation et le développement fonctionnels de ces savoirs. Elles doivent impliquer, au moins présomptivement, le recours au D.E., de façon stratégique au sens trivial où nous avons utilisé ce terme, ou de façon plus directement indispensable à l'effectuation de la tâche. Les tâches poursuivies dans ces situations sont pourvues d'enjeux propres, extérieurs à la problématique. Dans les articles proposés par les équipes de Metz, de Brumath, d'Amiens, de Chatenay, on trouvera des exemples conformes.

Les Situations 2, embrayent sur les premières et les resaisissent métacommunicationnellement. Il s'agit d'opérer un retour, métadiscursif, sur les pratiques communicationnelles développées en 1. L'objectif est de faire accéder à la conscience, les fonctionnements langagiers, d'amorcer des repérages sur l'ensemble de la matrice communicationnelle, de spécifier, avec les moyens du bord, des types d'action discursive et de repérer leur émergence en cataloguant des indices. Cette fois, la tâche relève de l'objectivation progressive de l'explicatif et la situation est plus ou moins décalée des enjeux pratiques des élèves. Si les S1 participent de l'acquisition incidente, les S2 entament un cycle d'apprentissage, un projet d'apprendre dans un projet de faire, servant ce dernier autant que possible.

Dès ce stade se greffent des "Pratiques provoquées de communication", selon l'expression de D. Brassart et C. Gruwez. Plus que d'exercices, il s'agit "d'exercitation" (cette fois le terme connote le vocabulaire canadien) visant à former des "habiletés" par la pratique.

Les Situations 3 bouclent le cycle. Elles introduisent les notions didactiques utiles, visent à leur élaboration/appropriation. Elles constituent une phase de théorisation. En principe, sans jeu de mots, ce sont les situations les plus explicatives, celles dans lesquelles se joue la compréhension des éléments du D.E..

Il s'agit là d'un dispositif général dans lequel se marque une certaine conception de l'apprentissage, commune aux différents groupes de recherche de l'Unité. La première étape est censée faire émerger les savoirs expérientiels des apprenants, tels qu'élaborés empiriquement : ils manifestent un "disponible" auquel les apprenants (mais aussi les sachants) recourent spontanément dès lors qu'ils considèrent (?) que ce disponible est fonctionnellement requis. La seconde a pour but de faire émerger les "théories dans la tête", c'est-à-dire les manières dont les sujets se représentent l'activité qu'ils mènent et l'articulent aux autres activités et partant, les savoirs opératoires qui les sous-tendent. C'est un moment "métacognitif" que les tenants de l'évaluation formative jugent particulièrement important non seulement en ce qu'il permet d'orienter les actions de suite de

l'enseignant, mais encore en ce qu'il permet à l'apprenant de structurer ses propres opérations (21). Enfin, la troisième fait intervenir la théorie, en principe plus objective, du phénomène concerné dans l'activité, en d'autres termes des savoirs conceptuels. Le recours aux notions a alors pour fonction de permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure d'intellection, de modifier sa théorie "dans la tête". Le pari sous-jacent, bien sûr, stipule que la re-structuration de l'opérateur peut être guidée par l'appropriation théorique et que celle-ci a un effet sur les savoir-faire.

4.3. Une implication "pédagogique" du modèle théorique

Notre conception du D.E. met l'accent sur son inscription communicationnelle, notamment par la place qu'elle accorde aux critères "méta". Il serait pour le moins surprenant que l'enseignement/apprentissage du D.E. soit, dans ses formes communicationnelles, dans son insertion dans la pratique de la classe en contradiction avec les stipulations du modèle.

Une homologie est à rechercher entre les attendus de la théorie et le fonctionnement de l'entreprise pédagogique. C'est ainsi qu'il apparaît difficile d'imposer à des élèves un travail sur le D.E. sans qu'aient été construits par la négociation des enjeux auxquels on puisse adhérer et des motivations autorisant l'implication. Il nous semble à cet égard, que la pédagogie de projet soit le corollaire d'une didactique des discours explicatifs. Le "travail en projet" nous paraît d'autant plus nécessaire qu'il nous est loisible d'apercevoir les effets du non projet.

A l'horizon, donc, d'une didactique et d'une pédagogie du D.E., le travail en projet en tant qu'il semble ordonner les conditions les plus sûres de l'exercice de la communication fonctionnelle.

A cet égard, le cadrage des Situations 1 ne pose pas de problème. Celui des Situations 2 et 3, dans la mesure où elles sont immanquablement décalées des impératifs techniques d'une production en projet (sauf cas, bien entendu, où la définition du projet toucherait au premier chef à une tâche d'explication), est plus délicat. Une des conditions de réussite d'un apprentissage est l'existence d'un "complexe affectivo-productif" (22) et un tel complexe se réalise en projet (23). C'est dire, incidemment, que notre conception didactique relève du "spiralaire" plus que du "linéaire", du retour dépassant sur les mêmes thèmes, que de la ligne droite avec départ et arrivée totalisante (24).

Il s'agit que les situations en question soient investies "sérieusement". Ce terme, ici, ne s'oppose ni à ludique, ni à fictif : on peut jouer très sérieusement des jeux très fictifs si l'on entend par là qu'ils ne traitent pas de la réalité. La "sériosité" évoquée ici renvoie à l'investissement de la tâche par l'intérêt pour la tâche et non pour son inscription dans le champ sommatif de l'Institution. A condition d'être explicite, négocié, accordé aux motivations - désirs/besoins/intérêts - des apprenants, le contrat didactique prend ici tout son sens.

4.4. L'évaluation diagnostique des savoir-faire explicatifs

Dès lors que l'on s'accorde à ne pas considérer l'apprenant comme une *tabula rasa*, dès lors que l'on vise au développement de savoir faire existants, une évaluation diagnostique s'impose. En tant que moment de l'évaluation formative, elle est censée permettre le dessin d'un "état des lieux" du point de vue des capacités des apprenants, et son but essentiel est la structuration didactique et pédagogique de l'action enseignante, étant entendu que, en fonction des données recueillies en cours de formation, les prévisions de plan sont sujettes à remise à jour.

Dans les faits, nous voulions savoir si, oui ou non, maîtres et élèves recouraient ordinairement au D.E. dans l'enceinte de la classe. Si les élèves, particulièrement, usaient fonctionnellement du D.E. au titre de la "stratégie" ou au titre de la nécessité directe. Comment ils s'y prenaient. S'ils en avaient une "bonne" pratique, où s'ils marquaient des lacunes importantes. Si le modèle permettait de repérer ce qu'il prétend décrire. Si l'oral est plus ou moins facile d'accès au chercheur que l'écrit. Si les communications "écologiques" (C. Kramsch), celles qui régulent la vie de la classe en tant que groupe, passaient par le D.E.. S'il était requis d'expliquer plus souvent en milieu scolaire qu'ailleurs. Si, si, si...

Il est de fait que notre "évaluation diagnostique" recouvre des fonctions diverses qui excèdent de loin l'emploi régulier, orthodoxe, du concept.

Nous avons effectué des "coups de sonde" dans les territoires divers de l'explicatif. Voici le dispositif d'observation (25) adopté pour cette évaluation diagnostique .

I. LES SITUATIONS A

Elles se caractérisent par la co-présence des enseignants et des élèves, soit que la classe entière fonctionne avec l'enseignant, soit que des groupes-élèves travaillent avec leur maître. La présence du professeur et donc la dyssymétrie aux plans des savoirs/pouvoirs est constitutive : l'opposition classe entière vs petits groupes fait varier les déterminants locaux de la communication. L'oral est le médium commun. Les séquences de référence font partie du quotidien et ne sont pas construites spécialement. L'objectif essentiel est de savoir comment les élèves réagissent en face de demandes explicites d'explication, comment s'instaurent, se nouent et se dénouent les "polyloques" explicatifs. En principe, nous étions convenus que, du point de vue des objets de l'explication, les élèves auraient essentiellement à communiquer des explications construites et non pas à entreprendre de démarches explicatives.

L'équipe d'Amiens a choisi les paramètres grand groupe + enseignant, l'équipe de Brumath, petit groupe / petit groupe + enseignant.

2. LES SITUATIONS B

Elles obéissent à un protocole (trop) complexe. S'inscrivant dans le cours régulier d'un travail en projet, elles obéissent aux définissants des Situations Didactiques 1 tels que présentés en 4.2.. Elles impliquent des groupes dans la classe, sans enseignant. Elles passent de l'oral à l'écrit, elles n'enjoignent pas d'expliquer, leur but étant la mise au point d'un savoir utile aux groupes et à la classe en projet.

La tâche choisie est de différencier des objets proches dans une démarche passant par la constitution de petits groupes de travail disposant ou non de documents divers traitant des différences en question. Dans un premier temps, tous les groupes avaient pour consigne de "discuter" oralement du problème, en vue de se "mettre d'accord" sur les différences. Cette phase amorçait un passage à l'écrit : dans chaque groupe, après une rédaction individuelle, il fallait produire un texte collectif.

Nous nous attendions à ce que, dans la phase orale, de l'explication soit requise au sein d'une démarche explicative et que, selon que l'on disposait ou non de documents, les explications seraient plus ou moins objectives. Dans la phase d'écriture, il était escomptable que l'on explique, non plus sur l'objet même, (les différences) mais sur les choix d'écriture. Les boucles pourraient survenir dans des entreprises de justification, dans des échanges argumentatifs.

Les équipes de Metz et de Chatenay-Malabry ont travaillé respectivement sur l'écrit résultant - quel rapport entre expliquer et différencier - et sur les échanges oraux de la phase préparatoire.

3. LES SITUATIONS C

Elles sont plus expérimentales que les deux précédentes. Il s'agit de savoir "comment on se rappelle" du texte explicatif. L'épreuve consiste en la proposition d'un texte objectif jugé explicatif d'un problème donné. Les élèves, individuellement ont à mémoriser en lecture ce texte, puis, après une phase de vérification de la compréhension (par questionnaire), à restituer par écrit le texte initial. Les élèves sont donc censés retenir les informations d'une part, leur organisation en structure d'intellection d'autre part. Il est présumé qu'une "super-structure" explicative guide l'opération de restitution (hypothèse forte) et qu'à tout le moins des caractéristiques structurelles plus ou moins propres à l'explicatif sont manifestes. Aussi le problème de la planification discursive est-il prédominant.

Une seconde épreuve devait faire suite à celle-là. Cette fois il s'agissait de transposer un texte argumentatif en texte explicatif, au moyen d'un opérateur de type "pourquoi". La ré-écriture d'un texte argumentatif/narratif devait être organisée après effet rétroactif d'une clause du type "voilà pourquoi on...".

L'équipe de Sarralbe présente une analyse de la première section, celle de Lille détaille les résultats de la seconde passée à plusieurs niveaux.

Comme le montrent les analyses des équipes et l'article final de ce numéro, les implications didactiques, pédagogiques de notre évaluation n'ont rien d'évident. Nous n'imaginions pas qu'elle pourrait apporter des réponses à toutes nos questions, et pas davantage que nous en sortirions un projet didactique tout armé, mais des indications - au sens plein du terme - de nature à affiner, approfondir voir mettre en question notre projet, pré-existant. Questionner notre objet de recherche : l'enseignement/apprentissage des discours explicatifs, tel est en effet l'objectif majeur de l'évaluation présentée.

NOTES

1. Jean-Marie DOUTRELOUX, voir notamment : **Vers une modélisation de la communication pédagogique**, "Langue Française", n°70, mai 1986.
2. Collaboration définitivement interrompue par le décès subit et prématuré de J.M. Doutroux, à la mémoire de qui nous dédions ce numéro.
3. ... Si l'on peut jamais dire d'un champ de recherche en sciences humaines qu'il est "achevé"... En tout état de cause, on ne peut attendre, en didactique, un quelconque état d'achèvement pour entreprendre. Par ailleurs, la multitude des approches signale ce type d'effervescence dont naissent les nouveaux paradigmes.
4. J.M. DOUTRELOUX, **Vers une modélisation de la communication pédagogique**, "Langues Française", n°70, mai 1986. Je choisis de reproduire cette version - ultime version publique du modèle - plutôt que l'une de celles élaborées dans les documents internes de l'INRP, moins globalisantes.
5. Voir à propos de sens et signification : E. BENVENISTE, **Sémiologie de la langue**, tome 1 des "Problèmes de linguistique générale", N.R.F., 1966.
6. H.P. GRIZE, **Logique et Conversation**, "Communications", n°30, 1979.
7. **Les régulations du discours**, P.U.F., "Psychologie d'aujourd'hui", 1983.
8. J.M. ADAM, **Quels types de textes ?**, "Le Français dans le Monde", n°192, avril 1985.
9. "Pratiques", n°51, **Les Textes explicatifs**, voir les articles de D. COLTIER, de B. COMBETTES, de C. GARCIA DEBANC.
10. Actes du colloque sous presse **Enseigner/apprendre la production de textes écrits**, de BOECK-DUCULOT, Bruxelles.
11. Voir, entre autres, le texte de C. KERBRAT-ORECCHIONI dans "Langue Française", n°70, mai 1986 : **Nouvelle communication et analyse conversationnelle**, qui trace en filigrane le type d'évolution évoquée.

12. J.P. BRONCKART et alii, **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985.
13. J.M. ADAM, **Textualité et séquentialité : l'exemple de la description**, à paraître dans "Langue Française".
14. M. FAYOL, **Le récit et sa construction**, Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, pour une présentation complète et une discussion de la notion de "schéma".
15. Par exemple, dans cet extrait de l'avant-propos de Maupassant, **la sémiotique du texte : exercices pratiques** (Seuil, 1976) : "S'il est un domaine où les recherches sémiotiques semblent avoir réussi à établir leurs quartiers, c'est bien celui de l'organisation syntagmatique de la signification. Il ne s'agit là, bien sûr, ni d'un savoir certain ni d'acquis définitifs, mais d'une manière d'approcher le texte, des procédures de segmentation, de la reconnaissance de quelques régularités et surtout des modèles de prévisibilité de l'organisation narrative..." (p.7).
16. On se reportera avec profit au texte de C. GARCIA, **Apprendre à rédiger de textes explicatifs**, in "Pratiques", n°51, sept. 86 : **Les Textes Explicatifs**. Elle propose un schéma de la conduite d'explication, que je ne reprends pas ici mais que j'implique, de telle façon que j'évoque ici des éléments du schéma, et non son exhaustivité.
17. E. ROULET, A. AUCLIN, J. MOESCHLER, C. RUBATTEL, M. SCHELLING, **L'articulation du discours en français contemporain**, Peter Lang, Berne, 1985.
18. M. BAKHTINE, **Le marxisme et la philosophie du langage**, Editions de Minuit, 1977.
19. L'expression "plan d'énonciation" (me) paraît mieux convenir que celle de "rôle énonciatif", mais elle est déjà prise, dans une acception un peu décalée. On en trouvera de bons exemples dans l'article de C. Masseron (Sarralbe).
20. En ce qui concerne le paradigme savoirs expérientiels/opérateurs /conceptuels, voir H. ROMIAN, **Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques**, dans "Repères", n°71, Construire une didactique, INRP, février 1987.
21. Voir Linda ALLAL, "Stratégies d'évaluation formative ; conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", in **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Peter Lang, Berne, 1979.
22. Voir P. MEIRIEU, **Itinéraires des pédagogies de groupe**, tomes 1 et 2, "Chronique sociale", Lyon, 1984.

23. Voir J.F. HALTE, **La dynamique des différences dans le travail en projet**, "Pratiques", n°53, mars 1987.
24. Voir L. LEGRAND, **La différenciation pédagogique**, C.E.M.E.A, Scarabée, 1986.
25. A distinguer du dispositif didactique (Situations 1, 2, 3) évoqué plus haut qui lui est un dispositif d'action.

Dans le courrier de REPERES

REVUE... DES REVUES

."LE FRANCAIS AUJOURD'HUI", A.F.E.F.

- n°76, "Imaginaires", numéro coordonné par Daniel DELAS et Michel LE BOUFFANT, décembre 1986

- n°77, "Y-a-t-il un ordinateur dans la classe ?", numéro coordonné par Jeanne-Antide HUYNH et Véronique DURIEUX, mars 1987.

."PRATIQUES"

- n°52, "Pratiques de lecture", numéro coordonné par Brigitte DUHAMEL et Caroline MASSERON, décembre 1986.

."LIAISONS", revue des P.P.M.F., Québec

- Vol. 11, n°1, novembre-décembre 1986, "Intégration 2"

Intégration des matières, multi, pluri, transdisciplinarité.

."CAHIERS PEDAGOGIQUES", C.R.A.P.

- n°250, "Ecole et entreprise : le flirt ?", janvier 1987

- n°251, "Se former 2... des outils", février 1987

- n°252, "Drogues et toxicomanies", mars 1987

A signaler : dans la rubrique "Outils de formation" : "Le système personnel de pilotage de l'apprentissage", par J.L. GOUZIEN (état de recherches menées à l'Université de Tours).

."PRATIQUES"

n°51 "LES TEXTES EXPLICATIFS"

numéro coordonné par André PETITJEAN, septembre 1986

Au sommaire :

Danielle COLTIER, "Approches du texte explicatif" - Bernard COMBETTES, "Le texte explicatif : aspects linguistiques" - Marceline LAPARRA, "Les difficultés des élèves en matière d'explication" - Claudine GARCIA-DEBANC et Christiane ROGER, "Apprendre à rédiger des textes explicatifs" - Bernard SCHNEUWLY et Marie-Claire ROSAT, "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels" - André PETITJEAN, "Les récits étiologiques".

ON LEUR DEMANDE DES EXPLICATIONS : ILS EXPLIQUENT !

Annie MARONET
Equipe INRP d'Amiens
(Ecole Normale d'Amiens, Centre PEGC et Collège de Froissy, Oise)

I - HYPOTHESE DE TRAVAIL

Notre hypothèse de travail était la suivante : il existe des relations dialogiques entre les D.E. des élèves et les demandes d'explication auxquelles ils répondent, que cette demande émane du prof (M) ou de(s) élèves(s), qu'elle soit ou non explicitement formulée.

II - METHODOLOGIE

Nous nous sommes inscrits dans le cadre de ce que nous avons appelé pour plus de commodité les situations A. C'est-à-dire que cette évaluation-diagnostique est fondée sur des situations ordinaires de classe, l'ensemble des élèves se trouvant en présence de leur professeur. Nous n'avons analysé que des explications orales. L'option choisie ne facilite pas l'approche méthodologique : pas de passation d'épreuve, pas de moment nettement circonscrit et pourtant pas vraiment du "tout-venant".

Dans un premier temps, et depuis quelques mois, l'équipe s'est faite "chasseur" de D.E., notant systématiquement tous les moments d'explications orales qui lui "tombaient sous la main".

Dans un second temps, en fonction d'hypothèses que nous commençons à formuler et à préciser, nous avons focalisé notre attention sur des conduites explicatives "significatives" du point de vue de la recherche.

Ce qui nous a amenés à ce troisième temps d'enregistrement de séquences spécifiques où D.E. des élèves et demandes d'explication de M et des E "tournent autour" d'un problème à résoudre. Problème cognitif de préférence parce que, ponctuellement ou pendant toute une séance, se mettent alors en place des conduites explicatives nombreuses et diversifiées qui méritent de retenir toute notre attention.

III - EXPLIQUER : EN DEHORS DE L'ECOLE / A L'ECOLE

En dehors de l'école, dans des situations quotidiennes de communication, on pourrait définir les D.E. comme le déroulement logique et chronologique du

discours d'un énonciateur qui sait et qui a pour objectif de partager ce savoir avec un énonciataire qui, lui, ne sait pas. Dans cette recherche de la symétrie, celui qui explique trie, organise et présente ses savoirs en fonction d'un calcul qu'il établit sur l'effet explicatif à produire... Cette programmation a priori de son explication dépend donc étroitement : du contenu à faire passer et du point de vue qu'il choisit d'adopter par rapport à ce contenu ; de l'image qu'il se fait de son énonciataire (savoirs mais aussi réceptivité, motivations...).

Gestion d'une situation de communication, maîtrise de savoirs dominés et organisés : ce sont là des conditions nécessaires.

Mais à l'école, et tout particulièrement à l'oral, les situations sont loin d'être aussi transparentes. En choisissant, pour cette recherche, de nous placer du côté des D.E. des élèves, de nous maintenir dans des séances ordinaires de classe, au moment où le professeur et l'ensemble des élèves travaillent ensemble, en ne gardant que les phases orales, nous nous inscrivons dans un secteur complexe, au moment et à l'endroit précis où interagissent des énonciateurs et énonciataires divers, par rapport à des savoirs maîtrisés certes mais aussi par rapport à d'autres savoirs en train de se constituer. Que deviennent alors les D.E. des élèves ? Nous aimerions illustrer notre propos par l'analyse de 3 moments qui nous semblent être, à bien des égards, tout-à-fait significatifs.

a. Demande d'explication du professeur -----> discours explicatifs des E en vue de faire partager leur savoir.

b. Demande d'explication du professeur en vue d'évaluer un savoir partagé -----> discours explicatifs des E.

c. La demande d'explication du professeur rencontre la demande d'explication des E -----> discours explicatifs des E en forme d'activité de résolution de problème.

IV - DEMANDE D'EXPLICATION DU PROFESSEUR -----> DISCOURS EXPLICATIFS DES E EN VUE DE FAIRE PARTAGER LEUR SAVOIR

Chez Denis Dormoy, on observe, analyse, questionne l'appareillage didactique en vue "d'apprendre à apprendre" et, dans ce cadre, on procède à la lecture des manuels scolaires que les E utilisent dans chaque discipline. La séquence sur laquelle se base cet article correspond à un moment où les E essaient de décrypter les marques d'une explication dans leur livre de biologie d'une part et d'histoire-géographie d'autre part. En biologie, le chapitre porte sur l'histoire géologique d'une région (transgressions, régressions, émergences) et sur la datation de cette histoire (âge relatif, âge absolu). En géographie, le chapitre porte sur la disposition du relief européen expliquée par l'histoire géologique.

Rares sont les moments où les E expliquent à un professeur qui ne sait pas. Nous avons retenu, chez Denis Dormoy, ces quelques minutes où les E essaient de faire partager leur savoir. Voilà comment ils s'expriment :

- E. Et puis les questions, les devoirs, ça se rapporte au cours, mais pas en géographie...
- M. Les questions ? Les devoirs ?
- E. Les TP, en géographie, ça se rapporte à un texte, tandis que les exercices de géologie se rapportent au cours (les E forment tout cela avec aisance et rapidité, comme si tout cela allait de soi).
- M. Essayez de détailler ce que vous dites.
- E. Sur les TP, pour la géographie, ils marquent "voir texte" (E se met à lire et conclut) ils disent "à l'aide d'un texte, mettons 1, décrivez....".
- M. On vous demande, en géographie, de décrire, de faire un résumé, et de l'autre côté qu'est-ce que l'on vous demande de faire ?
- E. (Réponse immédiate, rapide et émanant de plusieurs élèves) D'expliquer le cours !
- E. En géologie, on nous pose des questions sur le cours, mettons, ils demandent qu'est-ce qui se passait quand, j'sais pas moi...
- M. Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis "ça se rapporte au cours" ?
- E. Ils posent des questions sur ce qui a été dit dans le cours, sur ce que l'on a appris quoi, sur nos connaissances, pour que l'on puisse se reporter au cours, au chapitre.
- M. Qu'est-ce que vous appelez une connaissance ?
- E. C'est ce que l'on nous apprend... ou ce que l'on croit nous apprendre.

Difficultés de compréhension pour le professeur qui ne fait pas semblant de demander des explications. "Essayez de détailler ce que vous dites", difficulté pour celui qui a retranscrit l'enregistrement et a agrémenté son texte de multiples points d'interrogation, difficulté probablement aussi pour le lecteur de "Repères" à qui nous n'avons donné volontairement aucune clef de lecture : les E font allusion à leurs pratiques scolaires : en géologie, un résumé figurant dans le livre auquel professeur et E se réfèrent pour le cours, les devoirs et les leçons ; en géographie, un résumé élaboré par M au fur et à mesure du déroulement de son cours. C'était tout simple et pourtant !!

Pourtant ils ont expliqué :

- En mettant en parallèle les 2 éléments de la comparaison (en géologie mais pas en géographie ; en géographie.... tandis que les exercices de géologie).
- En reformulant plus précisément d'une intervention à une autre (les questions, les devoirs repris par les TP ; le cours repris par le texte).
- En illustrant leurs propos (ils disent "à l'aide d'un texte, mettons 1, décrivez... ; mettons, ils demandent qu'est-ce qui se passait").
- En passant d'un exemple particulier à une généralisation : cas de l'E qui lit et conclut.

Mais ne se sont pas toujours fait comprendre :

- Leurs D.E. amalgament dans un même énoncé des réalités différentes (livre, cours, leçons, devoirs : la confusion est entretenue du début à la fin et, notamment, par un emploi non maîtrisé de "ils" et de "on").

- Fondant leurs D.E. sur une réalité bien connue entre pairs, les E prennent peu en compte le récepteur. Ils jouent sur l'implicite (1) et ne poussent pas jusqu'à sa "complétude" (2) une explication qui les lasse vite et que le professeur "devrait" comprendre.

Les difficultés rencontrées par les élèves tiennent ici :

- Au contenu à faire passer qui correspond, pourtant, à une réalité bien connue.

- A la gestion de cette situation de communication où M est pourtant en position de demandeur réel.

- Au passage difficile de la théorie à la pratique : les E de D. Dormoy sont habitués à une analyse et à un discours métalinguistiques (le début de la séance l'a prouvé avec des questions-réponses sur émetteur-récepteur et sur la compréhension du récepteur). Or, lorsqu'il s'agit de passer du dire au faire, ils butent contre une série de difficultés qu'ils ont du mal à surmonter.

V - DEMANDE D'EXPLICATION DU PROFESSEUR EN VUE D'EVALUER UN SAVOIR PARTAGE ———> D.E. des E

Le collègue de Froissy est placé, depuis quelques années, sous le signe de la lecture : projet d'établissement d'"apprentissage continué de la lecture au collège" auquel s'intègrent des projets plus spécifiques d'équipes pédagogiques constituées.

Dans la 6ème de Laurence Gay et dans celle de Dominique Potin, on lit et on écrit des contes. Les séquences sur lesquelles se base cet article se situent à un moment où les E ont éprouvé le besoin d'une typologie plus précise, d'un classement fiable. En clair, ils ont voulu savoir si ce qu'ils lisaient ou écrivaient était bel et bien des contes. Laurence Gay a renvoyé le groupe à son questionnement après avoir fait le bilan des connaissances acquises. Cette phase-bilan s'est concrétisée par une grille d'analyse portant sur les critères de reconnaissance d'un conte que la classe pouvait faire siens à la suite des travaux engagés. Munis de cette grille, les E ont eu à répondre à leur propre question à partir d'un texte proposé par le M en l'occurrence "Le secret de Maître Cornille" (A. Daudet, *Les Lettres de mon Moulin*).

La situation est radicalement différente : le professeur demande d'expliquer ("est-ce un conte ?") alors même qu'il détient la réponse à sa question et que la plupart des élèves partagent ce savoir (cours antérieurs et grille d'analyse).

Les D.E. sont tous du même ordre, lacunaires, concis, selon une formulation quasi-unique du type "A c'est B, donc on peut en conclure que". Nous citerons quelques exemples à titre d'illustration : "les adjuvants c'est la fille et le fiancé" ; "c'est une histoire vécue, le narrateur est témoin" ; "on pourrait penser que c'est un conte mais ce n'est pas un conte parce qu'il n'y a pas de merveilleux" (3).

En quelque sorte les E expliquent sans avoir besoin d'explicitier :

- Le tri du savoir est fait ou n'est plus à faire puisque le savoir est commun.
- L'énonciataire est le groupe des pairs (pairs-élèves/pair-professeur).

Ces D.E. s'inscrivent, ici dans une séance bilan-évaluation où les savoirs maîtrisés sont immédiatement réactivés dans des relations dialogiques avec une demande d'explication parfaitement comprise quoique peu explicite dans sa formulation. Nous n'affirmons pas pour autant qu'il suffit de savoir pour savoir expliquer...

VI - LA DEMANDE D'EXPLICATION DU PROFESSEUR RENCONTRE LA DEMANDE D'EXPLICATION DES ELEVES ———> D.E. EN FORME D'ACTIVITE DE RESOLUTION DE PROBLEME

Dominique Potin a choisi de lancer le groupe sur la même question "est-ce un conte ?", sans la béquille que constituait la grille des critères de reconnaissance. Nous voulions voir en effet en quoi la maîtrise et la réactivation de certains savoirs permettrait ou non de mener à bien la réponse à la question posée et influerait sur la mise en oeuvre des discours explicatifs tenus par les E. Dans les *Contes du Chat Perché*, le texte "Delphine, Marinette et le loup" a servi de support.

"Une difficulté ou un obstacle se transforment en problème, plus ou moins conscient, plus ou moins verbalisé, quand apparaît un conflit entre ce qu'on sait et ce qu'il faudrait savoir entre le connu et le nouveau entre ce qu'on croit et ce qu'on voit, ce qu'on attend et ce qu'on reçoit... Il y a problème quand il y a conflit et alternative. La résolution consiste à adapter ce qu'on sait, ce qu'on croit, ce qu'on dit à l'inédit des savoirs jusqu'alors séparés. L'apprentissage réalisé consiste donc, en situation, à exercer, donc à approfondir les savoirs existants et à les mettre en cause, les relier et les étendre, donc à les diversifier et les accroître" (4).

Chez L. Gay il n'y a pas eu de problème (5). La question posée par D. Potin dans les termes où elle est posée ("Est-ce un conte ?"), au moment où elle est posée (phase d'apprentissage plutôt que de bilan-évaluation) va renvoyer le groupe à un véritable problème, la réponse n'allant pas de soi, ne pouvant consister à repérer un certain nombre de critères connus du conte merveilleux. Nous voudrions montrer en quoi cette problématisation influe fortement sur les D.E. des E, dans une relation dialectique entre "phases d'activité de résolution de problèmes" et discours explicatifs des E.

6.1. Emergence du problème : les E expliquent

En elle-même la question posée par M pose problème, nous l'avons vu. M, de plus, formule implicitement une demande d'explication de type métalinguistique.

Les E y répondent par une demande d'explication de type "logique et vraisemblable".

Après un long silence le premier E à prendre la parole s'exprime ainsi :

E. "La question c'est oui parce qu'un loup ne parle pas".

Le "parce que" constitue, en soi, un critère formel d'explication. Cette réponse d'élève est une explication à part entière.

A la réponse attendue va se superposer une autre question émanant des E. Citons ici D. Coltier (6) :

"Existence d'un paradoxe : de l'expérience surgit un fait incompatible avec le système établi d'explication du monde : ce qui est ne devrait pas être... Etant donné A - les savoirs admis -, B - le phénomène - du phénomène ; après l'avoir repéré dans leur lecture ils essayent de l'identifier dans leurs discours. Cette incongruité serait double. Elle tiendrait à une maîtrise insuffisante des outils linguistiques permettant de dire si oui ou non il s'agit d'un conte ; elle tiendrait aussi à une "lecture sélective" au cours de laquelle les élèves auraient retenu, en priorité, la part du texte qui correspond à leur représentation du monde".

6.2. Formulation du problème : les E expliquent

Les conduites explicatives des E sont complexes : en l'occurrence ils vont essayer de répondre à la demande d'explication de M (qui était aussi la leur quelques séances précédentes !) tout en problématisant une autre demande d'explication émanant directement du groupe.

Le "c'est oui parce qu'un loup ça ne parle pas" est immédiatement repris par une foule de micro-explications émanant d'énonciateurs différents et toutes en direction du même énonciataire, M qui détient peut être "la" réponse.

- E. "Un loup, ça ne peut pas se laisser découper aussi facilement
- E. Le loup, Monsieur, une fois qu'il est découpé, il peut revivre après
- E. Le loup, i peut pas jouer avec des enfants (2 fois)
- E. Le loup, ça peut bien être adoptif
- E. Le loup, i n'est pas très intelligent
- E. Parce qu'il y a les filles qui parlent avec le loup, en général, un loup ça ne parle pas et ça ne peut pas raconter des histoires".

Ils formulent leur problématique en précisant la représentation qu'ils ont du "phénomène-loup". Implicitement ils sont en train de demander à M s'il est possible qu'un jeudi (ou un mercredi) pendant l'absence des parents, un loup avale d'une traite plusieurs enfants désobéissants. Explications en forme de questions qui prennent la forme d'assertions ? Nous n'avons pas pu ponctuer ces interventions des E qui expliquent autant qu'ils demandent. Cela nous semble être, pédagogiquement, un point essentiel. Souvent les élèves expliquent en posant des

questions. Ces stratégies explicatives, ces démarches de réponse et de questionnement sont des moments-clés pour le professeur vigilant : ils révèlent un savoir, ils montrent un non-savoir ou un savoir en train de se constituer. Le rôle du professeur n'est-il pas de laisser émerger ces moments et même de les favoriser ?

6.3. Structuration du problème : les E expliquent

ILS MOBILISENT DES SAVOIRS QU'ILS REACTUALISENT

- E. "Dans un conte on est obligé d'avoir une aide magique ?
- E. Pour que ce soit un conte quels sont les opposants ?"

Là encore le D.E. est à la limite de l'explication et de la question : savoir constitué que les E transfèrent dans d'autres situations avec ce que cela implique de tâtonnements.

ILS CONFRONTENT LE PROBLEME POSE A DES SAVOIRS VECUS COMME MIEUX CONNUS

- E. "Ca peut être une légende (à 2 reprises)
- E. Ca ressemble au Petit Chaperon Rouge (qui devient, déjà, une explication en forme de proposition de travail ; si j'arrive à prouver que $A = B$, si B est un conte, du même coup A devient un conte)
- E. Ca pourrait être une fable
- E. C'est pas vraiment une fable parce qu'il y a de la fable et du conte
- E. Il y a du conte, de la fable, il y a peut être de la légende (affirmation question)
- E. C'est comme un rapprochement, un rapprochement, un mélange entre un conte et une fable (ils cherchent) conte plus fable : c'est peut être ça ?"

On soulignera au passage la forme que prennent ces D.E. (question, affirmation question reprise dans "peut être", emploi du conditionnel, mise en relation d'éléments différents) : nous sommes loin, ici, des D.E. relevés chez L. Gay.

ILS EMPLOIENT DES STRATEGIES EXPLICATIVES VARIEES

- Très fréquemment ils lisent un passage du texte qui illustre leur propos (il serait intéressant de s'interroger sur la fonction de ces lectures : elle peut être de différents ordres, par exemple jouer en redondance par rapport à une explication menée à bien, ou, au contraire, suppléer une explication qui a du mal à se mettre en place).

- Ils illustrent leur explication par un jeu rapide de questions-réponses :

- E. "Monsieur, et pi pourquoi le loup n'oserait pas attaquer les parents ?
- E. C'est parce que les parents n'étaient pas là
- E. Oui, mais quand ils sont arrivés !

- E. Et puis, pourquoi le loup ne s'est pas sauvé quand ils ont ouvert la porte ?
- E. Parce qu'il était trop lourd
- E. Mais non, quand les parents ont ouvert la porte
- E. Ah oui ! (cri triomphal) parce qu'il avait déjà les deux filles... ça pesait un peu, il ne pouvait pas se déplacer".

- Un E se lance dans une longue explication en forme de résumé que les autres ne reprennent pas toujours.

- E. "Non, il est content, mais comme il a faim, il n'a pas mangé depuis l'autre jeudi, il s'est dit, dans sa tête, à un moment du conte qu'il avait faim mais qu'il se retenait, qu'il n'avait pas envie de les manger et puis, comme il avait encore plus faim, l'autre jeudi il n'a pas pu résister. Comme ils jouent à "loup y es-tu ?", lui, il a cru que peut être c'était...".

ILS EXPLIQUENT EN JOUANT AVEC LES MOTS

- E. "Pour avaler les petites filles, il faut vraiment qu'il ait une grande gueule
- E. C'est vrai, c'est une gueule, une gueule de loup !
(ou encore)
- E. Ca fait partie du domaine du conte parce que quand on ouvre le ventre du loup D. et M. sont vivantes
- E. Oui, elles pleurent, elles devraient être étouffées, digérées !
- E. Déchiquetées
- E. Mises en pièces
- E. Pièces détachées" (Ils se "régalent").

6.4. Résolution du problème : les E expliquent

Dans cette séance, les E par un jeu continu de "récupération" ont amené M à entrer dans leur propre problématique sans se débarrasser prématurément de l'analyse métalinguistique qu'ils doivent considérer comme un outil supplémentaire et nécessaire à la réponse recherchée.

Toutefois il n'y a pas, à proprement parler, résolution mais reconnaissance des limites auxquelles le groupe a abouti.

- M. "Vous tournez toujours autour de la question posée sans y répondre vraiment.
- E. Elle est dure.
- M. La question est difficile ?
- E. On peut pas vraiment le savoir parce qu'il y a des trucs qui sont du conte et puis il y en a d'autres qui n'en sont pas".

Lors de cette séance, les conduites explicatives des E ont été en étroite relation avec la demande d'explication du M et ce qu'elle impliquait d'implicite que le groupe n'a pas voulu ou n'a pas pu partager. Dans leurs D.E., les E ont d'abord essayé de répondre à leur propre demande jusqu'au moment où - après avoir dit leur manque de savoirs - ils ont refusé d'expliquer.

Les micro-explications se sont multipliées dans une dynamique qui n'était pas toujours aussi chronologique et logique que les lignes précédentes pourraient le laisser supposer. Des retours en arrière, des explications qui fusent puis des silences, des énonciateurs qui répondent et/ou qui suivent leurs idées : le jeu des interactions verbales a été des plus complexes.

C'est précisément cette complexité qui nous intéresse : la réalité des classes n'est-elle pas, dans bien des cas, ces explications d'E qui se doublent de demandes d'explications émanant des mêmes ou des autres, ces énoncés "non-explicatifs" qui expliquent, ces D.E. qui sont tout autant des questions que des affirmations ? Car si, nous, nous expliquons quelque chose que nous savons (ou croyons savoir), eux - à l'école - et notamment dans les activités de résolution de problème - expliquent souvent, dans le même temps et parfois le même énoncé, ce qu'ils savent et ce qu'ils sont en train de se constituer comme savoir.

VII - EN FORME DE CONCLUSION

Ces quelques lignes ne prétendent ni à l'exhaustivité ni à l'exemplarité. Nous voudrions toutefois attirer l'attention sur les points suivants :

On ne peut parler d'un discours explicatif mais de discours explicatifs : le corpus retenu ne fait pas état de longs moments d'explication mais plutôt de démarches explicatives dans lesquelles s'insèrent, plus ou moins nettement, des micro-explications variées qui ne se concluent pas toujours.

Ces D.E. entretiennent des relations dialogiques avec les demandes d'explication auxquelles ils répondent : la conduite d'explication. Des conduites de relance, d'écoute et de reformulation vont inciter l'élève à expliquer véritablement tandis que des pratiques directives d'explication prématurées et sommaires vont fixer des explications d'élèves souvent détachées de leur objet.

Ces D.E. des E disent, dans leur forme et leur contenu, en quoi il y a savoir notionnel constitué et savoir en train de se constituer.

A l'école, les activités de résolution de problèmes interfèrent avec les conduites langagières engagées et les discours explicatifs tenus (qu'il y ait refus de problématiser ou problème résolu ou problème en train de se formuler, de se structurer, de se résoudre).

Apprendre/enseigner l'explicatif semble primordial mais il paraît difficile de l'apprendre et de l'enseigner comme le narratif et l'argumentatif, l'explicatif étant à la fois maîtrise du savoir et constitutif de celui-ci.

NOTES

1. Remarques de D.D. : voir à ce propos en quoi les D.E. des enseignants et des manuels participent, quant au contenu, du même implicite et en quoi ils commentent, dans leur forme, les marqueurs d'explication ; que l'on recherche par exemple des "parce que" dans les manuels scolaires : on en trouvera peu !
2. D. COLTIER, "Pratiques", n°51, p.7.
3. Ce type de formulations correspond ici, à une phase où l'appropriation des connaissances étant réalisées, il n'y a plus de problème de savoir à résoudre. Les E savent ou croient savoir comment reconnaître un conte et le disent. Mais nous avons pu noter que très fréquemment ces formulations "A c'est B" correspondent aussi à des moments où le groupe ou l'individu refuse de problématiser un contenu et se retranche derrière une synonyme factice.
4. "Repères", n°62, février 1984, G. DUCANCEL, **Problèmes et résolutions de problèmes en situation de communication.**
5. Le seul "moment problème" de la séance correspond à celui où les E s'interrogent sur la datation possible de l'événement relaté. L'étude du conte ne les a pas habitués à une maîtrise des repérages temporels et faute d'outils, ils éprouvent bein des difficultés à mener à bien leurs investigations. Leurs conduites et discours explicatifs s'en trouvent alors fortement modifiés.
6. D. COLTIER, "Pratiques", n°51, p.4, **Caractéristiques situationnelles du Texte Explicatif.**

Dans le courrier de REPERES

SOUS PRESSE

"APPRENDRE/ENSEIGNER A PRODUIRE DES TEXTES ECRITS"

Actes du IIIe Colloque International de Didactique du Français
Coll. Prisma, Ed. Ch. de Boeck, Bruxelles.

"ENJEUX"

n°11, Numéro spécial, "ECRIRE, DISENT-ILS..."

IIIe Colloque de Didactique du Français

CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, janvier 1987

Au sommaire :

Gérard FOUREZ, "L'école en perspective historique" - Michèle MOBALLIN, "La recherche en didactique de l'écrit. Echos du IIIe Colloque International de Didactique du Français" - André CHERVEL, "Observations sur l'enseignement de la composition française" - Jean-François HALTE, "Les conditions de production de l'écrit scolaire" - Daniel BAIN, "D'une typologie à une didactique du texte" - Pierre BACH, "Ecrire pour maîtriser l'écrit" - Marc LITS, "Le récit d'énigme criminelle : De la lecture d'un "mauvais genre" à l'écriture d'un "bon récit" - Luc COLLES et Pierre YERLES, "Le récit de vie en classe de français : un parcours et ses enjeux" - Claudine GARCIA-DEBANC et Maurice MAS, "Evaluation des productions écrites des élèves" - Jean-Paul LAURENT, "Règles de globalisation sémantique et écriture de résumés" - Jean-Louis CIISS, "La grammaire et les textes : deux fonctions de l'écriture" - Louis GEMENNE, "Lire-Ecrire un extrait de Stendhal" - Isabelle LEGROS-STREEL, "L'apprentissage de l'écriture; Bibliographie".

GRUPE D'APPRENTISSAGE ET DISCOURS EXPLICATIF

Martine RENAUD
Marie-Christine RIEDLIN
Equipe INRP du Collège de Brumath
(Haut-Rhin)

La situation observée dans le collège de Brumath porte sur des interactions élèves-élèves dans un groupe et élèves du groupe-professeur. Dans quelle mesure peut-on repérer du discours explicatif dans ces situations ?

La classe de 5ème dans laquelle l'enregistrement a été fait travaille depuis quelques semaines sur de notions telles que discours/récit, substituts, imparfait/passé simple dans le récit, schéma narratif... Après un test et une évaluation portant sur l'acquisition de ces données, les élèves travaillent dans des ateliers reprenant les points de savoir évoqués plus haut. Plusieurs séances permettent à chaque élève de s'inscrire dans plusieurs ateliers. Dans ces ateliers, les élèves pratiquent un travail de groupes par 3 ou 4. Ces groupes d'apprentissage ont pour but de parfaire le savoir des participants sur un point précis déjà connu des élèves puisqu'il a fait l'objet d'un apprentissage dans la classe.

Prenant en compte les propositions de Meirieu quant à des groupes qui ont pour objet la formation de chacun de leurs membres, nous avons essayé d'étudier ce qui se passait au niveau du discours explicatif quand les consignes étaient suffisamment prégnantes et nombreuses pour qu'a priori, il ne puisse s'élaborer que du discours explicatif :

- D'une part, les élèves ont à acquérir un savoir précis et à se l'apprendre mutuellement afin d'être le plus performants possible au test individuel qui suit l'atelier. Ici la problématisation est très particulière : on est davantage dans le "pourquoi cela fonctionne-t-il" que dans le "comment cela fonctionne-t-il".

- D'autre part, le fait que la note de chacun soit la moyenne des notes individuelles du groupe ne peut qu'inciter chacun à comprendre le mieux possible, afin d'assurer sa propre performance et à expliquer au maximum afin d'assurer la performance des autres.

Dans le groupe d'apprentissage ainsi formé, l'interaction première a déjà eu lieu puisque l'objet d'apprentissage est connu même imparfaitement. Etant donné les contraintes de consignes - il s'agit de tenir un discours sur un texte, à partir d'une structure -, les élèves doivent mettre en place des stratégies capables d'atteindre la compréhension de tous. Dans ce cadre, repèrera-t-on des discours explicatifs tels que nous les avons définis ?

L'objectif spécifique de l'atelier, que nous avons enregistré est de savoir reconnaître le schéma narratif d'un récit. Les élèves ont à leur disposition un récit (conte chinois intitulé "Pas à la cheville") et un schéma narratif théorique. Leur travail consiste à appliquer ce schéma au récit. L'enregistrement obtenu se décompose en 3 phases :

Phase 1 : Après une préparation individuelle du travail, on a enregistré le moment où les participants se communiquent leurs résultats pour vérifier ce que chacun a compris.

Phase 2 : Une fois ce travail terminé, les élèves peu satisfaits de leur prestation décident de tout recommencer et font un deuxième enregistrement à la suite du premier de leur propre initiative.

Phase 3 : Le professeur va dans l'atelier avant le test individuel et vérifie oralement ce qui a été élaboré. L'enregistrement obtenu fait donc bien état d'une double interaction : une interaction élève(s)/élève(s) ; une interaction élève(s)/professeur.

Les deux pistes analysées révèlent d'une part que l'explication formulée par les élèves consiste globalement en une tentative de définition, d'autre part que cette explication est conçue comme une construction explicative collective menée de bout en bout d'un temps donné, sans forte rupture.

I - L'EXPLICATION CONSISTE EN UNE TENTATIVE DE DEFINITION

La consigne d'application qui demande - rappelons-le - non de construire un objet de savoir, mais de rendre chaque élève capable d'appliquer, conduit les élèves à nommer et à ordonner en catégories conceptuelles. Ils élaborent une trame explicative constituée d'une base simplement descriptive et d'une construction plus élaborée d'appropriation d'un monde conceptualisé : ce qui aboutit à un fonctionnement par stratification.

1.1. Les trois élèves A, B, C liés par la consigne qui leur demande des réponses précises, vont dès le départ se livrer à des tentatives répétées pour nommer les choses. Ils sont sans cesse à la recherche du mot juste, pertinent, répondant au plus près à la question posée. Tout en nommant, ils reformulent :

ex : B - "Ben... de possession, ben... chacun possède",

Comme si le passage du nom au verbe débloquent la parole des autres. De la même manière, le passage se fait par la reformulation de l'adjectif au verbe :

ex : C - "Attends... t'as oublié que... avant dans les trucs affectifs il y a t... il aime bien sa femme ...

C - Ben, les liens hiérarchiques c'est... il aime bien ses voisins

B - Les relations familiales ! alors il y a T qui a

A - Chacun a... ouais

B - Tson... et... ouais

A Continue ! Continue !

B - Ben c'est mari... et femme !

C - Ouais

A - Ben, chacun a une femme... chacun est marié !"

Nommer permet aux élèves de classer, mais en ont-ils conscience ?

1.2. Cette démarche incite tout naturellement les élèves à utiliser au maximum la copule "être" et les présentatifs du type "c'est" ou "il y a... qui...". On constate une importante densité de ces constructions. De la même manière et comme d'habitude, les élèves utilisent dans l'enregistrement (phase 3) les tournures "c'est" et "il y a" pour élaborer l'explication, mais ici elles s'emboîtent l'une dans l'autre et se construisent syntaxiquement.

- ex : B - "Non, là y a rien
P - Situation initiale... donc les deux premiers paragraphes
A - Ya surtout sur les relations entre les personnages
P - C'est ça... le lieu ?
B - Y a... indéterminé !
C - Enfin si... en Chine !
P - Oui, oui !
A - En Chine parce qu'il y a les noms euh..."

En fait, les élèves à la recherche de la définition cherchent le côté opératoire d'une connaissance : la bonne formulation doit donner la clé du problème posé. Une formulation par identification (c'est...) leur permet d'utiliser un mécanisme simple (la situation initiale, c'est...) réutilisable à l'infini. De là une ambiguïté que l'on perçoit entre savoir ce qu'est le schéma narratif en théorie et savoir le trouver dans un texte. L'explication parfaite serait le glissement immédiat, par formulation d'identité d'un savoir à un autre. On peut ici remarquer l'effet de la consigne : les élèves ayant à leur disposition 2 documents : le schéma d'une part, un texte d'autre part. Il se produit un va-et-vient continu de l'un à l'autre pour appliquer la construction du schéma au texte. C'est l'effet voulu par la consigne et c'est bien l'effet obtenu et réparable dans la consigne.

1.3. D'ailleurs, plus les connaissances des élèves sont sûres et plus ils s'enhardissent dans la syntaxe. La simplicité de la formulation est en général le reflet d'un savoir peu assuré alors que la complexité de la syntaxe traduit une connaissance vécue plus solide.

- Ex : C - "Voilà... c'est la femme... du copain de la femme... (rires) qui est jalouse... qui est très jalouse et puis... euh elle sent... qu'elle lui arrive pas à la cheville
A - Et la résolution ?
B - Ben... la résolution... euh... elle invite le mari pour euh... pour montrer
C - Montrer (en même temps)
B - Pour montrer qu'elle est aussi bonne... qu'elle lui va à la cheville... et qu'elle est meilleure que...
P - Et en plus, elle ne s'en rend pas compte !... Qu'est-ce qu'on pourrait appeler alors la résolution finale ?
B - C'est que il va voir L et lui raconte tout et lui dit que...
C - Et des fois y a un bout de phrase qui prévient qu'y aura une complication
P - Indéterminé... aucun indice
C - Ben !... Si un peu parce que, aujourd'hui, il n'y a pas beaucoup de gens qui ont un arbre dans leur maison !"

Ce qui est en contradiction avec les conclusions de l'équipe de Lille : sans doute est-ce dû au fonctionnement du groupe et à ses contraintes.

Grammaticalement le rapport de cause est peu employé. Le rapport de conséquence est un peu plus présent avec "donc", utilisé doublement : d'une part, il a le sens consécutif dans certaines phrases, d'autre part, il est plutôt "conversationnel" dans la mesure où il sert à ponctuer l'échange verbal. L'absence du rapport de cause peut s'expliquer : il y a sans aucun doute effet de projection vers le but. Autrement dit, ce qui importe pour les élèves n'est pas tant d'expliquer le pourquoi de leurs réponses que d'arriver à faire le travail demandé en temps voulu.

Dans cette perspective, les marques de conséquence ont rôle de redistribuer la parole, afin de vérifier en quelque sorte la mise en discours de chaque élève.

Ex : B - "Voilà... alors euh... on revient à la complication
A - Ouais, à la complication n°2
B - 2, ouais donc la 2...
C - Ouais l'homme y part
B - Ouais, donc la femme elle est..."

De plus ce phénomène est probablement dû aussi au fait qu'aucun élève ne prétend expliquer aux autres, mais que l'explication commune se nourrit des explications individuelles. L'interaction élève(s)/élève(s) agit pleinement.

1.4. Le fonctionnement de l'explication, tel qu'il apparaît dans l'enregistrement, se fait par **stratification**, c'est-à-dire que les définitions se construisent en superpositions successives. Chacun apporte sa contribution, sa pierre à l'édifice pour tenter de clore la définition.

Ex : A - "Et la résolution ? C'est
C - Elle est toujours méchante et...
A - La dernière, ça serait pas un peu l'homme y part ? et la résolution c'est que...
C - C'est ce que t'as marqué là !
B - C'est que T lui dit que...
A - Oui, c'est ce qu'on a dit l'homme part et discute avec le mari parce que pour le mari... sa femme... euh... elle imitera la sienne et qu'elle n'est pas si bonne que ça et qu'elle lui arrive pas à la cheville
B - Voilà alors euh... la morale
C - C'est que
B - C'est que tout le monde l'appelle Pas à la cheville
A - Et ben... je crois que c'est tout, hein ?
B - Ouais, on a fait le tour".

On ne peut, en conséquence, repérer de boucles explicatives dans la mesure où le discours explicatif s'installe dans un **continuum syntaxique** : chaque élève se coule apparemment dans le moule syntaxique donné par l'intervenant précédent. Il n'y a donc que peu de ruptures syntaxiques. (cf. exemple précédent).

II - LA CONSTRUCTION DE L'EXPLICATION SE FAIT PROGRESSIVEMENT PAR LES ELEVES EUX-MEMES, EN CONTINU, ADOPTANT UN MOUVEMENT DE SPIRALE, CONSTRUCTION PENDANT LAQUELLE LE PROFESSEUR LUI-MEME ELABORE EN MEME TEMPS QUE LES ELEVES SON PROPRE SAVOIR

2.1. La construction de l'explication est conçue comme une élaboration.

a. En effet on ne constate **aucun refus de l'autre** dans l'échange entre élèves. Pas de "non" catégorique pour rejeter une hypothèse, un avis, une proposition. Au contraire, celui qui parle a tendance à rechercher l'avis des autres.

Ex : A - "Temps... euh... indéterminé n'est-ce pas ?
B - Oui... le temps est indéterminé... Oui...
C - Et le lieu...
B - Et le lieu également, d'accord ?"

Le savoir de l'élève qui parle se construit sur l'acceptation critique des autres. L'abondance des "ouais" approuvateurs est incitation à continuer, à la fois pour celui qui parle, mais aussi pour ceux qui se taisent, puisqu'on constate que très souvent, ce n'est pas le même élève qui continue ou qui termine la phrase.

Ex : A - "Bon, alors, la femme de L donne de mauvaises réponses
C - Ouais, elle se trompe...
B - Ouais, elle a tout appris par coeur et elle se trompe
C - Ouais, elle se trompe dans l'ordre
A - Ouais, et le village...
C - Tout le village se moque
A - Elle se rend pas compte
B - Ouais... maintenant la résolution 2, on l'a..."

Les "ouais" servent aussi à marquer le début et/ou la fin d'une séquence, surtout lorsqu'ils se doublent d'autres marqueurs : "Ouais, ben voilà", ou "Ouais, c'est tout" ou encore "Ouais donc la 2". Les conflits entre les élèves concernant les points de savoir sont très atténués, parce que la contrainte de consigne les ramène tous au questionnaire à renseigner. Le conflit socio-cognitif est donc médiatisé par la construction même de l'explication.

b. De la même manière on observe de façon presque permanente **la reprise par les élèves des structures syntaxiques élaborées par le précédent intervenant**. Celui qui prend la parole continue la phrase du précédent sans briser son rythme ou sa construction.

Ex : B - "Voilà... alors euh... la morale
C - C'est que...
B - C'est que tout le monde l'appelle Pas à la cheville
A - C'est comme ça
C - Qu'on va arriver à la complication".

Dans cet enregistrement nous examinerons plus particulièrement l'échange concernant la situation initiale.

- Ex : A - "Ouais c'est ça... mais alors... Comment tu veux reconnaître la situation initiale ?
B - D'abord euh elle présente les personnages !
B - Oui, oui ! c'est ça... le lieu
C - Le lieu bon là il est indéterminé
B - La complication !"

D'une part, les élèves emboîtent leurs phrases les unes dans les autres, d'autre part, on constate qu'en fait ils n'ont pas réussi à cerner exactement ce qu'était une situation initiale puisque c'est la première et unique question directe qu'ils poseront au professeur dans la phase 3. Pourtant ils élaborent une définition correcte mais qui visiblement reste très théorique et ne les aide pas dans le texte lui-même. Ici apparaît encore une fois le rôle des consignes. Formulées sous forme de définition, elles appellent une définition et l'identité des formules schéma/texte permet d'approcher de la réponse correcte du moins en théorie. Le fait d'enchaîner ainsi, sans heurt, les éléments d'une définition doit rassurer les élèves sur leur propre savoir car dans la phase 2 de l'enregistrement, ils arrivent sans trop de peine à fixer, à définir les limites entre la situation initiale et la première complication. Cette stratégie est assez proche d'une stratégie de contournement puisque le fond du problème n'est pas vraiment résolu. Toutefois la non-résolution du problème est implicitement ressentie par les élèves, au point que, sans plus se le confirmer pendant l'interaction élèves/élèves, ils seront à même et immédiatement de poser le problème à l'enseignant. Tout se passe comme si le problème était mis en attente en vue de l'intervention ultérieure. On peut dire qu'il y a gestion du problème dans la mesure où il sera adressé à qui de droit, peut-être parce que les consignes et l'appréhension des phases successives de travail sont suffisamment assimilées pour qu'il y ait évaluation effective du problème et de ses résolutions possibles.

c. **Le partage du savoir se traduit par une nette atténuation des conflits :** on ne rencontre en effet aucun refus de la part des élèves ou du professeur face à une proposition. Le caractère approuvateur et attentif des réponses et des questions a un effet de déblocage provoquant une élaboration réfléchie. Ici, la **problématique se centre sur l'objet**. Les consignes ont tout balisé, une forte superstructure a été donnée à utiliser, et c'est l'objet qui détermine la problématisation. Le principe d'économie explique qu'il n'y ait pas de débordement de parole ; il ne s'agit pas de tout dire mais de dire quelque chose de maîtrisé. De la même manière, les élèves ne peuvent pas dire n'importe quoi ; en effet l'objet lui-même ne peut être lu qu'à travers la structure. Dans un groupe d'apprentissage comme celui-ci, qui a pour but de faire parvenir tous ses membres à un même degré de savoir, où l'objet a été choisi en vue de passer un test, et qui vise ouvertement l'apprentissage d'une superstructure, on a limité tous les flottements possibles : l'existence de l'obstacle et celle de l'objet sont très pointées. Aussi peut-on dire : "la consigne problématise, l'interaction orale résout". De plus, la problématisation très particulière ici tend à provoquer un type de discours narratif puisque les essais de définition se relient au descriptif. Le schéma

narratif donné tend vers des définitions, il a prégnance sur le texte. Ce qui ne veut pas dire que tous approuvent sans réserves ce que dit l'autre. Mais les formules de "refus" sont très atténuées. Cela va de "oui mais" de l'élève qui n'est pas tout à fait d'accord, au "oui" du professeur dont l'intonation appelle à la rectification partielle de ce qui a été dit. Parfois l'élève corrige en douceur ce que vient de dire l'autre "Ouais... enfin plutôt à...". On remarque aussi l'emploi de "donc" signe de perplexité mentale, servant à atténuer une idée, à la corriger éventuellement, mais pas à conclure. **La consigne ici régule le conflit, l'intérêt général étant de veiller à la compréhension de chacun.**

d. **La distribution de parole est tout à fait égale** entre les membres du groupe puisqu'aucun n'essaie de monopoliser l'explication. On constate cependant une **répartition des rôles** à l'intérieur du groupe puisque les élèves se "spécialisent" chacun dans une partie de savoir à restituer. Ainsi, si l'on prend garde à la répartition de la parole dans la première situation (élèves/élèves), on s'aperçoit que lorsque les élèves décident de reprendre l'enregistrement entre eux - pour l'améliorer - la répartition est toujours égale et la partie de savoir que chacun s'était attribuée se retrouve dans le nouvel enregistrement. Il en est de même au moment de la synthèse faite en présence de l'enseignant. De plus, si c'est le meilleur élément du groupe qui pose le problème non résolu au professeur, ce n'est pas le plus brillant qui se charge des tâches les plus délicates.

Ex : P - "Bon, alors avant de faire le tour des questions qui étaient posées là, j'aimerais que vous me disiez s'il y a eu des problèmes, autrement dit s'il y a des choses que vous n'avez pas comprises... soit dans le texte lui-même... soit dans les consignes... soit dans la manière de faire ou est-ce que tout était clair ?

A - Sauf pour euh... pour le début là

P - Oui ?

A - On ne sait pas quand s'arrête la situation initiale".

2.2. Il résulte de cette construction commune que l'élaboration se fait d'une manière spiralée.

a. En effet les élèves non seulement continuent la phrase de l'intervenant précédent, mais très souvent reprennent un élément de cette phrase parfois en le corrigeant. On assiste à un **effet de "tuilage"** comme on le dit en musique, la deuxième voix démarrant sur les dernières mesures de la première voix et en même temps, avant de continuer sa partition reprise et continuée par la troisième voix et ainsi de suite. De même, les élèves bâtissent leur morceau instrumental ! Cela ne signifie pas que chacun renonce à sa phrase ou à son idée, au contraire, il la continue parfois après les interventions des autres, en y ajoutant les renseignements entendus. Chaque membre du groupe puise au réservoir commun pour élaborer son propre savoir. C'est par ce moyen que les explications progressent, puisqu'on avance d'un item à chaque nouvelle intervention.

- Ex : B - "Ouais... maintenant la résolution 2, on l'a
A - La résolution 2, c'est que l'homme part
B - De la maison
A - De la maison... ouais...
C - En se moquant !
A - En se moquant... ouais... de sa femme".

b. Ces corrections et approfondissements successifs révèlent chez les élèves **le sentiment plus d'une déficience que d'une incompréhension**. En effet l'aller-retour permanent à la consigne ne permet aucune déviation et les contenus de savoirs sont nettement délimités. De plus les élèves ont déjà des notions assez solides du schéma narratif et parlent le même langage. Le métalangage leur est connu et commun.

c. Partant du même constat, **les élèves vont chercher ensemble à élaborer des savoirs de plus en plus fins**. D'où le système de retours en arrière, des questions d'approfondissement, des vérifications, des demandes d'approbation. Le savoir se construit donc dans un mouvement ascendant, par étapes successives où chacun apporte sa contribution et où le discours de l'autre est stimulateur de réflexion et d'élaboration personnelle. Les élèves élaborent leur savoir tout en parlant, au fur et à mesure de leur dialogue. Très souvent des pauses s'inscrivent et permettent des moments de récapitulation, sorte de bilan intermédiaire dans la construction. Ce bilan est marqué par une forme conclusive : "Bon, on a fait le tour" ou bien par une demande d'assentiment ou par une forte articulation annonçant le passage à une nouvelle étape.

2.3. D'ailleurs les élèves ne sont pas seuls à élaborer un savoir, car manifestement, **le professeur dans la phase 3 construit ou reconstruit son propre savoir**.

a. Ayant à résoudre tout de suite un problème posé par un élève, il ne va pas répondre directement et sans appel à la question posée mais faire construire la réponse par les élèves eux-mêmes, en posant à son tour les **questions susceptibles de débloquer la situation** et de faire parler les élèves.

- Ex : A - "On ne sait pas quand s'arrête la situation initiale
P - D'accord
A - Parce que... parce que la complication l on ne sait pas quand elle commence
P - Alors quels sont les moyens de connaître la situation initiale ?"

Cette question posée par le professeur s'adresse à tous, y compris à lui-même qui doit mobiliser rapidement ses connaissances pour aborder un obstacle précis. C'est donc ensemble que les élèves et le professeur vont tenter de résoudre le problème.

b. Comme les élèves, **le professeur reformule les amorces de réponse**, les amplifie pour permettre aux élèves de continuer eux-mêmes sur la structure de

phrase entamée, quitte à répéter mot à mot ce que vient de dire un élève, le reprenant à son compte en signe d'assentiment.

- Ex : B - "Ben moi, euh... je pense que le début de la complication c'est alors
P - C'est-à-dire que tu te repères sur...
B - Sur "alors"
P - Sur "alors" "

c. De la même manière les formules de refus sont très atténuées, c'est le "oui" dubitatif qui est plus une négation qu'une affirmation, l'interrogation qui appelle une réponse rectificative, la précision d'un point formulé de manière erronée par un élève et permettant de rectifier une notion mal intégrée. Elèves et professeur interrogent le texte à la lumière du schéma narratif.

- Ex : C - "Parce que c'est une description et qu'une description c'est de l'imparfait
P - A quoi sert-il ?
B - Pour expliquer... euh... expliquer... pour présenter le texte
P. Pour présenter le texte
B - Les personnages
P. Les personnages ! Le lieu ?
B - Pas toujours parce qu'ici il n'est pas
P - D'accord
B - Le temps...
P - Et le temps !...".

Ainsi le professeur tout en suscitant les réponses laisse les élèves élaborer leur savoir, construire le texte en guidant simplement leur réflexion, soit par quelques questions, soit par une information, soit à leur écoute sans intervenir de manière à ce que l'échange ne se limite pas à un dialogue entre le professeur et un seul élève, mais de façon à laisser venir les réponses de chacun.

L'interaction joue pleinement son rôle dans la phase 3.

d. De plus on remarque qu'à aucun moment les élèves n'attendent de réponse toute prête car il ne posent pas de question à un professeur-dictionnaire chargé de transmettre un savoir.

Sans doute se rendent-ils compte qu'il n'y a pas de réponse toute faite, que les savoirs à acquérir passent par une démarche appropriative et que la connaissance de l'objet relève d'une élaboration individuelle.

Le professeur, tout en suscitant et recueillant les paroles des élèves, les confronte à son propre savoir et resitue par la même occasion ce qu'il sait - ou savait - sur la situation initiale dans un récit.

e. En confrontant les 3 phases enregistrées, on constate un **parallélisme entre l'interaction élèves/professeur** : même écoute des autres, mêmes corrections atténuées, même incitations à la parole et reprises de phrases, même

démarche appropriative du savoir. L'effet-miroir est ici très net : les élèves reproduisant une situation vécue. Ce qui fait qu'à la fin des 3 phases, grâce aux interactions évoquées plus haut. La synthèse formulée par l'enseignant (ou les différentes étapes de la synthèse) clôt l'élaboration de manière naturelle puisqu'elle reprend les phrases des élèves. Elle n'est pas imposée. C'est l'émanation du groupe. On peut alors penser que la notion de schéma narratif est claire chez tous les participants du groupe - ce qui était finalement l'objectif de l'atelier -. La médiation opérée par la consigne a pleinement rempli son rôle.

Dans le cadre choisi, il ressort que le discours explicatif ne représente pas des moments particuliers repérables en tant que tels, mais comme un **ensemble en élaboration** qui forme des moments qui se bouclent provisoirement pour progresser. Nous retrouverons l'importance du type d'intervention de l'enseignant : bien appréhendée par les élèves, elle est reproduite et permet aux élèves d'élaborer un savoir lorsque celui-ci est clairement repéré.

Le cadre se situant après la problématisation, il nous semble intéressant d'analyser dans l'étape suivante ce qu'il en est du discours explicatif dans la problématisation elle-même : Comment ? Qu'en sera-t-il alors de leurs interactions explicatives, si elles sont soumises à des consignes du même type ?

BIBLIOGRAPHIE

1. MEIRIEU Ph., **Outils pour apprendre en groupe**, "Chronique Sociale", 1985.
2. HYMES D.H., **Vers la compétence de communication**, Hatier Crédif, 1984.
3. CARON J., **Les régulations du discours**, P.U.F., Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1984.
4. GESCHWIND-HOLZER G., **Analyse socio-linguistique de la communication et didactique**, Lal, Crédif, Hatier, 1981.

Revues :

1. "Langue Française", n°65, **L'oral du débat**, 1985.
2. "Revue Française de Pédagogie", n°74, 1986.
3. "Pratiques", n°17, **L'oral**, 1977 ; n°36, **Travailler en projet**, 1977 ; n°40, **La communication**, 1983 ; n°43, **Le sens des mots**, 1984.

QUAND EXPLIQUER C'EST DIFFERENCIER

Anne LECLAIRE-HALTE
avec la collaboration de Carole WALTER
Equipe INRP du Collège F. Rabelais, Metz

Le travail que nous allons présenter ici est marqué par quelques choix effectués par rapport au protocole. Nous travaillons uniquement sur les textes finaux, soit 18 textes fournis par deux Quatrièmes. Notre article suivra le déroulement suivant : il analysera d'abord les attentes que l'on pouvait avoir compte tenu de la consigne donnée aux élèves, par rapport à l'explication. Puis, il examinera les textes produits par les différents groupes, et tentera d'élucider la notion de degré explicatif. Autrement dit, il s'agit d'évaluer les compétences des élèves, de voir pourquoi certains textes sont plus explicatifs que d'autres, et quels sont les objets d'enseignement à mettre en place pour améliorer les performances en matière d'explication.

I - ASPECTS COGNITIFS ET COMMUNICATIONNELS DE LA CONSIGNE

A. ACTIVITE DE DIFFERENCIATION

1. Différenciation et élaboration de concepts

Rappelons ce qui était demandé aux élèves : "Produisez un texte qui permette de différencier merveilleux, fantastique et science fiction".

D'après Stéphane Ehrlich (1), un sujet maîtrise des concepts quand il est capable de répartir des objets dans des catégories distinctes. L'acquisition de ces concepts est le résultat d'un apprentissage où interviennent deux activités : la généralisation et la différenciation. Par exemple, le sujet possède le concept du sapin quand il peut situer deux arbres, pourtant présentant des différences, dans la même classe, celle des sapins, parce qu'il a identifié les caractéristiques communes à tous les sapins : c'est l'activité de généralisation, qui consiste à ranger dans la même catégorie deux instances du même concept. Mais il faut aussi qu'il puisse distinguer sapin et pin, alors même qu'ils présentent des similitudes : c'est l'activité de différenciation, qui consiste à ranger dans deux catégories différentes deux instances de deux concepts distincts mais présentant des similitudes.

Ce que les élèves doivent produire est un texte qui permette de classer des textes proches par certains aspects, mais distincts par d'autres ; ils doivent pour ceci parvenir à la maîtrise des trois concepts de science-fiction, merveilleux, fantastique, et dans leur texte laisser les traces de leur activité de différenciation.

2. La différenciation comme activité cognitive

Comment définir plus précisément l'activité de différenciation ? Trois objets de savoir, A, B, C, sont à mettre en relation : il s'agit de structurer les savoirs sur A, B, C, en sélectionnant un certain nombre de traits pertinents (pour ABC, ou AB, AC, BC) qui permettent de les opposer : ainsi x, commun à A et B, absent dans C, permettra de différencier C de A et B, de le constituer en objet distinct.

Pour pouvoir sélectionner ces informations pertinentes, il faut bien sûr posséder déjà une certaine quantité d'informations sur A, B, C. Nous citerons en guise d'exemple l'article de Jean Bellemin-Noël (2), qui aborde la différenciation des trois genres de la manière suivante : "Quelles sont les différences structurelles qui existent entre une nouvelle fantastique, un conte merveilleux et un récit de science-fiction ? D'une façon assez sommaire, on choisira quatre niveaux d'analyse (...). Le premier niveau qu'on retiendra est celui du point de vue à partir duquel la fiction est donnée à lire. Dans le merveilleux, (...). Le cas du fantastique, à l'opposé (...). Le récit de SF, lire, exige en revanche (...)". Soit le niveau du point de vue, critère x de différenciation. Il permet d'opposer les trois objets ABC, donc de les faire exister en tant que concepts distincts.

Cette explication des critères de différenciation amène une certaine organisation du texte, que nous allons commenter maintenant.

3. Différenciation et organisation du texte

Si l'on parle en termes de processus rédactionnel, voici les opérations convoquées au stade de la planification du texte (3).

Conception : convoquer toutes les informations pertinentes par rapport à la tâche, se livrer à la recherche des traits pertinents.

Organisation : "choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis". Il s'agit ici de hiérarchiser, de sélectionner un ordre de présentation. Dans le cas qui nous intéresse, plusieurs possibilités se présentent :

a. Mettre en avant les traits pertinents, et examiner A, B, C à leur lumière (cf. article de J. Bellemin-Noël), ce qui donne l'organisation suivante :

Partie 1 :	x A	Partie 2 :	y A
	B		B
	C		C

etc...

b. Enumérer A, B, C et les positionner l'un par rapport à l'autre grâce à x, y, z.

Partie 1 :	A : x	Partie 2 :	B : x
	y		y
	z		z

etc...

c. Rappeler tous les savoirs que l'on possède sur les trois objets, puis ré-examiner ces derniers à travers une énumération de traits pertinents.

Partie 1 :	x A	Partie 2 :	x A
	B		B
	C		C

etc...

L'organisation a. paraît un peu plus élaborée que l'organisation b. Elle efface au maximum le processus cognitif qui a permis de l'établir (4), pour n'en donner que le point d'arrivée. Elle est plus synthétique. Par contre, l'organisation c. est peu économique pour le lecteur. En effet, on trouvera des redites, puisque pour élaborer A, B et C présentés comme constitués dans la première partie, il aura fallu avoir recours à la différenciation reprise dans la seconde.

Recadrage : c'est la prise en compte du destinataire. Dans notre cas, le destinataire est soit l'ensemble des élèves de la classe, soit un destinataire externe et moins défini : les visiteurs d'une exposition.

Ces trois opérations de conception, organisation, recadrage sont interdépendantes. Ainsi, le recadrage commande en grande partie la conception et l'organisation : selon le destinataire, j'exposerai les différenciations de telle ou telle manière, je sélectionnerai tel ou tel type de trait pertinent...

B. ET L'EXPLICATION, OU EST-ELLE ?

1. Rappel de la situation pédagogique

Jusqu'à présent, nous avons parlé des attentes du lecteur-évaluateur par rapport aux effets de l'activité cognitive proposée par la consigne, sur les textes produits. Mais nous n'avons pas encore abordé le thème de l'explication...

Rappelons rapidement la situation où sont placés les élèves. Pourquoi leur demande-t-on une telle élaboration de concepts ? Leur classe est engagée dans la réalisation d'un projet, qui est d'écrire des nouvelles fantastiques ou de monter une exposition sur le fantastique. Il est apparu au cours d'une discussion en classe autour du titre du recueil de nouvelles étudié alors, "Histoires fantastiques" de Maupassant (5) que tous n'avaient pas les mêmes attentes, avant de lire le livre, à propos de son contenu : pour certains, cela allait être des histoires d'extra-terrestres, pour d'autres des contes, etc... Toutes attentes engendrées par le même titre. Un débat animé a eu lieu, où il s'est avéré que les représentations et les savoirs des uns et des autres étaient plus que divergents sur les trois genres convoqués.

Ces divergences posaient problème : elles pouvaient entraver la réalisation des textes (soit fictionnels, soit non-fictionnels) et leur évaluation. Comment

élaborer une nouvelle fantastique ensemble, si l'on n'est pas d'accord sur ce qui différencie le fantastique d'autres genres ?

Le texte que l'on demande alors d'écrire, explicitant les différences entre les trois genres, est destiné à lever un obstacle d'ordre cognitif, pour que l'interaction première (qui a pour objet la réalisation de textes fictionnels ou non suivant la classe), puisse continuer à bien fonctionner. En cela, il est explicatif. Il doit proposer une structuration des savoirs telle qu'elle devra permettre de dépasser l'obstacle. Il constitue ainsi une boucle explicative dans une interaction. Et dans cette situation précise, être explicatif, c'est faire les différences entre trois objets, pour lever la difficulté et pouvoir continuer à travailler.

La consigne était : "quelles sont les différences entre...". Elle ne présente aucune injonction d'explication en tant que telle (encore qu'on pourrait la reformuler en : comment peut-on différencier... et l'apparenter ainsi à une demande d'explication en "comment"). Cependant, prise dans la situation de communication ci-dessus décrite, dans la dynamique d'un travail en projet, elle commande bien un texte à fonction explicative.

2. Hypothèses sur le marquage de l'explicatif dans les textes

Telle était la question majeure à traiter dans les écrits réunis à l'issue du déroulement du protocole B. Quelles hypothèses pouvait-on faire, compte-tenu des paramètres situationnels évoqués plus haut ?

D'après l'article de Danielle Coltier (6), on peut dégager un modèle superstructurel du texte explicatif, qui présenterait trois phases : une phase de questionnement, une phase résolutive, une phase conclusive. La phase de questionnement correspondrait, dans notre approche communicationnelle de l'explication, au marquage de la boucle explicative par rapport à l'interaction première : elle signifierait l'existence d'un problème à résoudre pour pouvoir continuer à communiquer.

Or, nous nous situons ici avant tout travail en classe sur l'explication. Attendre des élèves qu'ils maîtrisent cette superstructure serait supposer qu'ils l'aient intégrée par imprégnation, par leurs lectures. Cela paraît une hypothèse peu tenable, d'autant plus que les textes "canoniques" explicatifs, dans les livres et revues destinés au jeune public, nous semblent plutôt rares.

D'autre part, la situation de production des textes est telle que reproduire la phase de questionnement dans le texte ne s'impose pas. En effet, pour les 4ème 3, ce texte est destiné aux élèves de la classe. On le rend au professeur, qui peut être un destinataire écran. Or, élèves comme professeur ont vécu la situation où le problème à traiter a émergé. Ils savent que le problème est partagé. C'est un arrière-plan commun à tous. Pourquoi alors le mentionner dans le texte ? Pour informer qui ?

Pour les 4ème 1, même si le destinataire définitif est le visiteur d'une exposition, la situation est la même dans l'immédiat : le cadrage du destinataire peut difficilement se faire en début de projet, dans cette première version du texte.

S'il n'y a pas de paragraphe pour marquer le problème, comment alors va-t-on pouvoir lire de l'explicatif dans le texte ? L'explicatif se marquera-t-il ?

De manière très pragmatique, pour être explicatif dans la situation, décrite plus haut, vécue par la classe, il faut que le texte structure correctement des informations pertinentes par rapport au problème posé. Pour répondre aux besoins de la classe, il doit présenter de la manière la plus lisible possible les critères de différenciation qui permettent de poser les trois objets en tant que tels.

Nous partons du principe que la qualité explicative des textes sera inscrite dans la planification textuelle choisie pour traiter de la différenciation entre les trois objets, plus que dans l'adéquation ou non du texte à une superstructure explicative, prise hors de tout contexte communicationnel. Notre lecture des textes des élèves portera essentiellement sur cet aspect.

Auparavant, nous aimerions traiter du point suivant : tout détour explicatif suppose un décentrement de l'énonciateur par rapport à l'objet de l'explication, une objectivation, une mise à distance. On peut donc s'attendre à lire des textes peu investis, à dominante objective. Il s'agit d'évaluer les performances des élèves sur ce point également.

II - LE MARQUAGE DU DECENTREMENT

Bien que cette "mise à distance" ne soit pas spécifique au discours explicatif, elle en est cependant une caractéristique, bien présente dans les textes des deux classes.

Le décentrement se marque par :

1. Le fréquent recours à des marqueurs de généralisation :
"On considère SOUVENT que la personne est folle car on n'admet pas le surnaturel".
"La situation se passe LA PLUPART DU TEMPS dans le passé".
"Science-fiction : les faits se déroulent GENERALEMENT dans le futur",
etc...

Pas un texte qui ne présente ces adverbes ou locutions adverbiales de fréquence.

2. Le présent, temps utilisé de manière dominante dans les textes. Rappelons que c'est le temps du commentaire, du discours scientifique.

3. Exclusion du JE comme du VOUS dans tous les textes relevés.

4. Recours à un métalangage.

"Le LECTEUR est plongé dans le doute, l'hésitation et la peur".

"Le NARRATEUR a une sorte de peur".

"Le merveilleux est un STYLE D'ECRITURE utilisé surtout dans des ECRITS qui se déroulent dans le passé".

5. Recours à un schéma. Cela ne s'est en fait produit qu'une fois.

Sans plus s'attarder sur ce point, on conclura en remarquant que ces élèves de Quatrième manifestent des compétences certaines dans le marquage de l'objectivation du discours. Les objets d'enseignement ne sont peut être pas à établir prioritairement de ce côté de l'explicatif.

III. LES MISES EN TEXTE

Les limites de cet article nous imposent un choix parmi les 18 textes produits en classe. Nous en avons sélectionné quelques-uns qui reflètent les divers types d'organisation choisis.

Nous renvoyons à I. A. 3. pour la compréhension de notre mode de classement. Nous appelons ici textes synthétiques les textes correspondant à l'organisation a, textes énumératifs ceux correspondant à l'organisation b, textes mixtes ceux correspondant à c.

A. LES TEXTES SYNTHETIQUES

4 textes sur 18 se présentent ainsi. Cette organisation est donc loin d'avoir été retenue majoritairement. Voici deux de ces textes.

1. Texte I

"Les trois genres littéraires (fantastique, SF et merveilleux) relèvent tous de l'imaginaire. Le fantastique commence sur des faits réels, tandis que le merveilleux et la SF sont du domaine inventé.

Le fantastique est un phénomène d'actualité destiné à un public ayant un esprit ouvert, tandis que la SF se déroulant dans le futur est plutôt appréciée par les adolescents et le merveilleux des temps médiévaux est réservé aux rêveurs des temps modernes.

Dans le fantastique, les lieux réels subissent une métamorphose complexe en sites envoûtés et hantés par l'action du temps extérieur (orage), ainsi que les personnages, tandis que dans le merveilleux et la science-fiction, les lieux sont divers, ainsi que les personnages.

La religion a un grand rôle (résurrection, réincarnation) tandis, que dans la

SF, elle n'est pas présentée tout comme dans le merveilleux.

L'histoire est souvent plus plausible que dans le merveilleux et dans la SF.

Les couleurs dans le fantastique sont souvent sombres, tandis que dans le merveilleux et la SF elles sont de couleur assez gaie.

Il n'y a la plupart du temps pas de héros ni de bons ni de méchants, contrairement à la SF et au merveilleux. Le fantastique est une traversée temporelle du réel vers l'imaginaire. Il se distingue des autres genres par son ambiance magnétique et inexplicable".

2. Texte 2

"La différence entre le fantastique, le merveilleux et la SF c'est que dans la fantastique, une peur règne, la peur de quelque chose d'inconnu, qui laisse le doute d'une explication soit scientifique, soit irrationnelle, alors que dans la SF il y a des monstres, des êtres impossibles à concevoir, et c'est pratiquement impossible d'avoir peur, car on sait très bien que tout est irréel dans la SF. Pourtant ceux qui écrivent la SF essayent de lier la peur à l'histoire. Ces histoires se passent souvent dans le futur sur d'autres planètes et d'autres galaxies, alors que dans le merveilleux ce sont les personnages (fée, nain, géant, sorcière, bêtes qui parlent ou se transforment) tout à fait imaginaires dans un endroit qui existe (forêt, désert, château). En général, il y a toujours un héros et à la fin du conte tout se finit bien. Ce qui est valable aussi pour la SF, et ce qui est plus rare dans le fantastique, car il n'y a pas de fin, donc on ne sait pas si elle est bonne ou mauvaise pour le héros".

Ces deux textes ont en commun la mise en avant des critères de différenciation entre les trois genres. Par ailleurs ils présentent un certain nombre de divergences que nous étudierons plus loin.

B. LES TEXTES ENUMERATIFS

Ils sont beaucoup plus représentatifs car 13 groupes sur 18 ont choisi ce mode d'organisation.

1. Texte 3

"Le fantastique : il se passe des choses incompréhensibles, il peut y avoir des revenants, des personnes louches atteintes de folie. Le fantastique peut se situer dans le passé, le présent, le futur.

La SF : ça se passe généralement dans le futur. Il y a une atmosphère différente du fantastique. La SF ce sont des êtres anormaux et qui ne vivent pas sur notre planète.

Le conte : la fin est toujours positive, les méchants perdent et les gentils gagnent. Il y a souvent des sorcières, des fées. Il y a des apparitions inattendues. Les décors ne sont pas les mêmes".

2. Texte 4

"Le merveilleux : est un style d'écriture utilisé surtout dans des récits qui se déroulent dans le passé. Maintenant il n'est plus très courant, il est remplacé par le fantastique et parfois la SF. La plupart du temps, il y a une rencontre entre le bien et le mal. En général le bien qui se présente sous forme de fées ou de magiciens attribue un objet magique à une personne qui doit affronter le mal (sorcier, démons). Les récits merveilleux se terminent souvent bien.

Science-fiction : les faits se déroulent généralement dans le futur. Dans un monde inventé de toutes pièces (être vivant sur une planète, soucoupe volante). C'est une sorte de merveilleux dans le futur. Là aussi apparaît le bien et le mal (extra-terrestre, envahisseur). Mais la fin des récits de SF peut mal se terminer.

Fantastique : les récits classés fantastiques se passent plutôt dans une époque actuelle. Les faits se déroulent souvent dans le réel et c'est seulement après qu'apparaît l'imaginaire ou l'inexplicable. Les fins ne se terminent pas toujours bien, cela dépend du scénario développé dans le texte".

3. Texte 5

"Le conte de fées est représenté par des sorcières, des fées, des bons et des méchants qui se heurtent dans un univers merveilleux. Les histoires sont irréelles et commencent très mal mais finissent très bien. Le héros triomphe. Le gentil transforme le méchant en bon. Ce sont des histoires pour les enfants.

Le fantastique : c'est autre chose que les deux autres, ça se passe dans une année avant la nôtre.

La SF est comme les autres textes tout est imaginaire et tout se passe irréallement".

C. LES TEXTES MIXTES

Texte 6

"Le fantastique :

C'est quelque chose qui marque que l'on n'arrive pas à définir, c'est un fait inexplicable, incompréhensible, irréel introduit par des spectres, des fantômes, des extra-terrestres, des personnages atteints de folie.

La SF :

C'est une histoire qui se passe dans le futur. Il y a toujours des êtres imaginaires avec des monstres qui n'existent pas aujourd'hui. Le narrateur se trouve dans une autre galaxie, avec souvent un vaisseau spatial, ou éjecté dans l'espace inexplicablement. Ou alors le narrateur est sur la terre mais les gens ont changé. Exemple : Startrek, la 5ème dimension...

Le conte merveilleux :

C'est une histoire où les animaux parlent, ça se passe dans un autre monde. Cela se finit généralement bien, l'histoire est toujours introduite par "Il

était une fois". Il n'y a pas de suspense de mystère par rapport au fantastique. Cela ne choque personne.

Différences :

Le conte : il n'y a pas de suspense, de mystère et il n'y a pas de fait étrange par rapport à la SF et au fantastique.

Le fantastique : cela se passe toujours dans notre monde et il y a toujours des hommes racontant leur histoire et dans la SF et le conte c'est une autre personne qui parle.

La SF se passe dans le futur et se rapporte toujours à la science vaisseau spatial... par rapport au conte et au fantastique".

Deux textes seulement se présentent ainsi : ils veulent définir d'abord les trois genres puis en les comparant entre eux dégager leurs traits distinctifs.

IV - DES DEGRES D'EXPLICATION

Tout lecteur ayant parcouru ces six textes les juge selon qu'ils expliquent plus ou moins bien comment on peut distinguer les trois genres. Il semble que ce jugement s'appuie sur deux aspects des textes : la pertinence des critères retenus, et la planification de la différenciation.

A. LA PERTINENCE DES CRITERES RETENUS

1. Présence de critères

T5 sera évalué comme le moins explicatif de tous les textes parce que : soit il reconnaît l'existence de traits distinctifs mais ne les explicite pas ("c'est autre chose que les deux autres"), soit il ne présente pas de critères de différenciation ("La SF est comme les autres textes, tout est imaginaire"). C'est un cas limite parmi les textes recueillis.

Précisons ici que nous avons fait lire ces six textes à deux classes de Cinquième et de Quatrième ayant déjà travaillé sur ce thème ; divisées en groupes, elles devaient signaler le texte qui à leur avis expliquait le mieux les différences entre les trois genres, et celui qui atteignait le moins cet objectif. T5 a été désigné quasi unanimement comme le moins explicatif des textes. Un groupe d'élèves remarque d'ailleurs qu'il ne remplit pas son rôle car "il nous inflige de déterminer nous-mêmes le fantastique par comparaison aux deux autres définitions".

2. Pertinence des critères

Les autres textes présentent des critères de différenciation. Relisons T1 : voici quelques critères destinés à différencier le fantastique des autres genres : "Le fantastique est un phénomène d'actualité destiné à un public ayant un esprit ouvert". "La religion a un grand rôle". Dans T3 on trouve : "La SF ce sont des êtres anormaux et qui ne vivent pas sur notre planète".

Ces critères peuvent être aisément remis en cause par un adulte ayant une bonne connaissance des trois genres, des contre-exemples sont faciles à trouver pour montrer qu'on n'a pas ici des traits pertinents.

Le problème qui se profile est celui des connaissances du monde. Les élèves ont produit ces textes à un moment x de leur histoire où ils ont lu un nombre restreint d'ouvrages représentatifs des trois genres. Ils travaillent sur ce champ pour exercer leur activité de différenciation, et en tirent ces critères qu'ils jugent pertinents.

Bien que cet aspect cognitif soit très important dans la gestion du texte explicatif, il ne nous intéresse pas directement dans le cadre de cette recherche. Nous examinerons plutôt comment les élèves ont organisé leur production écrite pour communiquer à d'autres la différenciation demandée pour la bonne marche du projet de classe.

B. LA MISE EN TEXTE DES CRITERES

Les groupes d'élèves qui ont lu et évalué rapidement les textes ont retenu comme expliquant le mieux T1 et T4, rejoignant en cela notre jugement de lecteur adulte. T1 et T4 appartiennent chacun à deux catégories différentes (d'après notre classement des mises en texte).

Nous nous proposons maintenant de voir pourquoi ils ont été préférés aux autres textes de la même catégorie, en essayant de préciser pourquoi tel texte peut être jugé plus explicatif que tel autre. Nous espérons ainsi pouvoir formuler quelques objets d'enseignement en matière d'explication au sens où nous l'entendons.

I. Les textes synthétiques

Comment se fait-il que T1 ait été jugé plus explicatif que T2 ?

a. T1 est plus problématisé. Il répond d'ailleurs plus à la question "comment distinguer le fantastique des autres genres ?" qu'à la question posée par le professeur. En cela il répond plus à la demande des élèves, qui doivent rédiger une histoire fantastique, faire une exposition sur le fantastique. La question posée par le professeur nivelait les trois genres, ce qui ne correspond pas aux préoccupations très concrètes des élèves, dans la situation de projet. Le groupe qui a produit T1 a donc habilement détourné la consigne, en mettant le fantastique en avant dans chacun de leurs paragraphes consacrés aux critères de différenciation.

b. T1 présente une autre problématisation en guise d'ouverture. Il souligne dans la phrase du début en quoi les genres se ressemblent, donc justifie qu'on traite de leurs différences, pour éviter une confusion possible.

c. Dans la première ligne de chaque paragraphe figure le critère retenu, ce qui facilite la lecture du texte : ainsi s'enchaînent actualité, lieux, action, religion, etc...

d. La mise en page est claire : un paragraphe par critère. Cette présentation n'est pas présente dans T2.

T1 pour être amélioré, devrait présenter une transition entre ses deux premières phrases, s'appuyer sur des exemples plus nombreux : recours aux "petits mots", exemplification, deux objets d'enseignement à noter par exemple ici.

T2, lui, est construit de la manière suivante : les trois genres sont distingués successivement par trois critères : peur, lieu de la fiction, dénouement. Cependant, le fantastique n'est pas examiné à la lumière du second critère. On remarquera également qu'un critère temps de la fiction est ébauché puis abandonné : "Ces histoires se passent souvent dans le futur".

T2, pour être amélioré, devrait systématiser l'examen des trois genres à la lumière des critères mis en avant. D'autre part, un travail sur la mise en page le rendrait plus facilement utilisable.

Aux objets didactiques soulignés pour T1 et T2, on pourrait ajouter celui-ci : construire un texte de différenciation à partir des critères de différenciation, et non pas des objets différenciés. Ceci si l'on estime que cette mise en texte est plus efficace, plus utilisable pour le lecteur en quête d'explication.

2. Les textes énumératifs

Cette "structure" énumérative a été retenue par la plupart des groupes, avec plus ou moins d'efficacité.

Parmi les exemples T3, T4, T5 reproduits ici, c'est T4 que les élèves ont retenu comme expliquant le mieux, au même rang que T1. Pourquoi T4 et non T3 ?

Trois paragraphes sont consacrés aux trois genres. A l'intérieur de ces trois paragraphes, les critères de différenciation sont repris à peu près dans le même ordre : le temps, les valeurs (le bien et le mal), le dénouement. Cette régularité est un point positif pour le texte. Cependant elle pourrait être systématisée. Un critère apparaît dans le second paragraphe, est reconduit dans le troisième, mais est absent du premier : celui du statut du réel. D'autre part, au début du texte il y a confusion entre temps de la fiction ("le merveilleux est un style d'écriture utilisé surtout dans des récits qui se déroulent dans le passé. Maintenant il n'est plus très courant, il est remplacé par le...") et le statut historique du genre. Ce dernier point qui pourrait constituer un critère de différenciation n'apparaît plus ensuite.

Dans ce cas également, systématisation dans le recours aux critères, explications maximum de ces mêmes critères semblent être deux objets didactiques à prendre en compte.

Quant à T3, il présente les mêmes trois paragraphes successifs. Mais les critères de différenciation y sont beaucoup moins ordonnés que dans T4, ne sont pas repris dans le même ordre.

D'autre part, certains critères apparaissent et disparaissent sans explication : ainsi, le temps de la fiction, utilisé pour le fantastique et la science-fiction, n'est plus cité pour le conte.

3. Les textes mixtes

Choisir cette planification présente un danger : celui de la répétition. Le principe est de dire tout ce que l'on sait de l'objet, puis de sélectionner les traits pertinents. Or, pour exister en tant que tels, pour être constitués en objets, les trois genres sont déjà différenciés par ces traits pertinents. C'est ainsi que T6 reprend dans sa partie Différences des points déjà soulignés dans la première partie : "Le conte il n'y a pas de suspense, de mystère, et il n'y a pas de fait étrange par rapport à la SF et au fantastique", répète la première partie (paragraphe consacré au conte) : "Il n'y a pas de suspense, de mystère par rapport au fantastique".

Rappelons que deux groupes seulement ont choisi cette planification. Il s'agirait de montrer les dangers d'un tel choix pour expliquer les différences entre des objets : ceci pourrait constituer un objet d'enseignement.

A travers l'étude de ces quelques textes d'élèves, il s'agissait pour nous de signaler des objets d'enseignement spécifiques à l'explication. Enfin nous avons relevé des objets non spécifiques à l'explication : mise en page, usage des "petits mots". Nous avons relevé aussi des objets ayant trait à la différenciation : choix de telle planification, plus efficace que telle autre, systématisation des traits pertinents dans le parcours des trois notions à différencier... Puisqu'expliquer, dans le situation décrite dans cet article, c'est différencier, ces objets d'enseignement pourraient être considérés comme relevant de l'explication.

NOTES

1. S. EHRLICH, **Apprentissage et mémoire chez l'homme**, P.U.F..
2. **Des formes fantastiques aux thèmes fantastiques**, "Littérature", n°2, mai 1971.
3. **Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture**, C. GARCIA-DEBANC, "Pratiques", n°49, mars 1986.
4. **Les aspects cognitifs du discours d'explication**, A. MORF, in "Quelques réflexions sur l'explication", CDRS, n°36, fév. 1980.
5. Ecole des Loisirs.
6. **Approches du texte explicatif**, D. COLTIER, "Pratiques", n°51, sept. 86.

ON DISCUTE, ON EXPLIQUE

Situation de travail, stratégies discursives et explication en 5ème

Brigitte DUHAMEL
Equipe INRP du Collège L. de Vinci,
Châtenay-Malabry (Hauts de Seine)

"On ne délimite pas les discours comme on borne un terrain ou comme on démonte une machine" (1).

Cette remarque de M.J. Borel nous a semblé pertinente, ô combien ! tout au long de nos observations. Nous écoutons des élèves de 5ème qui discutent par groupes de 3 pour "se mettre au clair" sur les différences entre fable, légende et mythe (c'est la phase I de la situation B dont le protocole est rappelé plus haut), puis qui, après passage d'écriture individuelle, élaborent ensemble un texte commun au groupe. Et l'explicatif semble difficile à cerner.

Tout d'abord, pour le repérer, il semble inopérant d'utiliser des marques linguistiques formelles : on le comprendra à partir de ces exemples :

- A. - "Bon ben moi je pense que / les fables c'est pas des choses euh vraies / parce que / parce que / il est dit dans le texte de La Fontaine que le renard descend dans le puits avec son ami le bouc / moi je crois que c'est pas vrai".
- B. David - "Non ce qui faudrait c'est / mettre un truc comme ça / pis écrire en-dessous"
Renaud - "C'est quoi un truc ?"
David - "Non mais"
Renaud - "Parce que ça fait au moins cinquante fois que tu dis / le mot truc / enfin c'est pas grave"
- C. David - "Le loup et l'agneau" / où "où avec un accent / "où" euh / "deux personnages sont en présence"
Renaud - "Non eh, "où" le "où" avec un accent c'est l'lieu"
David - "Ben oui "où" / C'est pas / eh là quand je te parlais c'était pas ou ou / Non bon / c'était pas euh / il enregistre ou / ou il lit" (et Renaud comprend...).

- A. présence de **parce que** et explication ;
B. présence de **parce que** et tout autre chose que de l'explication ;
C. absence de **parce que** et explication, et même gros effort pour se faire comprendre : cf. le "Non bon" qui témoigne d'une réaction d'ébahissement, sans doute mimique, de la part de Renaud et équivaut à : "Tu n'as pas encore compris ? Bon, je vais te donner un exemple". On voit en outre qu'il faut prendre en compte quantité d'éléments non-verbaux (non linguistiques, c'est une autre affaire !) :

intonation, débit, gestuelle, mimique... Notons cette différence en outre entre A. et C. : en C. dans une interaction première (écrire un texte bien formé y compris orthographiquement) la remarque de R. montre à D. que son camarade n'a pas suffisamment compris son propos pour que l'interaction première se poursuive "sans faute", d'où nécessité d'ouvrir une boucle explicative. En A. il n'y a pas d'injonction à expliquer, mais le locuteur en prend la décision parce qu'il perçoit que ce qu'il énonce ne va pas de soi.

Une seconde difficulté (mais un point essentiel de l'analyse) c'est que dans ce discussions orales, chaque intervenant doit **gérer en faisceau**

- la construction/sélection des objets du monde qu'il va proposer à ses interlocuteurs, et qui peuvent être en cours d'élaboration ou déjà bien construits par lui ;
- leur mise en discours : à la fois choix de stratégies (argumenter, expliquer, raconter, enjoinde...) et choix de mise en mots ;
- son interaction avec les autres intervenants.

Une description/analyse du contexte où se sont situées les séquences orales recueillies nous semble donc difficile à économiser : loin de particulariser, il s'agit de pouvoir rapporter tel ou tel fait observé à tel élément de la situation mise en place et à telle hypothèse de départ.

Nous recenserons ensuite (à défaut d'une analyse quantitative dont on a signalé la difficulté) les occasions d'expliquer qui se présentent dans notre corpus (enregistrement des discussions de 7 groupes de 3 élèves) ; nous avons étudié 3 groupes : 2 disposant de documents, l'autre non (2) d'une façon plus fouillée, en nous interrogeant sur la dominante discursive selon les phases 1 ou 3.

Enfin nous essaierons de décrire la gestion en faisceau qu'on vient d'évoquer (contenus/discours/interaction) dans deux séquences caractéristiques.

I - ELEMENTS DE CONTEXTE

Contexte **pédagogique** d'une part : qui sont ces élèves, où en sont-ils dans leurs apprentissages, qu'ont-ils fait en classe concernant la tâche demandée ? Contexte **situationnel** d'autre part : que peut représenter pour eux ce que nous appelons la "situation B", quels enjeux peuvent-ils y mettre, quels types d'interaction est-elle susceptible de déclencher ?

1.1. Contexte pédagogique

Il s'agit de 21 élèves d'une classe de 5ème hétérogène ; on est en décembre et la classe a le projet de publier un recueil de fables, mythes et légendes. Un cycle assez complet d'activités de lecture, d'études de textes et d'écriture a été mené sur la fable ; sur mythe et légende, seulement une "semaine-lecture" (3) à ce

moment. Si on note que la distinction légende/mythe pose d'épineux problèmes y compris à la théorie (4), on voit qu'on recueillera les représentations "spontanées" des élèves et qu'on ne leur demande à ce stade qu'une construction provisoire ; et surtout que nous trouverons dans leurs propos de l'explication (mise en discours d'un savoir déjà élaboré) et les traces des démarches explicatives (construction cognitive en train de se faire). Les deux processus interféreront sans doute.

1.2. Enjeux concernant le projet de la classe

Le texte demandé est destiné à constituer une préface au recueil. Il est entendu qu'en deux heures dont l'une seulement consacrée à l'écriture, on aboutira à des états provisoires qui seront retravaillés ensuite.

Cet enjeu est très inégalement perçu dans les groupes, pour des raisons qui tiennent au caractère artificiel de cette proposition à ce stade. Les lecteurs du recueil auront-ils envie de lire une pareille préface ? Nos élèves eux-mêmes "sautent" volontiers de tels écrits ; à ce moment du travail, une consigne du genre : "Pour écrire nos textes nous devons nous mettre au clair, et pour cela nous allons rédiger des documents de travail qui nous serviront par la suite" aurait été plus fonctionnelle. Mais la perception inégale de l'enjeu tient aussi à la composition et au fonctionnement des groupes et sans doute à la présence et à l'absence de documents en phase 1.

Si nous suivons de près nos trois groupes, que nous appellerons A, B (disposant de documents) et C (sans documents) nous constatons que :

- le groupe A ne se soucie pas du tout de l'enjeu : il fait le travail demandé sans se poser la question : "A quoi ça sert ?" et aboutit à un texte achevé mais qui reproduit quasi mot pour mot le texte de la "meilleure élève" du groupe sans qu'on se soit mis explicitement d'accord pour ce faire ; le destinataire semble ici être le professeur ;

- le groupe B est conscient du projet d'ensemble ("Ce sera peut être plus difficile de faire un mythe qu'une légende parce qu'un mythe, c'est du passé de l'homme et puis on peut pas savoir, on connaît quelque chose en histoire mais pas tout") mais l'enjeu immédiat lui échappe : la consigne est détournée par le groupe qui produit un texte final consistant en la critique des textes individuels ; destinataires : les camarades et le professeur ;

- le groupe C perçoit très nettement l'enjeu "rédaction d'un texte à mettre dans le recueil" (remarques du genre : "Il y aura des choses de nous dans le texte", souci des "gens qui liront ça"). Il aboutit à un texte inachevé mais dont l'élaboration manifeste le souci d'y faire apparaître les apports des uns et des autres.

1.3. La situation de travail

La consigne en phase 1 : "Discutez pour vous mettre au clair sur les différences entre fables, légendes et mythes" demande seulement de "parler pour" et toute l'analyse de la tâche est à la charge des élèves. On ne leur enjoint pas

d'expliquer et on peut imaginer à la limite un élève prenant la parole d'un bout à l'autre, exposant ses conceptions, les autres acquiesçant. Cela ne se produit pas à l'oral, et les risques sont moins grands que de voir en phase 3 le texte du "meilleur" reproduit tel quel. Cependant le statut de l'échange verbal n'est pas clair : ce n'est pas l'échange canonique en trois mouvements tels que le décrivent Sinclair et Coulthard dans leur modèle des interactions en classe : le maître incite, l'élève réagit, le maître évalue (5) ; ce n'est pas non plus la conversation quotidienne informelle (il est possible ici de commencer par un tour de table, par exemple). Statut incertain et on observera des retours de la "maïeutique" scolaire traditionnelle et de la conversation de tous les jours. D'autant que des compétences spécifiques à l'oral, par exemple la reconnaissance, l'interprétation, la gestion des tours de parole, sont bien le parangon de ce qu'on pourrait appeler, en reprenant les catégories d'Y. Chevallard pour les mathématiques, des objets protodidactiques, compétences caractérisées par un niveau d'implicite (qui s'exprime, dans le contrat didactique, par le fait qu'elles vont de soi - sauf précisément lorsqu'il y a difficulté proto(-didactique) et rupture de contrat (6). Les élèves auront donc ici recours à leurs savoir-faire "opérationnels" (7) issus de leurs expériences diverses et des représentations qu'ils se font de la situation.

Nous avons fait l'hypothèse que les discours s'orienteraient vers plus d'objectif (donc plus d'explicatif) dans les groupes avec documents, et vers plus d'expressif (donc plus de polémique et d'argumentatif) dans les groupes sans document. La question est plus complexe ! Comparons le départ de la discussion dans le groupe A (avec documents) et dans le groupe C (sans document).

Groupe A :

- Zina - "Moi je trouve que les légendes eh ben ça / ça parle d'un phénomène qui euh / d'un phénomène qui / (inaudible)
Sonia - Moi je dirais d'une invention / (inaud). On dirait une invention la légende / C'est plutôt une invention
Zina - Ah oui c'est une invention
Laurence - Moi pour moi la légende c'est plutôt quelque chose qui explique un phénomène
Sonia - Voilà c'est ça
Zina - Oui".

Les trois participantes entrent en piste successivement, au rythme des "Moi je trouve que", "Moi je dirais", "Moi pour moi" (notons que Laurence, reconnue comme la "meilleure élève", intervient en dernier lieu). Tout est dans la présentation. Il s'agit sans doute de modaliser son propos en le présentant comme personnel et donc offert à opinions divergentes, mais de telles divergences à ce stade seraient coûteuses pour la face de l'autre ; de plus les marques de première personne n'impliquent nullement une appropriation subjective des contenus posés : il s'agit plutôt de mettre en circulation une première formulation acceptable, à la limite de rompre le silence. Il n'y a certes pas d'argumentation ; mais la clôture consensuelle de l'échange ne fournit guère d'occasion d'expliquer.

Groupe C :

- Renaud - "Allez c'est parti (rires)
David - Bon on commence par le mythe

- Renaud - D'accord
David - Ben / le mythe euh
Sébastien - Ben le mythe avec une / un autre truc / comme c'est une fable / une légende
David - Non on dit d'abord les caractéristiques de chaque
Sébastien - Non mais faut une différence".

Aucune marque de première personne : le groupe est sujet ("On commence", "on dit") mais les opinions s'affrontent immédiatement sur le contenu de la tâche (très bien vu : les caractéristiques ou les différences ?) qui a des conséquences sur son organisation (que faire d'abord ?). Départ polémique, dynamique, ouvert sur des occasions d'expliquer. Il semblerait que dans la phase 1 les groupes disposant de documents ne se sont posé aucune question sur le contenu et l'organisation de la tâche, comme s'ils étaient renvoyés à une situation familière ("On lit des textes et on parle dessus"), comme si la tâche était pré-analysée.

II - OCCASIONS D'EXPLIQUER

2.1. Phase de discussion / phase d'élaboration du texte

On vient de voir que le fait d'avoir lu des documents n'induit pas forcément un décentrement sur l'objet à étudier. Cela devrait se reproduire en phase 3, puisqu'on est reporté (formellement) au problème précédent : se servir de documents pour se mettre au clair en phase 1 ; écrire un texte en phase 3. Si on trouve davantage d'explicatif en phase 3, c'est, à notre avis pour les raisons suivantes :

- d'abord les objets susceptibles d'explication sont plus nombreux : si on argumente une orthographe, on l'explique (cf. ex. C plus haut) ; la planification globale du texte à produire fait aussi l'objet d'explications ;
- surtout les textes écrits par les camarades n'ont pas du tout le même statut que les documents fournis au groupe en phase 1. Il est remarquable qu'on ne trouve que très peu d'explication portant sur la signification de tel ou tel texte en phase 1 : souvent des manifestations d'incompréhension ("il est dur ce mythe, j'ai rien compris") mais jamais suivies d'un "pourquoi dit-il cela ?" ou "il a peut être voulu dire...". Les textes produits par les camarades en revanche, sont la "matière première" du produit demandé, le texte collectif ; on peut s'adresser à leur auteur si on ne les comprend pas ; et, surtout peut être, on a le droit de manifester son désaccord avec eux. C'est ce que met en évidence le démarrage de la phase 3 dans les trois groupes :

- A. Laurence - "Alors / commencez à discuter je marque
Zina - Alors
Sonia - Alors
Zina - Alors je suis bien d'accord avec Laurence quand elle dit..."

- B. Laure - "Ah pour hein heu / on fait les critiques / alors ce que j'ai remarqué c'est que / "le mythe c'est sur le passé" je suis d'accord et ce qu'elle dit encore "comme sur l'Egypte et la Grèce" je suis pas du tout d'accord parce que...".
- C. (David propose qu'on souligne les "phrases intéressantes" dans chaque texte).
Renaud - Et ceux qui / qui sont pas / où on est pas d'accord on la barre
Sébastien - Ben non faut d'abord faire un débat".

Où on commence à voir qu'argumentation et explication ont fortement partie liée chez nos 5ème (plus sans doute que chez les adultes ?).

2.2. Majoritairement, on explique à l'occasion d'un désaccord qui peut concerner :

- l'analyse de la tâche. En phase 1, on l'a vu, ces séquences ne se trouvent que dans les groupes sans documents ;
- les propriétés d'un objet : tu dis que X est Y : pourquoi ? ou plus souvent "je ne comprends pas". Souvent dans ce cas, "je ne comprends pas = je ne suis pas d'accord" ; phases 1 et 3 ;
- les relations entre deux objets : pourquoi rapproches-tu X et Y (soit que le critère soit absent, soit qu'on le conteste) : phase 1 et 3 ;
- les choix lexicaux : dans les deux phases encore avec cette différence : en phase 1, les explications données sont liées à une élaboration cognitive ; ainsi de la distinction suivante entre "nature" et "végétation" (Cendrine vient de dire que La Fontaine écrivait aussi des fables "sur la végétation").

Christophe - "Sur la nature plutôt que sur la végétation / sur la nature parce que ///

Laure - Ta phrase Christophe !

Christophe - Euh / ben euh / enfin la végétation d'accord mais euh / y a la nature quand ça parle "Le torrent et la rivière" / c'est la / c'est la nature mais c'est pas la végétation".

En phase d'élaboration du texte, ces explications d'ordre lexical sont liées à des préoccupations esthétiques, au souci du lecteur :

Ex. (On vient de proposer : "dans les fables, les animaux peuvent s'exprimer")

David - "Oui mais / eh mais les animaux ils savent déjà s'exprimer / faudrait préciser comment ils s'expriment

Renaud - S'exprimer en langue humaine

David - Non non

Renaud - Ben ?

David - Ouais ben "s'exprimer" je crois que ça ira / ils comprendront / oui mais aussi / les gens qui liront ça / ils vont se dire euh / ils s'expriment déjà / p't'être qu'on comprend pas mais ils s'expriment

Renaud - Bon d'accord / ça y est c'est fait / "en langue humaine" .

Enfin c'est seulement en phase 3, et pour cause, qu'on trouve des

explications portant sur la planification du texte écrit et les choix orthographiques / syntaxiques.

III - ARGUMENTER / EXPLIQUER : LE JEU DES STRATEGIES DISCURSIVES

Si le recensement précédent nous montrait les boucles explicatives surgissant à l'occasion d'un désaccord, prises dans un discours à dominante argumentative, les choses sont plus complexes. Essayons de le montrer à l'aide de deux exemples opposés.

3.1. Où dire je ne comprends pas = tu te trompes

(On est en première phase)

1. Zina - "Aussi je trouve que dans les fables aussi on remplace souvent les animaux / les animaux euh
2. Laurence - Comment on remplace souvent les animaux
3. Zina - Par exemple que je t'explique / par exemple / le renard lui c'est un Zorro / ou je ne sais pas quoi
4. Laurence - Un Zorro ? (rires)
5. Zina - Oui disons un / oui / je sais pas comment m'expliquer / attends le renard
6. Laurence - Mais si / faut que tu y arrives
7. Zina - Le renard / on remplace par / par des hommes / enfin les a / les euh / dans les fables
8. Laurence - Oui
9. Zina - Les a / les animaux on les remplace par les hommes
10. Laurence - Dans les fables ?
11. Zina - Oui
12. Laurence - Non c'est les hommes qui sont remplacés par les animaux
13. Zina - Ah non non c'est les animaux qui sont ben / non parce que c'est les animaux qui parlent
14. Laurence - Qu'est-ce qu'y a à ton avis / qu'est-ce qu'y a à ton avis dans les fables plutôt ?
15. Zina - Dans les fables ? Les / les a
16. Laurence - Y a plutôt quoi ?
17. Zina - Les animaux parlent comme les hommes
18. Laurence - Ben oui
19. Zina - Se sentent (semblent ?) en hommes
20. Laurence - C'est ce que j'ai dit
21. Zina - Alors donc c'est les / c'est les animaux qui sont euh
22. Laurence - Moi les animaux qui imitent les hommes
23. Zina - Ah non / c'est les animaux qui imitent les hommes voilà c'est ça
24. Laurence - Ben oui / Tu disais le contraire tout à l'heure".

Dans une première partie de l'échange (1 - 11), il y a de la part de Laurence

demande d'explication à Zina ("Comment ? qu'est-ce que..." et "Faut que tu y arrives"). Et Zina tente d'expliquer, c'est-à-dire, si on reprend la description de J.B. GRIZE (8), de proposer à Laurence une schématisation (susceptible d'être reconstruite par Laurence) décomposable en deux schématisations par un opérateur POURQUOI tel que POURQUOI : S1 ---> S2, sans que la transformation détruise la schématisation S1. Il est clair que Zina échoue. Pour y réussir, elle devrait sans doute pouvoir proposer quelque chose comme :

S1 : les animaux sont remplacés par les hommes

S2 : les acteurs animaux des fables sont en réalité des types humains caractéristiques.

Dans une séance ultérieure, j'ai demandé à la classe, après écoute de la séquence, de répondre par écrit aux questions suivantes : "Qu'est-ce que Zina affirme ? Est-ce que Laurence le comprend ?" Les intéressées ont répondu aussi et voici ce qu'a écrit Laurence : "Dans la cassette je ne comprends pas, mais là je pense que je commence à savoir ce qu'elle a voulu dire. Quand elle dit que Renard ressemble à un Zorro, je crois qu'elle veut dire que Renard est le héros de l'histoire malgré qu'il soit un animal. Il y a toujours un héros (homme) dans les histoires". (Réponse où l'on voit s'initier une démarche explicative qui n'avait pas été possible dans la discussion). Voyons ce qui fait que "dans la cassette", Laurence ne comprend pas.

La démarche explicative de Zina est loin d'être achevée : elle a l'intuition d'un phénomène mais sa mise en discours semble à ce stade difficilement faisable (9) pour elle. Que cette faisabilité soit loin d'être assurée est attesté entre autres par l'utilisation qu'elle fait de son exemple : celui du renard-Zorro. On pourrait comprendre cet exemple ainsi :

Il y a des cas où des animaux donnent, dans la fiction, leurs caractéristiques aux hommes, à l'inverse du schéma classique de la fable où ce sont les hommes (le roi) qui donnent leurs caractéristiques aux animaux (le lion). Ainsi le renard ("zorro" en espagnol) donne ses traits au héros que nous connaissons. Mais seul l'exemple est donné et ce qui est exemplifié ne peut être construit. C'est que l'exemple de Zorro sort du domaine strict de la fable (auquel Laurence aura beau jeu de ramener la discussion) ; c'est aussi qu'il convoque dans le cadre scolaire la culture du Disney Channel (où Zina l'a puisé) : les rires, en 4, marquent le caractère saugrenu d'une telle intrusion : pour continuer à utiliser la terminologie de HYMES, ce discours est difficilement accessible. D'autant que Zina a en face d'elle une interlocutrice qui jouit d'un redoutable statut de "bonne élève" et dispose, elle, d'une schématisation bien assurée.

Du côté de Laurence, on perçoit nettement qu'à partir de 12 ("non, c'est les hommes") la visée n'est plus explicative, mais argumentative : non plus reconstruire la schématisation de Zina, mais lui prouver que la sienne propre est bien supérieure. Ou, en d'autres termes, que Zina se trompe. Pour cela, Laurence adopte des techniques empruntées à l'échange professeur-élève : voyez 14 : question du maître - 15 : réponse inaboutie - 16 : relance ; 17 : réponse satisfaisante de Zina - 18 : évaluation positive de Laurence.

Au terme du processus, en 19 - 24, Zina a échangé sa schématisation contre celle de Laurence sans presque dirait-on avoir eu conscience de ce qui s'est passé. Au point qu'elle écrira, dans notre séance de travail ultérieure : "ce jour-là j'étais vraiment tourmentée. Alors je ne savais plus ce que je voulais dire mais en réalité je voulais dire que les animaux imitent les humains. Etant donné que ma phrase était fausse ou plutôt mal dite Laurence ne comprenait pas mais je sais qu'elle avait une idée de ce que je voulais dire". (Notons le refuge régressif dans un vocabulaire "évaluatif" scolaire dont nous espérons, à tort ! qu'il aurait disparu chez nos élèves). La démarche explicative qui s'amorçait a été proprement tuée dans l'oeuf.

Une interaction vise à sa complétude : clôt l'échange sur un accord qui ménage la face des participants. Formellement, c'est réalisé en 24 - 25 ; au prix de pertes certaines pour les deux interlocutrices. Pertes qu'heureusement le travail ultérieur sur l'enregistrement a permis de rattraper tant soit peu.

3.2. De l'argumentatif à l'explicatif

Examinons à l'inverse la séquence suivante. On est en phase d'élaboration du texte, à la fin de la lecture des textes individuels. Au yeux d'un expert (le prof.), le texte écrit par David est bien supérieur (diversité des points abordés et organisation des contenus) à celui de Renaud. Ce que bien sûr les deux élèves ne savent pas, l'adulte s'interdisant toute intrusion dans leur travail à ce stade.

1. Renaud - "Tu sais on dit tous la même chose hein
2. David - Vraiment / Ouais mais vraiment t'as pas traité tout le sujet dans / dans euh ce que t'as dit sur les fables hein
3. Renaud - Ben toi tu sais euh / tu dis pareil que moi mais en plus long
4. David - Non / j'ai parlé de / propriétés des / de // Ce qu'on aurait dû faire à mon avis / c'est pas faire chacun un texte c'est / chacun s'occupe de / par exemple euh / un s'occupe des fables un s'occupe des contes parce que / c'est / c'est assez vaste / pour dire toutes les choses concernant ça
5. Renaud - Et en plus on n'a pas le temps
6. David - Oui / y avait / à peu près un quart d'heure / moi j'ai pas eu le temps..."

(et on peut repartir sur l'écriture du texte).

Nous sommes, de 1 à 4 (jusqu'à "propriétés de...") dans une franche polémique. Renaud en 1 dissimule sous un oecuménisme d'apparence lénifiante une position pour le moins défensive (implicite : "alors ne la ramène pas avec ton texte !") et David s'engage d'autant mieux dans la joute argumentative qu'il a les éléments pour le faire. Mais brusquement ("Ce qu'on aurait dû faire...") il adopte une stratégie d'explication, qui concerne l'organisation du travail.

Le phénomène qu'il explique, il ne le formule pas explicitement, laissant aux camarades le soin de l'inférer. On pourrait le restituer ainsi :
(nos textes ne sont pas satisfaisants)

- parce que nous nous sommes mal organisés,
- parce que le dispositif choisi ne permettait pas faute de temps d'aboutir à des textes satisfaisants.

Explication qui, soit dit en passant, permet de faire porter la responsabilité de la mauvaise organisation sur l'adulte qui, au moins par défaut, n'a pas donné la bonne consigne d'organisation.

Ici, quel est l'obstacle à la poursuite de l'interaction première ? C'est le fait qu'à ce stade du travail, les interlocuteurs conçoivent qu'il y a des textes meilleurs que d'autres, mais que cette proposition n'est pas acceptable (on pourrait dire qu'elle est faisable, mais pas accessible). L'argumentation est guettée par la dispute, pure et simple ; et si David abandonne ce terrain, ce n'est pas par incapacité à défendre la thèse "Mon texte est meilleur que le tien", mais parce qu'il prend conscience que cette thèse ne peut être proposée sans risque grave, et de disqualification des deux interlocuteurs (lui compris) et de rupture de l'interaction première. C'est pourquoi aussi ce qu'il explique, ce n'est pas "Il y a des textes meilleurs que d'autres", mais "Nos textes ne sont pas satisfaisants", schématisation qui peut être reconstruite par tous. Entre le "Non" de David au début de 4 et son "Oui" au début de 6, la boucle est bouclée et la symétrie rétablie.

APPRENDRE / ENSEIGNER A EXPLIQUER A L'ORAL ?

Il est difficile de passer de l'analyse à l'évaluation et de l'évaluation aux propositions. Bien sûr, nous avons observé l'explication prise dans des phénomènes complexes de gestion en faisceau et de polygestion. C'est toujours le cas, et on n'évaluera pas justement les compétences d'un élève si on n'a pas en tête les divers aspects du système. L'analyse de nos enregistrements permet au moins de poser cette exigence méthodologique.

La situation observée ne visait pas au développement des compétences explicatives chez les élèves, c'était une situation fonctionnelle (et qui a eu son utilité, de fait, dans le déroulement du projet de la classe). On peut espérer que de telles situations de travail en groupes favorisent les apprentissages de l'explication parce que l'autre est là, en face du locuteur-élève, et, par ses questions, ses manifestations d'incompréhension, lui renvoie immédiatement la (re) construction qu'il fait de sa schématisation. Sans doute, mais ce n'est pas garanti : il peut se borner à lui opposer sa propre schématisation. On en a vu un cas limite dans l'échange entre Zina et Laurence, mais plus généralement, si comme on l'a vu l'explication se produit (chez nos 5ème au moins) à l'occasion d'un désaccord avec le discours de l'autre, cela peut avoir des effets dynamisants comme des effets pervers. Il faudrait apprendre/enseigner à désintriquer le "je ne comprends pas" et le "je ne suis pas d'accord".

Deuxième difficulté : en situation fonctionnelle et en particulier entre pairs, l'explication qui réussit (par exemple voir l'explication de "ou/òu" en début

d'article) réussit précisément parce qu'adaptée à l'interlocuteur et à la situation, elle n'est pas forcément canonique. D'où la remarque banale qu'un élève réussit mieux que le professeur à expliquer à un camarade ce qu'il n'a pas compris.

Il en résulte que, dans le cadre du travail en projet, les situations qui favoriseront le plus le développement des compétences explicatives seront sans doute celles où on a à expliquer quelque chose à un interlocuteur extérieur à la classe. Mais aussi qu'il faut construire, à partir de l'observation des situations fonctionnelles et greffées sur elles, des séquences

- et d'exercices (proches des "pratiques provoquées de communication") : par exemple expliquer le même objet à des interlocuteurs aux savoirs et aux attentes différentes ; séquences dans lesquelles on aura intérêt à travailler sur des objets déjà bien construits par les élèves pour que démarche explicative et explication interfèrent le moins possible.

- et d'analyse/théorisation d'enregistrements et de leurs transcriptions ; ce qui implique de faire accéder au statut d'objets didactiques des savoirs qui relèvent de l'interaction orale (mais cela ne concerne pas spécifiquement l'explication...).

NOTES

1. M.J. BOREL et al., *Essai de logique naturelle*, Peter Lang, 1983, p.42.
2. Certains groupes recevaient des documents "manifestant" le problème : chez nous, le corpus de mythes et légendes annexé à l'article d'André PETITJEAN. *Les récits étiologiques*, "Pratiques", n°51, sept. 86, et des recueils de fables qu'ils avaient déjà pratiqués ; d'autres recevaient des documents "analysant" le problème : un extrait de la Préface de la Fontaine à l'édition de 1668 des *Fables* ; un extrait de l'introduction du 1er livre de *En suivant les dieux* (J. LACARRIERE, P. Lebaud éd., 1984).
3. Sur la "semaine-lecture" cf. Caroline MASSERON, *Lire à l'école*, "Pratiques", n°35, p.65.
4. Cf. A. PETITJEAN, art. cité.
5. Malcolm COULTHARD, *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, 1985, p.123 +.
6. Yves CHEVALLARD, *La transposition didactique*, La Pensée sauvage, 1985, p.55.
7. Cf. J.F. HALTE, *La dynamique des différences dans le travail en projet*, "Pratiques", n°53, pp.103-104.

8. Jean-Blaise GRIZE, **Un point de vue sémiologique**. Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel, n°36, 1980.
9. Cf. Dell HYMES, **Vers la compétence de communication**. Hatier-Crédif, LAL, 1984, pp.90-91. Un message (ou tel aspect d'un message) est faisable s'il n'est pas limité par les capacités cognitives de l'émetteur ; accessible s'il n'est pas limité par les pratiques et les croyances de sa communauté ; ce sont les deux faces, psycholinguistique et sociolinguistique, de ce que HYMES appelle la "disponibilité" des discours.

Dans le courrier de REPERES

"LIAISONS:HESO"

n°14, Septembre 1986

AIROE, C.N.R.S. (27 rue P. Bert, 94204 Ivry-sur-Seine, Cedex)

Au sommaire :

. Michel TAMINE, "Existe-t-il des écarts orthographiques régionaux ? Analyse d'une typologie ardennaise".

Une conclusion à méditer : "Au terme de cette recherche, il apparaît nettement que certains écarts graphiques sont liés à des tendances dialectales encore vivantes dans la langue régionale".

Le corpus (1496 erreurs) a été constitué dans un CM de Charleville (centre urbain, moyenne bourgeoisie)

. Anne DELGADO, René MONDE, Jean-Claude LALLIAS, "Activités de structuration de la langue écrite - Informatique et plurisystème : Présentation des logiciels de tri et de la démarque de travail".

. Anne DELGADO, "Les listes de fréquence : leur utilité, leur exploitation".

"L'ORTHOGRAPHE A L'HEURE DE L'INFORMATIQUE"

par Jean-Claude LALLIAS, Anne DELGADO

Cedic/Nathan, octobre 1986

Au sommaire :

. L'état du savoir : le pays des graphèmes

. Une démarche d'exploration de l'écrit : le voyage du graphème

. Rôles et place de l'informatique dans l'apprentissage de l'orthographe

. Logiciels concernant l'enseignement de l'orthographe

Trois dimensions majeures d'un enseignement efficace de l'orthographe sont présentées d'une plume alerte et simple :

. le plurisystème orthographique élaboré par l'équipe HESO du CNRS sous la direction de Nina Catach,

. une démarche de construction des savoirs langagiers qui doit beaucoup manifestement aux travaux de l'Unité de Recherche Française de l'INRP,

. une base de données "ORTHOBASE", utilisable à la fois par les enseignants et les élèves de tous niveaux, y compris l'Enseignement Supérieur.

LE RAPPEL D'UN TEXTE EXPLICATIF

Analyse de productions d'élèves

Caroline MASSERON
Equipe INRP du Collège de Sarralbe (Moselle)

Avant même que l'explication - sa fonction, son organisation, son discours - ne fasse l'objet d'un enseignement quelconque, tous les élèves, à l'instar de leurs maîtres, usent d'une certaine compétence explicative, forgée empiriquement au gré des circonstances scolaires et extra-scolaires.

Dans le cadre d'une recherche qui se donne pour objet le renforcement explicite de cette compétence, il est assez naturel que nous procédions à une évaluation diagnostique du savoir-expliquer de nos élèves, tel qu'il peut, en particulier, se manifester dans la situation où les élèves sont le plus couramment, de restituer un contenu de savoir qu'ils viennent d'acquérir. Dans la mesure où ces situations de restitution requièrent d'une part des connaissances, et d'autre part une mise en relation entre elles de ces connaissances, on peut faire l'hypothèse que les discours ainsi produits, satisfont globalement - même si cette première définition est approximativement formulée - aux caractéristiques structurelles du texte explicatif (D. Coltier, 1986, pp.4-8). Par conséquent - et cela distingue notre propos de celui tenu par I. Delcambre et alii -, notre tâche consiste davantage à analyser dans les productions des stratégies internes plutôt qu'à fixer les frontières d'un type de texte. En effet, notre protocole qui demandait à des élèves de 6ème et de 3ème de rappeler par écrit ce qu'ils avaient compris et retenu d'un texte de géographie physique expliquant la déforestation équatoriale, excluait tout recours à une stratégie autre qu'explicative.

I - UNE EVALUATION DIAGNOSTIQUE DU SAVOIR-EXPLIQUER

La restitution demandée s'est faite en trois temps. Tout d'abord, les élèves ont lu, dans un temps non limité et silencieusement, le texte-source. Ensuite, ils l'ont rappelé par écrit, sans avoir la possibilité de le relire. Enfin, ils ont répondu à un questionnaire écrit, disposant lors de cette seconde étape du texte-source. L'ensemble de l'épreuve a duré, dans les deux classes, une heure. Il faut ajouter, pour être tout à fait précis, que la lecture silencieuse des élèves a été suivie d'une lecture du texte, effectuée à haute voix, par le professeur, ce pour atténuer d'éventuelles difficultés en classe de sixième. Quant au questionnaire (5 questions distinctes), il a pour principale fonction de neutraliser les effets d'une mauvaise (ou incomplète) mémorisation et de relancer sur quelques points importants les explications des élèves.

Les élèves concernés par cette épreuve sont 28 d'une même, assez bonne, classe de 6ème et 22 d'une même, mauvaise, classe de 3ème ; à une ou deux

exceptions peu significatives près, les uns et les autres ont quatre ans de différence : les 6ème sont nés en 1975 tandis que les 3ème qui ont, pour la plupart, redoublé une classe, sont nés en 1971. Ces différences de résultats scolaires et d'âges sont susceptibles de nous aider à comprendre en quoi une compétence explicative se construit ou se développe, au fil des années de collège ; si tant est, toutefois, que l'on parvienne à isoler quelques-unes de ses composantes : aptitude à problématiser un objet, à raisonner de façon analytique sur les caractéristiques de l'objet, etc.

1.1. L'analyse du texte-source

Nous avons extrait ce texte d'une de ces petites encyclopédies thématiques destinées aux jeunes lecteurs, telles qu'il fleurit actuellement chez tous les éditeurs ; en l'occurrence, il s'agit de : **Histoire et géographie des climats** de Nathalie Torjman publié dans la collection "Echos" de Hachette. Le texte choisi, "La déforestation équatoriale", y figure p. 37 et 38. Il comporte quatre sous-parties relativement distinctes.

"La déforestation équatoriale"

1. "30 pour 100 de la surface des continents est encore recouverte de forêts. Une grande partie de celles-ci se trouve dans les régions équatoriales. Le climat y est particulièrement favorable : la longueur du jour est constante toute l'année, la température moyenne est élevée (plus de 25°C), les pluies sont abondantes et régulières (2000 à 3000 mm par an). Ces forêts à feuillage persistant sont d'une extraordinaire diversité. On a pu compter 123 arbres de 87 espèces différentes sur un hectare de forêt amazonienne. Ces massifs forestiers sont parmi les plus anciens de la planète. Situés près de l'équateur, ils n'ont pas souffert des dernières grandes glaciations.
2. Aujourd'hui ces forêts vierges sont rongées à leur tour. Outre la récolte de bois de chauffage et l'extension de l'agriculture, les dirigeants de ces pays ont de grands projets : ils y font installer des voies de chemin de fer, des autoroutes, et y favorisent l'agriculture. Face aux bulldozers et aux tronçonneuses, de nombreuses espèces végétales et animales sont menacées quand elles ne sont pas à tout jamais détruites. Les arbres qui ont une importance commerciale reconnue sont exploités de façon excessive.
3. Pendant sa croissance, l'arbre a emmagasiné des sels minéraux puisés dans la terre. S'il meurt sur place, les micro-organismes vont se nourrir du bois et redonner à la terre ses éléments nutritifs. Ceux-ci seront alors rapidement absorbés par le réseau dense des racines des autres plantes. Quand on exporte de grandes quantités d'arbres, le sol finit par s'appauvrir et les végétaux ne peuvent plus y pousser. Le terrain nu devient très fragile. Les eaux de pluie le lessivent. Sur un sol couvert de forêt, les eaux de ruissellement détruisent 20 cm de sol en 170 000 ans. La même épaisseur de terre sur des champs couverts de maïs disparaît en 15 ans seulement !
4. En Amazonie, 20 pour 100 environ de la forêt a déjà été détruite. Aujourd'hui les nouveaux colons plantent des haricots, du manioc, ou du maïs sur ces espaces déboisés. Mais au bout de deux ou trois récoltes, c'est la famine : la savane qui a pris la place de la forêt est remplacée par le désert, aucune culture n'est plus possible...".

Ce texte nous semble être un bon échantillon de cette catégorie d'écrits qui ont pour vocation de se montrer aussi attrayants que didactiques et pour intention -celle-ci se spécifie en sous-thèmes - de "faire comprendre le monde" aux enfants.

En termes de macro-structure - ou de progression globale - le texte s'organise de la façon suivante :

1. Les caractéristiques de la forêt équatoriale
2. Les motifs commerciaux et économiques du déboisement
3. Le déséquilibre pédologique résultant du déboisement
4. La famine comme ultime effet de la rupture écologique ainsi provoquée.

Chacune des sous-parties numérotées de 1 à 4 répond à une question sous-jacente :

1. **Pourquoi la forêt est-elle d'une richesse particulière en zone équatoriale ?** parce que les conditions climatiques (température chaude et constante, pluie abondante et régulière, durée du jour suffisante - donc lumière) y sont favorables.
2. **Or, on détruit cette forêt, dans quel but ?** Pour développer l'agriculture, pour ouvrir de nouvelles voies de communication et pour commercialiser le bois.
3. **Cette déforestation est-elle nuisible ou bénéfique ? Pourquoi ?** Elle est nuisible parce qu'elle rompt le cycle d'échange nutritif entre la terre et les arbres. Elle a donc pour conséquence d'appauvrir ou de fragiliser le sol.
4. **Quelles sont les conséquences de la déforestation ?** A très court terme, le sol appauvri ne peut plus recevoir de cultures et se désertifie. Les populations connaissent alors la famine.

Cette structure en quatre points reprend le modèle canonique du texte explicatif :

1. **L'objet posé :** la forêt équatoriale est riche
2. **La problématisation de l'objet :** la déforestation. Le fait constitue un paradoxe dans la mesure où déboiser revient à se priver d'une richesse naturelle.
3. **Résolution du problème**
Détour par l'explication : le processus de l'appauvrissement chimique du sol
4. **La conclusion :** l'écosystème forestier est détruit, ce qui entraîne la famine des populations.

Quelques remarques complémentaires au sujet de cette macro-structure :

- La problématisation de l'objet est tout entière contenue dans le titre : "la déforestation équatoriale". Le mot **déforestation**, qui résulte d'une nominalisation, signifie en structure profonde au moins deux choses : a. (phrase active) On déboise en zone équatoriale ; b. (forme passive) La forêt équatoriale est détruite. Autrement dit, le mot **déforestation** désigne le phénomène (le fait de déboiser) mais également ses agents (ceux qui décident de faire, qui causent le phénomène) et ses effets (le passif ! la forêt détruite). Mais par ailleurs le mot **déforestation** contient le **présupposé** lexical **forêt**, ou plus précisément, "l'existence antérieure d'une telle forêt". Rappelons ici la définition d'un

présupposé, ici à support syntaxique (dépendant d'une nominalisation) : "Nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif" (C. Kerbrat-Orechioni, 1986, p.25 à 39). Ce présupposé du titre devient le thème posé du premier paragraphe : il faut rappeler certaines informations caractéristiques de l'objet, activer les connaissances du lecteur pour le conduire à problématiser correctement "la déforestation" en question. Poser l'objet revient à cadrer le savoir nécessaire dans une énumération de traits géographiques typiques.

- L'énumération du premier paragraphe tient lieu de définition ou de description analytique des diverses composantes de l'objet "forêt équatoriale" qui permet de se le représenter correctement : le paragraphe est sans doute plus informatif qu'explicatif. En effet, il faut attendre la fin du second pour lire l'énoncé paradoxal qui "dynamise" les informations précédentes en montrant que quelque chose fait problème : "les arbres qui ont une importance commerciale reconnue sont exploités de façon excessive". Suit alors dans le troisième paragraphe ce qu'on a nommé "la boucle explicative" (J.M. Doutreloux et J.F. Halté, 1986, p.20 et 21) : elle produit un raisonnement, abstrait et "décroché", à teneur scientifique, faisant ainsi comprendre pourquoi la déforestation est dangereuse. Le raisonnement est conduit sous la forme de deux "si... alors..." antithétiques, le premier émet l'hypothèse que les arbres meurent sur place tandis que le second formule la condition inverse. Le texte simule à cet endroit une démonstration dont le lecteur, d'ailleurs, peut ne retenir que les conclusions ("un sol fragilisé"). Ces conclusions suffisent pour que soit ressaisi, dans la dernière partie, le fil d'un discours nettement plus concret sur les conséquences de l'appauvrissement du sol.

- L'absence, en surface, de connecteurs logiques ne doit pas nous abuser, nous détourner du caractère explicatif de ce texte ; en réalité, il faut voir dans l'absence de connecteurs logiques le fait que nous ayons affaire à un discours de vulgarisation destiné à un jeune public. Il n'empêche que les macro-propositions du texte entretiennent entre elles des relations logiques peu contestables (cause, conséquence, but, condition, concession) et que l'on pourrait paraphraser en adjoignant, sans difficulté, au texte les "en effet", "par conséquent", "ainsi", "en réalité", qui lui manquent apparemment.

Il faut à cet égard signaler le caractère souvent ambigu d'une question en "pourquoi ?" qui amène une réponse sur le but aussi bien qu'une autre sur la cause. Une question en "pourquoi ?" peut se paraphraser au moins de trois façons :

- Pour quoi faire ? Dans quel but ? (2ème paragraphe)
- Pour quel motif ? Pour quelles raisons ?
- Comment peut-on l'expliquer ? Pourquoi est-ce ainsi ? (3ème paragraphe)

La troisième paraphrase est sans doute celle qui nous mène aux explications les plus complexes : faisceau de relations causales (vs explication unicausale),

abstraction supérieure et généralisation des lois du fonctionnement de l'objet (vs explication circonstancielle, singulière et temporaire). Il faudrait vérifier cette idée sur d'autres textes ; elle pourrait en tout cas nous aider à postuler l'existence d'une gradation dans l'ordre de la "complexité explicative" des textes, ce qui pourrait s'avérer d'un grand secours pour donner aux textes explicatifs des critères de "lisibilité" qui leur soient intrinsèques (J.P. Benoit, 1986, pp.58-59).

Il faudrait compléter cette approche globale du texte par une analyse des phénomènes linguistiques plus locaux qui permettent de gérer l'apport d'information : ces phénomènes sont par exemple le temps des verbes, le lexique, les formes de phrase (le passif) ou la progression thématique. De même, il faudrait examiner la rhétorique particulière du texte explicatif : la valeur démonstrative des informations chiffrées, le recours à un raisonnement analogique, le rapport généralisation/exemples, la fonction des énumérations, les énoncés-balises "grâce auxquels l'énonciateur commente le déroulement du texte" (D. Coltier, 1986, p.8), etc. Faute de la place nécessaire, nous devons nous contenter de ne les aborder qu'allusivement ou partiellement, dans la mesure où les restitutions de ce texte élaborées par les élèves le réclameront. Ce sera notre seconde partie.

II - L'ANALYSE DES RESTITUTIONS DE TEXTE

2.1. Mémorisation, restitution d'un texte

Nous avons jugé bon de consacrer une partie importante de l'article à l'analyse de la structure et du contenu du texte-source parce qu'il est avéré (John B. Black et G.H. Bower, 1980, repris dans G. Denhiere, 1984, p.276) que le texte constitue l'une des deux grandes variables à l'oeuvre dans les activités de mémorisation, la seconde étant le sujet lecteur et son activité interprétative.

Nous avons postulé très simplement une espèce de relation homologique entre la stratégie explicative du texte-source et celle déployée par chaque élève dans son rappel. Cette démarche, calquée sur celle que les psychologues ont adoptée pour juger de la compréhension et de la mémorisation des récits (G. Denhiere, 1984), n'a pas été vaine puisque nous retrouvons dans les rappels des élèves :

- une macro-structure explicative
- la restitution, dans leur ordre, des informations rapportées : les bouleversements concernent la hiérarchie des informations, nous y reviendrons
- des traces de transformation (reformulations diverses) du matériau initial qui manifestent les activités cognitives (interprétation du donné écrit, utilisation à des fins d'explication) qui ont été réalisées lors du rappel
- des différences non négligeables entre les rappels des 6ème et ceux des 3ème, qui intéressent la thèse d'une "compétence explicative" en gestation.

Cependant, l'épreuve de rappel telle qu'elle est ici conçue rend plus compliquée l'appréhension de ce qui revient d'une part à la capacité à comprendre une explication écrite et d'autre part au savoir-expliquer de chaque sujet. En fait,

il serait raisonnable de ne pas exagérer cette difficulté puisque en aval de toute explication, quelle qu'elle soit, se trouve la compréhension des concepts utilisés, et que, par ailleurs, la restitution d'un texte-source explicatif est, en tant que telle, l'une des formes possibles d'explication. Par conséquent, nous nous contenterons de faire l'hypothèse générale qu'une explication réussie se fonde partiellement sur une bonne compréhension des phénomènes à expliquer ; hypothèse triviale, certes, mais qui peut se montrer précieuse lors du choix des démarches pédagogiques et des objets didactiques que nous avons à élaborer. De plus, cette hypothèse générale n'est pas incompatible avec la proposition qu'il existe des indicateurs spécifiques : les uns tendant à concrétiser des critères de compréhension, les autres relevant davantage de la capacité explicative du sujet. Nous proposons ces indicateurs à titre exploratoire :

a. Une restitution de texte explicatif manifeste en aval une bonne compréhension du texte-source si :

- les informations apportées sont exactes, autrement dit, non-contradictoires avec l'objet de l'explication ou l'une de ses parties ;
- les informations rapportées sont en relation de congruence (par exemple de dépendance causale) avec l'objet problématisé ;
- les inter-relations conceptuelles sont conformes à celles manifestées dans le texte-source : l'ordre d'apparition des notions ainsi que le choix des connecteurs logiques en sont des indicateurs.

b. Une restitution de texte explicatif manifeste l'intention et les capacités du sujet expliquant si :

- la mise en paragraphes du texte rend tangible et cohérent le découpage de l'objet problématisé ;
- la hiérarchie des informations semble tenir compte d'un certain état de connaissances du lecteur potentiel ; cela se traduit tout particulièrement au niveau lexical ;
- la hiérarchisation des informations est manifestement, ouvertement, une réponse à la problématisation de l'objet (cf. les énoncés descriptifs qui précèdent les énoncés de résolution de problème, cf. les énoncés balisés qui ponctuent le texte, cf. les énoncés généralisants qui encadrent les exemples) ;
- les reformulations qui émaillent le texte sont guidées par les instances de l'interlocution qui déterminent circonstanciellement l'explication produite ;
- l'organisation et la cohérence du texte sont assurés par des connecteurs qui inter-relient non seulement les notions mais les énoncés qui les supportent. Il faudrait recenser ici toute une énonciation méta-discursive de l'explication (A. Ali Bouacha, 1981, pp.39-52).

Nous l'avons dit, ces indicateurs sont incomplets, provisoires et sujets à caution mais la question mérite, à l'avenir, d'être approfondie ; en effet, l'enseignant qui a le souci de faire de l'explication un objet didactique doit clarifier, c'est-à-dire théoriser, le modèle sous-jacent qui préside nécessairement aux jugements qu'il porte sur les textes produits, faute de quoi, il se condamnerait à des interventions pédagogiques peu efficaces car trop empiriques, subjectives, ou excessivement normatives. Enfin, on sait l'importance des critères

définitoires qualitatifs dans toute épreuve d'évaluation diagnostique qui, seuls, et à l'opposé de considérations quantitatives, permettent la mise sur pied des objectifs d'apprentissage (C. Garcia-Debanc 1987, pp.7-39).

2.2. Comparaison générale des rappels produits dans les deux classes de 6ème et 3ème

La première remarque concerne la longueur des réponses : sans exception, les productions de 3ème sont plus longues que celles des 6ème. La différence s'explique en général par une quantité d'informations retenues supérieure en 3ème, une cohésion textuelle et une complexité syntaxique supérieures et qui prennent la forme d'ajouts de petits mots entre les propositions ; enfin, le texte-source est généralement mieux couvert en 3ème : les quatre sous-parties se retrouvent à peu près dans toutes les restitutions.

Cependant, il faut noter, dans les deux classes, une tendance nette : la rétention des informations va en ordre décroissant. Le début du texte, chez tous les élèves, est mieux rappelé.

La seconde remarque a trait au mode de restitution des informations, dans chacune des classes. En 6ème, les textes se présentent comme des accumulations de faits ou de données, sans que l'on perçoive derrière ces informations une sorte de "question directrice" qui les justifierait ou le relierait ; ou, si ce souci d'organiser des connaissances en vue de résoudre un problème apparaît, c'est vraiment dans une ou deux copies que l'on peut juger exceptionnelles (*infra*). En 3ème au contraire, au lieu de cette accumulation disparate et factuelle, l'orientation explicative des textes est d'emblée plus perceptible. En réalité, nous sommes probablement encore en-deça du texte explicatif, pourtant les productions des 3ème s'en rapprochent davantage. Il apparaît dans leurs écrits que les informations ne sont pas simplement "données" mais qu'elles y sont, peu ou prou, "textualisées" : les coréférences (pronominales par exemple), les thématisations, les enchaînements inter-phrastiques, les connections inter-propositionnelles (car, donc, mais), le meilleur réglage de la ponctuation, les retours à la ligne mieux distribués, sont autant de procédés qui, même si leur utilisation n'est pas toujours correcte, assurent la cohésion du texte écrit.

Du non-texte au texte : telles sont les deux tendances opposées, sensibles à plus d'un indice et massivement représentées, qui caractérisent notre corpus écrit. Cette observation nous semble assez capitale car elle est susceptible d'orienter la suite de ce travail de recherche vers des préoccupations qui concerneraient la mise en texte d'une explication et les opérations qui lui seraient, ou non, spécifiques (C. Garcia-Debanc, 1986, a et b).

La troisième remarque que nous voudrions faire dans le cadre de cette comparaison générale nous fait revenir à des considérations sur la compréhension initiale du texte-source. En effet, nous avons noté, lors du dépouillement, l'absence quasi-totale du 3ème paragraphe dans la restitution des élèves de 6ème. Or, ce troisième paragraphe (voir *supra*) est de manière évidente celui qui

présente "le degré d'explication" le plus fort (abstraction du contenu, énoncé démonstratif et généralisant d'une loi naturelle) : "Pendant sa croissance, l'arbre a emmagasiné des sels minéraux puisés dans la terre. S'il meurt sur place, les micro-organismes vont se nourrir du bois et redonner à la terre ses éléments nutritifs (...)".

Comment interpréter cette absence ? Mauvaise appréhension par les élèves les plus jeunes de la stratégie explicative du texte ? Définition erronée du problème posé ? Mécompréhension du fragment incriminé ? Connaissances préalables insuffisantes ou "instables" (le thème du paragraphe est abordé dans les programmes scolaires en classe de 5ème) ? La question, en tout cas, mériterait d'être posée à nouveau, à d'autres élèves qu'aux nôtres.

2.3. Analyse ponctuelle de quelques phénomènes caractéristiques

Nous pointerons ici quelques traits que nous avons trouvés significatifs en ce sens qu'ils nous aideront peut-être à décrire la compétence explicative de jeunes élèves. Mais nous n'essaierons pas d'être exhaustive, et moins encore de dresser le moindre récapitulatif sous forme de tableau statistique : la population concernée n'est pas assez étendue.

Notre mode de dépouillement a été on ne peut plus empirique et intuitif : nous avons numéroté les paragraphes, puis les phrases, puis les propositions pour autant que chacune de ces dernières contienne une information. Ensuite nous avons essayé de repérer dans chaque copie la trace de chaque information et nous avons reporté les résultats de ce dépouillement dans des tableaux à double entrée. La procédure nous permet plusieurs lectures : la comparaison 6ème/3ème, la production d'un seul élève (les résultats sont intéressants à confronter aux résultats proprement scolaires : les distorsions sont minimes mais elles existent), les résultats sur une seule phrase, etc. De cette analyse ressortent les quelques points significatifs que nous voudrions examiner maintenant.

a. Le rang de l'information retenue

En réalité, ce sont les copies de 6ème qui nous ont contraintes à hiérarchiser les informations et à atomiser le texte dans toutes ses composantes de contenu. Cette nécessité est venue du fait que de nombreux élèves de 6ème se livrent à un relevé de "détails" sélectionnés, d'une manière générale, parmi les éléments les plus concrets (les bulldozers, la pluie, la famine, etc). Ou bien encore, ils mentionnent les chiffres (pluviométrie, nombre d'espèces d'arbres...) en commettant d'ailleurs de grosses erreurs sur les pourcentages.

Autrement dit, ils privilégient les informations concrètes ou exemplaires qui sont souvent parenthésées dans le texte, c'est-à-dire d'un rang inférieur. Tout se passe dans ces copies comme si les élèves n'avaient pas perçu la **valeur explicative de telle ou telle information**, au-delà du donné de connaissance brute qu'elle recèle en soi. C'est en tout cas dans ce sens que nous interprétons également l'oubli d'énoncés généralisants tels que : "le climat y est particulièrement favorable : (...)", ou bien : "Ces forêts à feuillage persistant sont d'une extraordinaire diversité".

Le rappel effectué par les élèves les plus jeunes (ici, des 6ème) tient plus d'une liste d'objets indépendants, chaque objet étant assorti d'une ou deux propriétés, que d'une organisation raisonnée et intentionnelle de notions. Voici un extrait de copie qui illustre cet effet-liste si sensible dans les copies de 6ème :

"En Amazonie, les pluies sont abondantes, de 15 à 25 cm de haut (sic.). Plus de 20% de la forêt a été détruite. Aujourd'hui c'est la famine (...)."

A l'inverse, une copie qui commence par un énoncé problématique, telle que celle qu'on va lire, est exceptionnelle en 6ème.

"Il y a de moins en moins de forêts. Mais la majorité se trouvent dans les régions proches de l'équateur. Il y fait chaud, donc les arbres ne peuvent mourir à cause du froid. Mais même là-bas les forêts sont menacées par les bûcherons et aussi par la culture. Les gens qui ont besoin d'argent et de quoi manger s'attaquent aux forêts : ils cultivent mais après trois ans la terre n'est plus bonne et ils ne peuvent plus planter du maïs ou même d'autres légumes. En trois ans le désert avance et c'est pour cette raison que la terre n'est plus cultivable, mais à ce moment vient aussi la famine. Les gens s'attaquent à nouveau à la forêt mais un jour il n'y aura plus de forêt et personne ne pourra plus cultiver".

Dans le texte que l'on vient de lire, non seulement le problème est posé au début, mais la suite du texte est complètement orientée par l'intention affichée de le résoudre. En conclusion, l'élève laisse entrevoir la valeur argumentative du raisonnement qu'elle vient de tenir, sous la forme d'une prédiction relativement menaçante.

On aura remarqué les transformations assez importantes que l'élève fait subir au texte-source, notamment en supprimant toutes les informations chiffrées sans exception et en évitant tout détail trop technique : nature des cultures ou dénomination des travaux. Enfin, ce texte, à l'instar de ce que l'on constatera plus fréquemment en 3ème, généralise et relie. L'élève traduit ainsi sa capacité à traduire, conceptuellement et lexicalement, un concept dans un autre qui lui est "superordonné", qui lui est hiérarchiquement d'un rang supérieur. De même, l'élève relie, c'est-à-dire qu'elle établit des réseaux conceptuels, elle ordonne les notions en notion antécédente/notion conséquente, tout en marquant au fil du texte les connexions faites.

Même si de telles capacités ne se sont pas seulement construites dans le cadre de l'école, il faut que nous nous donnions les moyens didactiques de les développer ou de les renforcer, car visiblement ces capacités ont à voir avec une production relativement performante en matière d'explication restituée par écrit.

b. Les reformulations

Nous en citerons rapidement quelques unes qui nous semblent symptomatiques d'un stade de développement ou d'un mode d'appréhension du monde :

En 6ème :

Les arbres (au lieu de la "forêt")

Les trains (pour "le chemin de fer")

Ils labourent (pour "favoriser l'agriculture")

Les forêts sont desséchées ("le sol finit par s'appauvrir et les végétaux ne peuvent plus y pousser")

On coupe trop d'arbres et la forêt s'évanouit (sic.).

Beaucoup d'animaux sont en danger (pour "de nombreuses espèces animales et végétales sont menacées")

Les tronçonneuses découpent tout sur leur passage ("face aux bulldozers et aux tronçonneuses, de nombreuses espèces animales et végétales sont menacées")

Le temps (pour "le climat")

Les forêts sont détruites et il n'y aura plus de cachette pour les animaux.

On le constate, ces reformulations ont en commun de traduire la signification du texte en une représentation imagée, concrète, singulière, dynamique, qui n'est pas très éloignée des configurations narratives.

En 3ème :

Les reformulations sont plus rares, le vocabulaire de la géographie physique est présent (eaux de ruissellement, climat, région, croissance, etc), et les reformulations ou les ajouts lexicaux relèvent soit du vocabulaire descriptif en usage dans ce genre de texte, soit du vocabulaire "évaluatif" qui est susceptible d'infléchir le texte en lui conférant une valeur argumentative ; c'est ainsi que l'expression "déséquilibre naturel" est utilisée ou l'adverbe "malheureusement".

c. Le commentaire méta-discursif

Nous entendons par là l'ensemble des marques d'énonciation qui inscrivent explicitement l'activité du scripteur, restituant un texte-source et l'analysant. Ces marques sont plus ou moins éparses. Cependant, un texte au moins y a recours systématiquement :

"Ce texte parle des inconvénients du déboisement dans les régions équatoriales. Les forêts là-bas sont très denses. Pour un hectare de forêt, ils comptent 48 espèces différentes. Ce sont des régions où il pleut presque toujours (200 à 300 mm par an). C'est un climat très chaud.

Le gouvernement fait abattre grand nombre de ces forêts pour qu'il puisse y avoir plus de récoltes.

Mais il fait une grande erreur en prenant ces décisions. Car en faisant cela, il détruit toutes les terres, en abattant ces arbres, la terre devient incultivable. Un exemple : dans le texte, ils disent que lorsqu'il pleut dans une forêt où le feuillage est abondant, la terre baisse de 20 cm tous les 170 000 ans. Par contre, lorsqu'il y a un terrain déboisé, la terre baisse de 20 cm tous les 15 ans.

Bref, lorsqu'ils font cela, ils croient pouvoir y gagner mais au contraire ils la détruisent".

Cette restitution s'achève, on le voit, sur la formulation de l'énoncé paradoxal qui problématisait le texte.

Pour conclure rapidement, disons que la bonne formation écrite d'une explication résulte d'une série de facteurs dont il faut tous tenir compte lors de la

mise en place de séquences didactiques : mobilisation, sélection et coordination des connaissances, textualisation triplement déterminée ; pragmatiquement : expliquer pour qui, pour quoi, - sémantiquement : expliquer quoi, dénommer objectivement comment, - textuellement : où et comment spécifier l'explicatif dans le tissu de l'organisation textuelle ?

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- ALI BOUACHA (A.),
"Alors" dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ?, "Langue Française", n°50, 1981, pp.39-52.
- BENOIT (J.P.),
Revue critique des formules de lisibilité. 60 ans de formules de lisibilité : qu'en reste-t-il ?, "Pratiques", n°52, décembre 1986.
- BLACK (J.B.) et GORDON H. BOWER,
La compréhension des récits considérée comme une activité de résolution de problèmes, in DENHIERE ; "Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits", P.U.L., 1984, pp.275-311.
- COLTIER (D.),
Approches du texte explicatif, "Pratiques", n°51, 1986, pp.3-22.
- DOUTRELOUX (J.M.) et HALTE (J.F.),
Modélisation de la communication, le discours explicatif, Exemplaires dactylographiés, recherche "Communication Collèges", INRP, 1986.
- GARCIA-DEBANC (C.),
Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture, "Pratiques", n°49, 1986, pp.23-49.
- GARCIA-DEBANC (C.),
Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. Quelles propositions pour l'enseignement du français ?, "Pratiques", n°53, mars 1987, pp.7-40.
- GARCIA-DEBANC (C.) et ROGER (C.),
Apprendre à rédiger des textes explicatifs, "Pratiques", n°51, 1986.
- HALTE (J.F.),
Les pratiques explicatives : point de départ d'une recherche, "Repères", n°69, INRP, 1986, pp.3-14.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.),
L'implicite, Armand Colin, "Linguistique", 1986, 404 p.



Des recherches menées dans des classes, dans et pour des équipes d'enseignants, de formateurs.

Apprendre à communiquer, pourquoi ? comment ?

Pourquoi et comment prendre en compte les savoirs et l'environnement langagiers des élèves ? Comment faire construire les apprentissages scolaires de base, par exemple la lecture, l'écriture ?

Comment faire apprendre à formuler et résoudre des "problèmes en Français", par exemple en orthographe ?

Comment faire apprendre à ajuster les stratégies d'écriture, à évaluer les écrits produits en classe ?

Quels contenus, quelle démarche d'enseignement, qui tiennent compte à la fois des savoirs des élèves, des pratiques actuelles de la communication sociale, de l'état des sciences du langage ?

Sommaire

Où les auteurs se présentent.
par Hélène Romlan

Apprendre à communiquer.
par Claudine Grussez

Savoirs de l'école, savoirs de la vie.
par Sylvette Lubre

- Savoirs des usages sociaux
- Savoirs des usages scolaires
- Savoirs de l'école
- Savoirs de son pays

Activités fonctionnelles de communication et apprentissages, par Suzanne Djebbour

- Des exemples de situations de communication à l'école
- Activités langagières à l'école : des situations d'apprentissage

Apprendre, c'est faire évoluer des acquis - Apprentissages premiers de la communication écrite, par Eveline Charmeux

- Les fondations aussi ça se construit
- Les objectifs à atteindre
- L'organisation d'ensemble des apprentissages premiers

Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe, par Jean-Pierre Jaffre

- Facile de ce qu'il s'agit pour construire des savoirs utiles
- Observer l'école
- Apprendre comment fonctionne l'orthographe
- Construire la connaissance orthographique

Comment évaluer les productions écrites des élèves ? par Claudine Garcia-Dehane

- Les autres aspects de l'organisation des productions écrites
- Pour évaluer, il faut des critères
- Pour pouvoir utiliser les critères, concevoir des outils
- En conclusion, qu'est-ce que l'évaluation formative ?

Pour apprendre à communiquer : pratique et observer. Vers un nouveau schéma didactique, par Claudine Grussez et Hélène Romlan

- Les heures de Français ne sont pas les seuls lieux d'apprentissage de la langue
- Des situations fonctionnelles de communication peuvent aussi être mises à l'école
- Des apprentissages structurés s'articulent sur les situations fonctionnelles et les dispositifs
- Des repères méthodologiques pour des contenus et une démarche d'enseignement nouveaux

Index thématique, par Aurélie Muis

Points - entretiens :

- Projet collectif et rôle du Je - Ecriture et communication en 7^e, par Jean-François Hélie
- 1. Les textes de Sandra
- 2. Ecrire en projet, projet d'écriture
- 3. L'habilitation du texte
- 4. Des difficultés de l'écriture

Comptes rendus :

Des outils de travail

Informations :

Unité de Recherche Française - INRP - Recherches en cours

"LA PREMIERE CIGARETTE, TU M'EXPLIQUES !"

I. DELCAMBRE, D. BRASSART, M.M. CAUTERMAN
M. CONSTANT, F. DARRAS, B. GRACZYK, C. GRUWEZ
Equipe INRP de Lille
(Ecole Normale et Collège de Marquette, Nord)

I- TEXTE-SOURCE, CONSIGNE ET PREMIERS RESULTATS

1. Quand nous avons conçu notre épreuve d'évaluation-diagnostic, nous cherchions les moyens de focaliser sur la production du texte explicatif, sur les capacités des élèves du collège et des adultes à planifier un texte explicatif. Deux procédures nous semblaient propices.

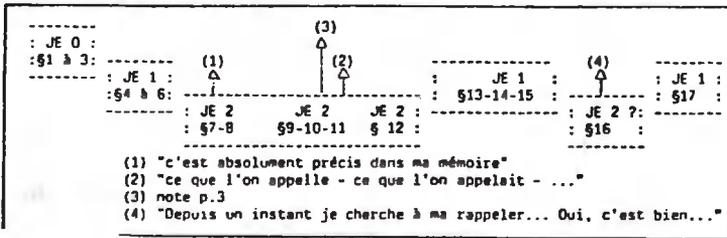
En nous inspirant des recherches conduites sur la "composition écrite" par l'équipe de Toronto (cf. M. Scardamalia et alii 1982 "The role of production factors in writing ability", in : **What writers know**, M. Nystrand ed.), nous pensions pouvoir inciter nos sujets à s'engager dans un processus de rédaction d'un texte explicatif en leur imposant un énoncé de clôture "oméga" ("Voilà pourquoi on devient un grand fumeur"), qui présente selon nous les caractères essentiels des phases de clôture-conclusion des textes explicatifs canoniques. Cette gestion "par l'aval" de la production textuelle devait en principe limiter sinon bloquer le recours à des stratégies de traitement par données, du "What next ?", et faciliter la mobilisation d'un schéma textuel prototypique explicatif pour traiter la tâche par concept et planifier la production du texte-réponse attendu... dans la mesure où ce schéma existe ou est en voie de construction chez nos sujets.

D'autre part, pour réduire (neutraliser ?) les différences inter-individuelles liées aux connaissances variables des sujets sur tel domaine dont relève l'explicandum, nous avons utilisé la procédure de la **transposition textuelle**. En donnant à lire-comprendre-mémoriser un même texte-source à l'ensemble de nos sujets et en les invitant à s'y référer pour l'écriture, nous espérions que chacun aurait la possibilité d'aller puiser les informations nécessaires dans cette "banque de données" comparable d'un individu à l'autre que devenait la macro-structure sémantique, construite à partir du texte-source narratif et disponible en mémoire.

2. Notre texte (voir en Annexe) est extrait d'un dossier réalisé naguère par le Comité Français d'Education pour la Santé pour sensibiliser en milieu scolaire (ici en classe de français) les élèves aux dangers du tabac. A l'indice de Flesh, ce texte obtient un score de 25 qui le situe au début de la zone des textes "très difficiles" correspondant grossièrement aux énoncés de la "T.V. scolaire-enseignement secondaire supérieur" d'après De Landsheere (**Introduction à la recherche en éducation**, 1975). En réalité cette difficulté "linguistique" (longueur moyenne des phrases et des mots) doit être modulée par la série d'images qui doublent étroitement le texte, y compris deux horloges qui permettent de mesurer la "durée externe" de la narration tout en soulignant l'aspect anxiogène du temps de l'attente.

Il est cependant d'autres complexités que l'indice de Flesh ne peut absolument pas cerner.

Complexité énonciative : l'apparente permanence superficielle d'un même système temporel (passé composé/présent ; un seul passé simple) et d'un JE (à partir du §.4) cache une polyphonie où l'on peut identifier trois niveaux de dénivellation énonciative. Aux deux plans de l'auto-biographie en monologue intérieur (JE 1, le personnage en train de (se) raconter / JE 2, le personnage raconté) s'ajoute celui de la voix off (JE 0), voix d'un possible narrateur-commentateur ou d'une super-conscience omnisciente (§.1 à 3).



Complexité textuelle : ce texte appartient à la famille narrative mais il ne suit pas pour autant servilement l'ordre des étapes de la super-structure ou du schéma prototype narratifs. L'ouverture "off" propose un résumé (§.1-2) mais aussi par la généralisation (§.3) indique que le récit auto-biographique qui va suivre est une histoire exemplaire dont il convient d'inférer une morale universelle qui vaudra aussi pour moi, lecteur particulier (fumeur ou non). Le monologue intérieur permet à la narration de débiter en medias res, par ce qui semble être une complication qui n'est pas décrite mais seulement évoquée à travers son évaluation "objective" attendue (du médecin) et son évaluation subjective par JE 1 qui la vit comme une menace majeure. L'effet anxiogène de cette menace est renforcée par la non-complétude narrative : quelle situation finale (la mort ?) après quelle (non-)résolution de la complication ? Voire quelle situation initiale équilibrée ? L'enfance innocente avant la scène primitive "S. Holmes" ? L'assimilation phantasmatique à S. Holmes lui-même (ou sa variante triviale du journaliste comme avatar du mythe du détective intello..., faute de pouvoir, comme S. Holmes, jouer d'un instrument à cordes) ? La fausse bonne santé par inconscience du mal ? De l'"art de faire peur" en jouant sur des propriétés textuelles, sur l'inférence et l'anticipation généralisée, en mettant le "lecteur dans la fable".

Cette incomplétude narrative s'oppose (et complète) la focalisation sur la complication et sa construction à travers les différents états de JE 2. Ce sont précisément ces étapes, ces micro-scènes ou mini-évoqueries qui, une fois généralisées et extraites de leur enveloppe diégétique, devaient fournir la matière même de l'explication attendue. Or, l'identification de ces "causes" est parfois peu évidente.

Si l'on repère sans problème :

1 : désir d'identification à un personnage célèbre (ou à une image) par imitation d'un geste (en l'occurrence ici S. Holmes fumeur génial) (§.7-8) ;

3 : stimulation au travail artistique en fumant (§.9) ;

4 : compensation d'une déception en fumant (§.10) ;

5 : stimulation au travail intellectuel en fumant (§.11) ;

7 : compensation au stress (à l'ennui ?) du travail en fumant (§.12) ;

8 : accoutumance à la cigarette... éventuellement (§.15) ; d'autres repérages impliquent des connaissances du monde que ne fournit qu'en partie l'iconographie (à condition de faire le lien texte-image) ;

6 : facilité à fumer et/ou compensation à l'ennui de la vie de caserne (§.12) ; voire des interprétations psycho-psychanalytiques ;

2 : opposition aux parents et en particulier à la mère "noire" (et castratrice ?), puisque le père n'est que mentionné (ou remplacé par le "grand-père", vieux précepteur-décepteur !) (§.9).

Complexité discursive : de même qu'une phrase, dès lors qu'elle est énoncée, peut servir la prétention pragmatique à accomplir tel acte de langage, de même un texte énoncé peut servir en tant que discours à accomplir un macro-acte de langage ou acte de discours (cf. T.A. Van Dijk, 1980, *Macrostructures* par ex.). A cela s'ajoute la distinction entre acte de langage direct et acte de langage indirect, dérivé de l'acte direct par dérivation marquée ou non (cf. J.C. Anscombe, 1980, "Voulez-vous dériver avec moi ?", "Communication" 32) (note 1). Notre texte narratif, en tant qu'il est énoncé, accomplit directement un acte de discours assertif ("asserter des énoncés du faire", cf. J.M. Adam, 1985, "Quels types de textes ?", "Le Français dans le Monde", n°192, avril 1985) ou, plus généralement informatif. Il accomplit aussi un acte indirect de discours argumentatif orienté vers une conclusion implicite comme "Ne fumez pas/plus", acte dont la dérivation illocutoire est ici marquée par la généralisation du §.3, l'isotopie de la faute, une note "off", voire par l'effet anxiogène provoqué (et pas seulement dit) par la mise en texte lacunaire analysée plus haut.

3. Dans ces conditions, la consigne que nous avons donnée pour provoquer la transposition textuelle (et - accessoirement, pensons-nous - discursive) peut être plurivoque. Loin d'être un empêchement à l'analyse des réponses, ces variations de compréhension peuvent, selon nous, être interprétées comme indices d'une maîtrise textuelle différente.

Outre les quelques difficultés de repérage des "causes" à partir de la macro-structure sémantique source et le flottement possible sur le statut énonciatif à donner à "oinéga" dans le discours cible du fait des guillemets qui l'encadrent ("paroles d'un personnage ? faut-il donc mettre en scène un personnage, donc écrire une histoire... ?"), les variations inter-individuelles devraient se situer dans le jeu texte/discours.

Certains sujets peuvent légitimement penser que la tâche consiste à "accomplir" un macro-acte de discours explicatif sans nécessairement accomplir cet acte directement : un texte essentiellement narratif, dès lors qu'il décline bien les causes - même prises dans un enchaînement temporel - causal - peut

indirectement autoriser l'inférence d'une explication, surtout si la dérivation est marquée dans le texte lui-même, comme c'est le cas ici avec "oméga". Sans doute cette dérivation aurait-elle été plus naturelle avec un "oméga" en "comment", mais l'"oméga" en "pourquoi" ne contient-il pas lui-même une allusion à un processus inscrit dans le temps ("devenir grand fumeur" présuppose "avoir été petit fumeur") ? La prégnance narrative du texte-source, rejoignant la domination du récit comme texte-roi à l'école, a pu ainsi être renforcée contre notre souhait. A l'inverse, d'autres sujets ont pu opter pour une solution qui consiste à accomplir un macro-acte de discours direct par le biais d'un texte explicatif (plus ou moins canonique). Faut-il interpréter ces choix différents comme signes de maîtrises différentes du texte explicatif (et non de la conduite ou du discours explicatif) ? C'est une hypothèse que nous aimerions avancer mais qui appellerait à l'évidence d'autres vérifications expérimentales.

4. Nous nous attendions à trouver 4 types de productions classées en fonction de leur dépendance par rapport au texte-source :

- a. des textes reprenant la même structure et le même contenu que le texte-source ;
- b. des textes reprenant la même structure, avec des contenus différents ;
- c. des textes utilisant une autre structure et reprenant les contenus du texte-source ;
- d. des textes de structures et de contenus différents.

Cette hypothèse et l'examen de quelques copies nous ont conduits à produire une grille faisant apparaître les contenus (cf. 2/), les pronoms, les temps verbaux, la gestion de l'"oméga" et les types des textes : textes narratifs, explicatifs (en pourquoi, en comment), hétérogènes (qui attribuent une fonction explicative au récit, ou passant du narratif à l'explicatif et inversement).

5. Premiers résultats

	Narratifs	Explic.	Hétér.	TOTAL
6ème	23	0	1	24
5ème	21	2	3	26
4ème	11	12	5	29
3ème	13	3	4	22
Adultes	11	6	0	17

Totalement absent des productions de 6ème, le texte explicatif n'apparaît de manière très nette qu'en 4ème.

II - UN EXEMPLE DE PLANIFICATION TEXTUELLE : LES TEXTES HETEROGENES

1. Dans les textes hétérogènes, il nous a paru intéressant d'observer les stratégies et les moyens mis en oeuvre par les élèves dans les conduites de planification, imposées par la gestion de l'"oméga". Nous y avons été aidés par Michel Fayol qui nous a proposé une méthodologie d'analyse des textes : numéroter les propositions verbales et repérer les endroits où se produisent des décrochages (au niveau de l'énonciation, par ex.) ou des ruptures explicatives ; puis les reporter sur un graphique en précisant les temps verbaux, les pronoms et connecteurs utilisés, visualisant ainsi l'activité de planification de l'élève, son ampleur, sa distance d'avec la phrase finale.

Cette méthodologie nous a amenés à porter sur les textes un regard méticuleux et purement descripteur et à découvrir les structures parfois complexes que peuvent cacher les textes d'élèves. Un exemple en sera donné plus bas.

2. De cette étude des moyens narratifs et/ou explicatifs que les élèves mettent en oeuvre pour résoudre les problèmes posés par la relation entre le texte-source et l'"oméga", nous pouvons dégager cinq stratégies.

a. **Récit + Explication** : l'élève commence par un récit et perçoit plus ou moins tôt avant l'"oméga", la nécessité de passer à de l'explicatif. C'est le cas de quelques copies de 5ème et de 3ème qui, deux ou trois phrases avant la fin, passent à la formulation d'une cause "Tout ça à cause de l'influence des copains" (3ème). Une copie de 5ème utilise une rupture énonciative "Maintenant je comprends..." pour passer à une généralisation "Après, on ne peut plus s'en sortir" et reprend après l'"oméga" une idée-force "en se laissant entraîner par les autres". C'est le seul cas d'une gestion de l'"oméga" un peu étendue.

b. **Explication + Récit** : la planification du texte paraît ici claire au début, mais le projet se perd en cours d'écriture et l'"oméga" arrive à la fin d'un récit sans y être intégré. Seule une élève de 3ème met en oeuvre ce projet.

c. **Récit + Récit** : c'est la catégorie où se retrouvent le plus de textes et aussi le plus de cas particuliers. On a l'impression que les élèves mobilisent de nombreuses ressources narratives, quelquefois fort complexes pour "neutraliser" l'exigence plus ou moins perçue de changer de type de texte par rapport au texte-source. Leur prestation est parfois éblouissante et on se demande si ce n'est pas la situation-problème de cet exercice qui les amène à des réussites qu'on ne serait peut-être pas en droit d'attendre dans d'autres circonstances.

* **D'un récit "il-présent" à un retour en arrière "je-passé"** sur le modèle du texte-source, où le récit au passé est plus ou moins résumé ou mis en perspective par une pause narrative avant l'"oméga". "Et je continuai à fumer pendant toute mon adolescence jusqu'à mon âge" (4ème).

* **Récits exemplaires** : des textes de 5ème et 3ème (la différence de niveau scolaire ne semble pas ici signifier une différence de compétence textuelle) où le récit à la première personne est présenté comme exemplaire de l'"oméga". Ce récit peut ou non être annoncé, soit en reprenant le modèle narratif du texte-source soit explicitement en précisant sa fonction explicative "Romuald lui raconte comment et pourquoi il a commencé à fumer il y a deux ans..." (3ème) (note 2). Il se termine en tout cas toujours par un décrochage qui le constitue en récit exemplaire "Et depuis ce temps-là, dès que je vois un garçon avec une cigarette à la bouche je lui raconte mon histoire et je la termine toujours par 'Voilà pourquoi...'" (5ème).

* **Récit + commentaire** : le récit est pris en charge par un narrateur qui intervient pour commenter, juger, orienter l'interprétation, qui fournit les explications. Ou le commentaire termine le texte "Quelque temps plus tard... on pouvait apercevoir dépassant de sa poche un paquet de cigarettes. Elles étaient devenues indispensables pour lui maintenant" (4ème) ; ou il est imbriqué dans le récit qui déroule alors deux énonciations distinctes : en 5ème, une énonciation au passé "Récit de la 1° cigarette" est relayée par une énonciation au présent "Regards 10 ans après sur cette expérience et conséquences". Par le biais du commentaire, ce texte avance un certain nombre d'explications, sans jamais cependant passer au stade de l'objectivation "J'étais alors bien décidé quand je vis Jean Luc et ses copains fumer. Aujourd'hui j'ai 22 ans et je fume un paquet et demi de cigarettes par jour. Je suis comme dans une machine infernale..." (note 3).

* **Maestria narrative** : deux textes de 3ème étourdissent le lecteur d'une maîtrise narrative fort grande ; ils jouent des ruptures et ellipses temporelles, modifient le rythme (scène/sommaire), passent du dialogue au discours intérieur et aux commentaires du narrateur, utilisent le récit dans le récit.

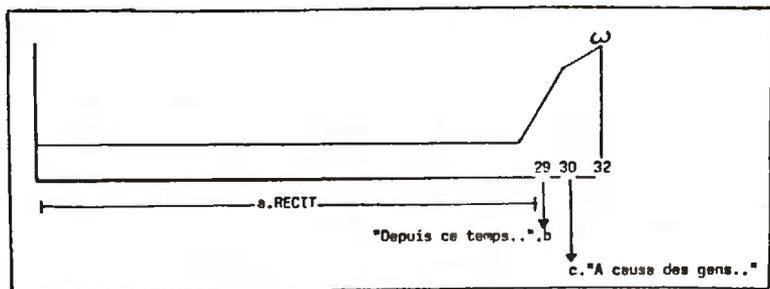
d. **"ON - Récit"** (note 4) : cette dernière catégorie est surtout utilisée par les 4ème. Il s'agit de textes où le on "domine, ainsi que le présent, sans être pour autant explicatifs. En effet ils sont soumis à un enchaînement temporel-causal comme dans le récit et peut-être comme dans le texte explicatif en comment. Mais, à leur différence, ils déroulent une succession d'actions dont l'objectivation est absente et qui est d'ailleurs orientée par une hiérarchisation, une amplification constantes : ce n'est pas une simple investigation d'explications en comment. Il suffirait de substituer au "on" un "Pierre" et d'utiliser le système temporel du récit pour que ces textes deviennent presque évidemment narratifs. Ainsi, si le "on" domine, il commute avec un "vous", mais jamais avec un SN généralisant. Ce qui provoque des glissements vers des bribes de discours qu'il est tentant d'analyser comme "discours intérieur" tant le modèle narratif est présent. "Un ami vous en offre une. Bon, une, ça ne peut pas faire de mal, vous retrouverez ce goût dans la bouche et vous recommencerez" (4ème). La difficulté pour les élèves est ici de passer à une identification un peu abstraite des discours qui se tiennent sur la tabagie, qui permettrait de les utiliser comme matériau d'élaboration d'un texte explicatif. Ces discours sont ici directement mis en scène.

Il manque à ces textes, naviguant entre récit et explication, de se dire comme récits généralisants, exemplifiant telle proposition explicative (l'innocuité

à faible dose, par ex.). Pédagogiquement, il serait intéressant de faire ré-écrire ces textes en les tirant vers le narratif, puis vers l'explicatif, quitte à proposer par ailleurs des démarches plus amples de transposition de textes où la planification explicative serait donnée comme objectif explicite.

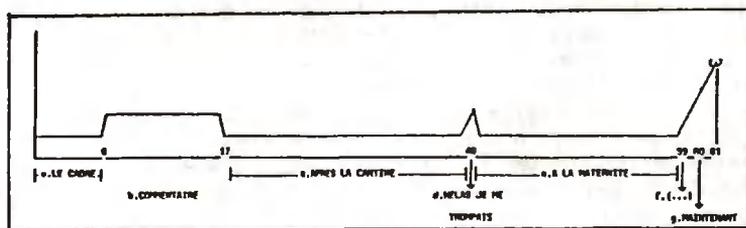
3. De quelques schémas de textes...

a.



Virginie (3ème) raconte au présent (a) l'histoire de Jean qui rencontre un copain, fume avec lui, l'avoue à sa mère, laquelle ne s'en formalise pas. En (b), rupture temporelle, énonciation d'une cause et de sa conséquence : "Depuis ce temps, à cause de sa mère il fume un paquet de cigarettes par jour". Après le blanc, reprise en (c) de la même idée, généralisée : "à cause des gens trop tolérants ou qui veulent faire plaisir..."

b.



Les chiffres en abscisse indiquent le numéro des propositions, déterminées par le noyau verbal explicite : par ex. "Dix heures moins cinq, la sonnerie de l'école retentit (1). Quittant la classe (2) pour aller en récréation (3), je pense à quelque chose de sérieux (4)..." Grégory 3ème.

Dans le texte de Grégory (3ème), on trouve deux séquences narratives (c, e) dont la structure est semblable : cadre spatio-temporel au présent + dialogue "Offre de cigarettes" + sanction narrative au passé "Refus/acceptation" ; des commentaires : (b) qui a aussi statut d'introduction générale est intéressant pour son ambivalence ; on y retrouve des marques du texte explicatif : notions générales, structure définitionnelle, infinitif, mais dans une tension croissante, une amplification (répétitions, métaphores) qui est l'inverse d'un effacement de l'énonciateur ; c'est un discours intérieur à fonction généralisante qui pointe le thème et le sens des séquences à venir : "la cigarette, le fléau qui vous guette". (d) clôt la première séquence par une rupture énonciative (Hélas...!) qui remobilise le lecteur sur le sens général. (g) situe le moment de l'énonciation, présente non une cause mais une conséquence : "Maintenant, j'ai le cancer du fumeur..." ; des ellipses : le saut temporel de (e) n'est pas marqué ; la séquence se clôt non sur l'arrivée du bébé mais sur (f)... l'accoutumance au tabac, ce qui la constitue en récit exemplaire.

Ce schéma est bien plus complexe, on le voit, qui montre comment et quand sont mobilisés des moyens narratifs pour planifier le texte ; le premier manifeste, au contraire, l'émergence tardive de la gestion d' "oméga".

III - ESSAI DE DESCRIPTION DES TEXTES EXPLICATIFS PRODUITS

L'analyse a été menée à partir des textes identifiés globalement comme textes explicatifs. Au niveau des éléments de surface, des régularités apparaissent, à partir desquelles hypothèse pourrait être faite qu'elles sont des marques caractéristiques du Texte Explicatif (Te).

I. Généralisation

L'ensemble de ces textes, adultes (TeA), élèves (TeE) usent de formes verbales non marquées : présent de vérité, avec sujet neutre "on", "il", "ils", qui peuvent commuter avec des SN généraux (TeA : "le monde, les gens, les adultes...", TeE : "un enfant, un adolescent, les jeunes..."). Dans les TeA, on trouve en outre "il" impersonnel : "il est à noter...", ou sujet neutralisé : "ça, cela" qui commute avec des SN renvoyant à des concepts très larges : "processus, phénomène, suite..."). Rien de tout cela chez les élèves, mais on trouve cependant en 4ème : "Donc, ça peut être de la faute des parents". Cette phrase, clôture du texte, est en rupture avec le déroulement chronologique de l'explication en "comment" qui précède, mais elle est indicateur d'une tentative de gestion de "oméga", basculant la fin en une explication en "pourquoi", grâce au "ça" généralisant.

Les TeA se caractérisent par ailleurs par l'abondance de SN généraux identifiant des causes (explication en pourquoi), SN à fonction classificatoire, de catégorisation : l'oisiveté, l'accoutumance, un engrenage... De tels syntagmes n'apparaissent pas dans les copies d'élèves, ou rarement. Il y a plutôt un effet énumération des éléments de sens recouverts par ces concepts généraux.

On trouve, une seule fois dans les TeA, "cigarette, moyen de communication"; cette marque de convivialité est présentée dans tous les TeE : "On achète d'abord un paquet pour en donner à ses copains, et en fumer avec eux...". Cette différence de fréquence peut peut-être s'expliquer par une différence dans le rapport au monde, où, chez l'adulte, "fumer" apparaît comme un plaisir solitaire, alors que c'est surtout un plaisir convivial chez les jeunes. A moins que cela ne renvoie tout simplement à une fidélité au texte-source, plus forte chez les adultes.

Autres causes explicatoires énoncées : TeA "imitation des adultes", TeE : "si un enfant a des parents fumeurs, il peut être attiré par la cigarette..."; TeA "l'accoutumance, l'habitude", TeE "ce n'est plus un paquet par jour, mais peut-être un paquet ou deux..."; TeA "un état de manque", TeE "on devient nerveux, on en veut encore et toujours...". Tout se passe comme si le concept énoncé comme tel par les adultes, était en voie de construction chez les élèves, qui, ne disposant pas du mot, sont amenés à énoncer en extension ou à exemplifier son contenu. L'étape suivante serait alors celle que l'on trouve également dans les TeE sous cette forme : TeA "une détente", TeE "on rentre chez soi, on en fume une autre, on croit qu'on se sent bien, que c'est un moment de DETENTE, d'EVASION, on veut se reposer, rêver..."; TeA "un engrenage", TeE "on rigole avec les autres, on se laisse tenter, on se dit qu'une fois ça fait rien, on s'arrêtera. L'ENGRENAGE est déclenché". Là, le concept est nommé, mais l'incertitude relative où on se trouve sur le sens que l'on peut donner au mot amène à en énumérer, pour plus de certitude, les éléments de contenu qui sont, pour l'instant, l'état de construction du concept chez le jeune.

Cette difficulté à généraliser est-elle un problème de lexique, de construction cognitive, de gestion du texte (les catégorisations étant indices de guidage du lecteur potentiel) ? Question didactique importante.

On trouve aussi dans les TeA d'autres moyens de neutraliser l'énonciation :

- Des constructions passives ("la première erreur est commise...", "un état de dépendance est créé...") qui ne se trouvent pas chez les élèves, sauf dans "l'engrenage est déclenché...", exemple déjà cité et où la forme passive apparaît liée à la capacité de généraliser.

- L'emploi d'infinitifs, de participes ("pour imiter", "pourquoi ne pas s'accrocher ?", "sollicité par les autres", "plongé dans le monde de la cigarette") qui peuvent être relayés par des nominalisations ("par imitation des adultes"). Ces formes qui permettent de neutraliser tant l'aspect personnel que l'aspect temporel se trouvent pratiquement dans tous les TeA alors qu'on ne les trouve qu'exceptionnellement dans les TeE.

- L'utilisation de présentatifs et de formes emphatiques comme moyens de renforcement des éléments d'explication présentés, de marquage, de hiérarchisation, sans implication personnalisée du locuteur : "il est à noter", "quant aux études, elles...". Autant de procédures, de marques de surface qui contribuent à généraliser l'explication, voire lui donner une valeur universelle.

Il paraît opportun de dégager quelques hypothèses. Dans tous les textes catégorisés comme explicatifs, à côté des régularités, apparaissent des

différences (principalement dans le degré d'aptitude à la généralisation au plan cognitif et langagier) marquées par des catégorisations et l'effacement de l'énonciation.

Ces différences recouvrent à peu près la partition des Te en "pourquoi" et en "comment". Le Te en "comment" se satisfait d'éléments anecdotiques, d'exemples, de structure plus narrative, le Te en "pourquoi" recourant à des concepts généraux, visant à l'universalisation des propos. Ceci pourrait permettre d'expliquer, au moins partiellement que les textes d'élèves se trouvent beaucoup plus fréquemment du côté du "comment" et que l'explication en "pourquoi" n'émerge que chez les adultes. A la réserve que cette remarque pourrait être valable pour tout discours théorique (cf. Bronkard, 1985) ; par contre, cela pourrait être un élément de partition entre Texte Explicatif et Texte Argumentatif, le TA s'appuyant autant sur le particulier que sur le général.

Il est à noter également que l'intégration de l'"oméga" est prise en charge explicitement par les adultes : ceux qui écrivent un texte narratif raturent, remplacent "pourquoi" par "comment", ce qu'on ne retrouve pas chez les élèves.

2. Enchaînement

Une autre caractéristique des Te est l'enchaînement. Enchaînement marqué au niveau micro-structurel par la ponctuation, la continuité thématique, l'emploi des déictiques et enfin des connecteurs inter-propositions, inter-phrastiques (temporels "quand, ensuite, et puis" tant dans les TeA que dans les TeE ; explication en comment ; logiques-causaux "si, pourquoi afin de" surtout dans les TeA : explication en pourquoi).

Au niveau macro-structurel l'enchaînement est marqué par la mise en page, en paragraphes, par des phrases assurant une connection chronologique : "c'est le début d'une vie...", par des propositions connectives additives : "si on ajoute à cela...", "là commence le rôle de soutien...". TeA, parfois chez les élèves, par des connecteurs : "donc, ça peut être la faute des parents..."

Les élèves emploient sensiblement plus de connecteurs que les adultes, qui ont à leur disposition d'autres moyens pour marquer la cohésion, la cohérence de leurs textes. Le nombre de connecteurs utilisés ne peut donc être, en aucun cas, un indice de complexité, de compétence.

3. Implications didactiques

Cette analyse des éléments de surface fournit des indications pour construire des projets didactiques qui, eux, se garderont bien de transformer ces éléments de surface en des objectifs d'un apprentissage qui ne pourrait être que formel : la maîtrise parfaite de la transformation passive, de listes de connecteurs n'est pas un pré-requis et ne saurait suffire à garantir la production "in situ" de Te pertinents et cohérents.

Il s'agit donc de créer des situations décisives de production d'explication, situations suffisamment contraignantes pour provoquer des reformulations, catégorisations, ré-écritures, transcodages et s'appuyant sur un travail trans-disciplinaire qui favorise les lieux de passage du particulier à la généralisation, la mise en relation du discours en extension, compréhension d'un concept.

Ainsi, à partir de documents informatifs, juxtaposant des "micro-explications" insérées dans une suite d'anecdotes, d'exemples, on peut proposer une/plusieurs schématisations, une/plusieurs phases de la problématique générale. Schématisation, plan partiellement renseignés (à compléter donc) et qui sont des aides au traitement de l'information, à la hiérarchisation, à la généralisation et à la planification en "pourquoi" de Te à produire (note 5).

Une telle situation porte en elle-même ses contraintes, elle évite le recours à un métalangage, à une consigne dont on a vu plus haut les effets pervers. Elle est suffisamment ouverte pour ne pas faire appel à une et une seule réponse, mais pour laisser à chacun l'espace nécessaire à l'expression de ses savoirs et savoir-faire.

NOTES

1. Acte de langage direct : "Descends la poubelle !", indirect par dérivation marquée : "Peux-tu descendre la poubelle ?", indirect par dérivation non marquée "La poubelle est pleine".
2. De nouveau c'est en 3ème qu'on trouve des textes où le projet explicatif est fait dès le début.
3. La comparaison semble souvent marquer un pas vers un décrochage explicatif. C'est un embryon de généralisation.
4. (En référence à la notion de "on-vérité", Berrendonner, 1982, *Eléments de pragmatique*, Minuit).
5. Voir F. DARRAS, I. DELCAMBRE, *Les Migrations marines ou les grandes aventures du traitement de l'information*, à paraître, "Innovations", n°6, 1987, CRDP/MAFPEN - Lille.

ANNEXE

LA PREMIERE CIGARETTE Mémoires d'un fumeur

Philippe Boegner est journaliste. Après avoir été reporter et envoyé spécial à l'étranger, il est devenu responsable, en tant que rédacteur en chef, secrétaire général ou directeur, de plusieurs grands journaux.

Un jour, Philippe Boegner s'entend dire par un médecin de ses amis : "il y a quelque chose qui ne me plaît pas dans ta gorge...". Avec cette petite phrase commence une nuit d'inquiétude où se bousculent dans son esprit les souvenirs des premières cigarettes.

Avec cette petite phrase débute le drame... Des hommes jusqu'ici confiants dans leur avenir, (des femmes aussi, de plus en plus nombreuses) découvrent soudain une perspective affolante... "Si l'on m'avait dit... Si l'on m'avait averti... Si j'avais su...".

"Il y a quelque chose qui ne me plaît pas dans ta gorge. Je veux te voir demain sans faute..." me dit Robert mon docteur.

"Téléphone à ma secrétaire pour un rendez-vous en fin de journée".

Toutes sortes de sentiments m'envahissent, à commencer par celui d'une punition méritée. J'ai toujours pensé que cela finirait mal de me laisser aller à fumer à longueur de journée, dès le réveil, comme un inihéile, il n'y a pas d'autre mot. Mais rien ne sert de se révolter contre le passé.

A peine ai-je croisé les jambes que "tout" se cogne dans ma tête : images insolites du passé, une cigarette à la main ou aux lèvres, toujours une cigarette, des milliers de cigarettes qui se dressent devant mes yeux comme autant de reproches. Curieusement, ces images défilent dans un ordre chronologique formant un implacable réquisitoire, apportant sans ménagement les preuves de mes abandons successifs.

Sur la couverture d'un vieil ouvrage illustré des aventures de Sherlock Holmes, un dessin en couleurs le représente installé dans un fauteuil et cherchant le secret d'une énigme à travers des ronds de fumée qu'il envoie au plafond. Ces ronds me fascinent. Impeccablement moulés au sortir des lèvres, ils s'épanouissent dans l'air, semblant attirer l'imagination et la subtilité du célèbre détective vers le paradis de la réflexion.

Aussitôt, je m'essayais à l'imiter... Je me souviens d'avoir beaucoup toussé, hoqueté, craché sans aucun succès d'ailleurs. Mais de ce jour-là - c'est absolument précis dans ma

mémoire - date mon envie de fumer. Je n'ai pas encore quatorze ans...

Et voici la silhouette noire de ma mère ouvrant brusquement la porte. L'odeur lui a révélé qu'une fois de plus, je me suis mis à fumer en travaillant mon violoncelle.

"Tu nous a désobéi ! Je le dirai à ton père...". Le vieux maître Loeb vient de m'entendre dans le premier mouvement du concerto de Saint-Saëns et le verdict est tombé : "Sans doute aura-t-il un prix, Madame, mais après, quel avenir s'ouvrira à lui ? C'est une carrière bien difficile..."; Rue de Madrid, en quittant le Conservatoire ce jour-là, j'ai ressenti le désespoir, plus exactement la fin d'un immense espoir.

C'est au lendemain de cette déception que je suis devenu ce que l'on appelle - ce que l'on appelait - un fumeur précoce. Il me faudra en effet, pour passer latin-grec et ma philo, rattraper le temps consacré au violoncelle, et la cigarette, stimulant ma mémoire, m'aidera à mieux "ingurgiter" (*). Quelques mois plus tard, le paquet devenu quotidien ne sera pas étranger à mon accession, à travers la filière classique, à un diplôme d'enseignement supérieur.

Cette distinction flatteuse marquera la fin de mes études et de mon époque "un paquet par jour". Pour des raisons indépendantes de ma volonté va lui succéder la période "troupe".

Je regarde la pendulette sur le bureau. Plus que quelques heures avant d'appeler la secrétaire de Robert... Ne vaudrait-il pas mieux se coucher que rêvasser ?

Dans ma poche droite, ma main triture un paquet à moitié vide. Une à une, je compte les cigarettes. Il m'en reste huit... Je n'en peux plus. Et puis quelle importance une cigarette de plus dans une journée où j'en ai déjà fumé trente deux avant le dîner ?

Depuis un instant, je cherche à me rappeler. Oui, c'est bien en 1935 que je me suis mis à dépasser largement le paquet quotidien, à partir du moment où, de journaliste itinérant, je suis devenu rédacteur en chef. La cigarette... compagne des veillées interminables dans l'attente des articles en retard, des photos à tirer, des mises en page à refaire...

Je regarde la pendulette sur le bureau... Encore cinq heures avant de téléphoner à la secrétaire de Robert.

(*). Contrairement à une idée répandue, le tabac diminue la capacité de concentration et la mémoire.

UN PROJET DIDACTIQUE

Jean-François HALTÉ

Nous l'annonçons d'entrée de jeu : la fonction essentielle de l'évaluation est heuristique. Nous voulions vérifier certaines idées, touchant par exemple à l'utilité socio-scolaire et scientifique de la recherche, observer des faits de performance divers dans un domaine où ils manquent encore. La collecte établie au fil des articles est abondante et il s'agit maintenant d'en faire le bilan. Les différentes notions articulées dans le bilan et dans le projet représentent la contribution du groupe de recherche au développement de la problématique théorique et didactique du D.E.. Elles sont issues de la modélisation proposée dans le premier article de ce numéro, de l'évaluation diagnostique, du travail de recherche-innovation entrepris et de l'intégration - ou de la dérivation - de concepts empruntés à différents chercheurs cités.

Dans la perspective formative, le diagnostic permet de faire le point des difficultés des élèves, mesurées à l'aune de la performance et interprétées par diverses méthodes sous une visée étiologique. L'ensemble, recueil et interprétation, (ré)-oriente le projet didactique de telle sorte que les objectifs de formation soient atteints. Nous nous contenterons ici, de la dernière phase du processus. Dans un premier temps nous évoquerons les pistes didactiques confirmées ou ouvertes par les analyses. Nous produirons ensuite un bilan sommaire de l'évaluation, puis enfin, nous proposerons les grandes lignes d'un projet didactique inscrit dans le cadrage esquissé dans le premier article de ce numéro.

I - UN CHAMP DIDACTIQUE LARGE ET COMPLEXE

Nos situations A, B, C, ne doivent pas être confondues avec les situations 1, 2, 3 (Sit. désormais), du cadrage didactique. A, B, C, sont construites pour l'évaluation et ne visent pas prioritairement l'enseignement/apprentissage. Certes, on peut reconnaître dans tel ou tel protocole, telle ou telle parenté avec les Sit. 1, 2 ou 3. C'est ainsi qu'indiscutablement, les équipes de Metz et de Chatenay, par exemple, situent leurs analyses dans une Sit. 1, inscrite dans un projet en cours, survenant dans le cadre planifié du travail en projet, répondant à des besoins objectifs et construits et exploitant fonctionnellement les connaissances existantes des élèves en matière de D.E. (comme en toutes autres matières impliquées). Mais Amiens collecte hors projet, Lille et Sarralbe importent une tâche dans le travail quotidien etc. C'est dire qu'on ne saurait déduire de l'une quelconque des situations, ou de leur somme, un projet didactique tout armé et cohérent. Dans la ligne heuristique qui nous anime, chaque situation est à envisager comme indicatrice de pistes didactiques particulières. Passons-les rapidement (et non exhaustivement) en revue.

Les élèves d'Amiens à qui l'on enjoint d'expliquer ne communiquent pas toutes les informations disponibles, soit qu'ils n'en calculent pas la nécessité, soit qu'ils aient du mal à gérer une situation de communication en grand groupe et se heurtent aux difficultés d'une interaction première complexe. L'intervention didactique aurait à se situer, prioritairement, au plan des conditions d'émergence et d'efficacité de la demande d'explication. Pour les élèves de Metz qui doivent différencier, les problèmes majeurs sont du côté cognitif (qu'est-ce que différencier ?) et du côté des problèmes généraux de la mise en texte à l'écrit, de sorte que le didacticien aurait à travailler en amont des spécificités du D.E. Transposant un discours argumentatif en D.E., les Lillois explorent une "famille" de discours et la rencontrent dans l'hétérogène. La tâche didactique consisterait prioritairement à situer le D.E. dans la famille des discours proches. A Brumath, ce sont les aspects "démarche explicative" et "explication proprement dite" qui interfèrent. Les calculs d'enjeux (comprendre pour apprendre et être bien noté) ne résolvent pas le problème de la sélection des connaissances, ni celui de leur qualité. C'est, ici, l'objet à expliquer qui spécifie la piste didactique.

Pour prendre la mesure de la largeur de l'éventail didactique, il est intéressant de mettre en parallèle les prestations de Zina (Chatenay) et de cette élève sarralbaise qui oublie le morceau explicatif de déforestation.

Zina est prise dans une interaction fort complexe avec une camarade, lors d'une tâche de clarification/élucidation de la notion de fable. A un moment donné, elle éprouve le besoin de faire comprendre un point de vue qui a toutes les apparences du paradoxe. Elle le découvre (démarche...) en le disant (explication...). Elle doit, tout à la fois, se clarifier et mettre en mots pour l'autre, gérer l'autre dans un rapport (installé) dyssymétrique, modifier le rapport en question (légitimer son intervention), prendre garde, ce faisant, de maintenir l'interaction première etc. On l'admettra, comme le montre B. Duhamel, sa tâche est lourde, excessive sans doute puisqu'il faut reconnaître qu'elle ne réussit pas à défendre son point de vue, si peu même qu'elle est contrainte d'y renoncer. Dans de telles circonstances, le D.E. se mêle inextricablement à d'autres discours et rejoint le fait général de plurifonctionnalité discursive - les mêmes fragments d'une conversation expliquent / informent / argumentent -. De tels cas sont légion, se rencontrant en particulier dans les situations orales/dialogales et renvoient à une didactique générale de la communication (0).

A l'inverse, dans l'épreuve de restitution, la dominante objective paraît plus en cause que les aspects "méta". Les élèves interagissent d'abord et essentiellement avec un objet. La tâche est intellectuelle et technique : pas d'autre destinataire à gérer que l'enseignant dans son statut institutionnel, pas d'enjeu lié à l'objet-même, mais à la réussite de la tâche en tant que telle, pas d'obstacle a priori chez le destinataire, pas de négociation de place possible. Si, chez Zina, l'interaction (et ses composantes) pèse de tout son poids, chez ces élèves au contraire, c'est la formulation, dans la symbolisation qui prime. Prégnance de l'autre dans un cas, de l'objet dans l'autre, importance des "méta" ici, dominance de l'objectif là, intrication des actes directs et indirects d'un côté, quasi exclusivité des directs de l'autre : les pistes didactiques à suivre sont dès lors, nécessairement différentes.

Ainsi, chaque situation observée pourrait donner lieu à une focalisation didactique particulière. Encore faut-il ajouter que, puisque nous n'avons observé que six situations contrastées, ces pistes ne sauraient en aucune façon couvrir "la" didactique du D.E.. Mais il y a plus : dans la plupart des cas, nous sommes renvoyés aux confins du D.E. et les objets didactiques qui apparaissent relèvent de domaines connexes (par exemple : l'information et l'argumentation) ou de champs généraux (par exemple : la communication). Ce dernier point, au demeurant, confirme la justesse de l'ancrage de notre recherche dans la communication : il semble bien que l'on ne puisse développer de projet didactique particulier dans le champ du langagier sans prendre pleinement en compte, comme une surdétermination absolue, les données générales de la communication.

Ceci étant, quels enseignements peut-on tirer de l'ensemble de l'évaluation diagnostique ?

II - LE BILAN GENERAL

2.1. L'utilité de la recherche

Nous pouvons retirer de l'ensemble, d'abord, des confirmations. Ainsi, comme nous le pensions, le D.E. est pratiqué régulièrement et fonctionnellement dans les classes, dans et hors pédagogie de projet, à des fins didactiques particulières - structurer des connaissances à la fin d'un apprentissage...-, à des fins de régulation du collectif classe - expliquer à un enseignant des types de tâches provenant d'autres disciplines...-, à des fins d'effectuation de tâche - expliquer pour armer des jugements typologiques...-, etc. Le D.E. apparaît comme un outil discursif important, aussi bien dans l'appropriation / construction des connaissances que dans le fonctionnement "écologique" (1) du groupe-classe. L'utilité scolaire de la recherche est indéniable, d'autant que les difficultés des élèves sont patentées, dans différents secteurs.

2.2. Aspects spécifiques et non spécifiques dans le D.E.

Dans le même ordre d'idée - le modèle théorique du D.E. le laissait prévoir - les différentes gestions présidant à la production du D.E. : de l'interaction première, de l'obstacle intellectif, de l'objet de référence, de la composante textuelle, de la dominante objective... toutes impliquées dans nos situations, mais à un plus ou moins haut degré selon chacune, posent des problèmes très divers. Du coeur du D.E. - la dominante objective - à ses bords - les aspects "méta" - se profilent des objets d'enseignement dont les uns sont très spécifiques et les autres, par contre, très généraux (voir ci-dessus : point 1). Il y a là un problème redoutable puisqu'aux termes de notre saisie théorique, la fonction explicative du discours se délite dès lors que l'un ou l'autre des critères fait défaut. Hétérogènes et interdépendants, les critères ne se confondent pas, ni ne valent les uns pour les autres. Les aspects formels de la boucle explicative marquent, à leur manière le type d'interaction première dans lequel elle s'inscrit : les choix des codages

linguistiques, lexicale, syntaxe changent selon l'insertion sociale du discours et les codes interactifs en usage. Marqués "dans" la boucle, ils n'en ont pas moins une existence autonome et ne s'abolissent pas dans leur marquage. Ils ne tiennent pas lieu d'explication mais, si l'on ose dire ainsi, ils donnent à l'information explicative sa fonction explicative en situation. C'est dire qu'il ne saurait être question de restreindre la didactique du D.E. aux objets concernant la dominante objective, sous peine de jeter l'enfant avec l'eau du bain.

2.3. Les genres du D.E.

Cela dit, et c'est un autre enseignement, selon les situations, le poids respectif des critères varie considérablement. Dans les discours concrets occurrents, si les composantes sont toujours présentes, nécessairement, la tâche du locuteur change selon que tel ou tel aspect prédomine. Le modèle théorique du D.E. se réalise concrètement dans des "genres socio-empiriques" (2) fort différents : expliquer dialogalement à l'oral dans le cas de Zina, c'est faire tout autre chose qu'un texte scientifique (ou de vulgarisation scientifique) du type déforestation. De même, donner une explication ponctuelle et à validité locale en conversation n'est pas identique à tenir un discours savant sur un objet précis. "Déforestation", dans la terminologie de "Le fonctionnement des discours" (3) est une variété de Discours théorique, tandis que "Des animaux et des hommes dans la fable" de Zina est un Discours en situation : l'ancrage discursif est une clé essentielle de différences profondes. L'implication didactique est majeure : faut-il privilégier un genre socio-empirique particulier ? Enseigner/apprendre à écrire des discours explicatifs d'allure scientifique... ou, plus largement, à recourir fonctionnellement au D.E. ? Du point de vue des finalités sociale et scolaire de la recherche, il nous a paru préférable d'aller vers une didactique "des" Discours explicatifs, incluant les différents genres, plutôt que de nous cantonner dans le genre assurément le plus pur, celui auquel on pense le plus spontanément en situation pédagogique, à savoir, le discours explicatif scientifique écrit. C'est, du moins, l'orientation que nous avons prise et qui est perceptible dans la diversité de nos situations A, B, C.

2.4. De quelques paramètres descriptifs des genres

Dès lors que le projet didactique vise à la formation du savoir expliquer dans tous les genres, quelques paramètres descriptifs, reconnus empiriquement, sont nécessaires à la caractérisation des discours occurrents. Nous proposons pour l'instant, sous réserve d'inventaire plus fouillé, de retenir les notions de :

- TAILLE, pour rendre compte de l'ampleur du discours ;
- VALEUR, pour juger du degré de validité de l'explication ;
- RESSORT, pour désigner le type de ressort explicatif utilisé : la variation en comment/pourquoi, outre le fait qu'elle paraît être sans solution de continuité (cf. : le travail de Lille), ne rend pas compte, seule, des systèmes d'explication. Comment et pourquoi s'inscrivent dans des schémas causaux, séquentiels, spatiotemporels, fonctionnalistes, téléologiques, etc ;

- EFFICACITE, pour marquer l'ajustement de l'explication, sa capacité à rendre compte de l'objet/obstacle, dans la situation où l'explication est produite ;
- APPROPRIETE (4), pour noter les facteurs liés à l'opportunité du D.E., à la légitimation du locuteur, etc ;
- MODE pour typer les formes linguistiques mises en jeu dans le D.E. du point de vue des normes sociolinguistiques et des codages linguistiques effectués ;
- COMPLETEUDE, pour évaluer l'exhaustivité de la manifestation de la superstructure ;
- ANCRAGE ENONCIATIF (3) enfin, pour rendre compte de ses conditions de production et d'énonciation. On notera que l'ancrage se décrit absolument, alors que tous les autres paramètres se réalisent relativement selon une échelle de degrés.

Il ne s'agit que d'une liste, provisoire, à ordonner et à compléter, susceptible d'orienter l'entreprise typologique nécessaire.

2.5. Le caractère plurifonctionnel du D.E.

Evoqué plus haut, à propos de la performance de Zina, le caractère plurifonctionnel du discours relève d'un fait discursif général. Dans le cas de l'élève sarralbaise, le D.E. n'était pas exempt d'orientation argumentative et on pourrait en dire autant de toutes les prestations, dans toutes les situations. L'implication didactique de ce fait est que l'on ne peut négliger la distinction entre actes directs et indirects. Cela veut dire, concrètement, que la didactique du D.E. passe par une approche frontale des discours explicatifs littéraux - ces discours dont on dit qu'ils sont "sûrement" explicatifs parce qu'ils manifestent des traits structurels repérables, qu'on ait compris ou non ces discours - et aussi, corrolairement, par une approche plus diffuse, où l'on retrouve des questions déjà anciennes pour le groupe de recherche, comme celles de la fonction et de l'"effet", du sens et de la signification etc.

2.6. Evaluation... de l'évaluation

Tous les points évoqués au bilan ont des implications didactiques. Parmi ceux-ci cependant, il en est un, la notion de genre discursif socio-empiriquement attestable, qui nous semble de grande portée : "Les choix didactiques, déclare H. Romian (5), relèvent d'abord de critères et de processus complexes faisant intervenir des valeurs morales, des conceptions pédagogiques et didactiques, des traditions scolaires...". A cet égard, les genres discursifs, dans leur variété et dans leurs variations, témoignent de notre volonté de ne pas hiérarchiser normativement. Ceci étant, le problème didactique du traitement des genres est considérable. Doit-on postuler en vertu du principe pratique du "qui peut le plus peut le moins", que l'on peut se contenter d'ériger le genre le plus noble, aux yeux de la tradition scolaire en modèle universel par rapport auquel les autres seraient envisagés comme de simples modulations, ou doit-on poser que le savoir expliquer résulte de l'intégration par le locuteur de l'ensemble des pratiques des genres ? On

voit que selon le postulat retenu, le traitement didactique est différent. A n'en pas douter, le second terme n'est pas aussi aisément "programmable" que le premier. C'est là, sans conteste, le point le plus difficile de notre projet didactique.

III - LE PROJET DIDACTIQUE

Nous avons tranché : nous optons pour "une" didactique "des" discours explicatifs, pensant avec E. Espéret que la compétence se développe dans la communication fonctionnelle (6) comme l'intégration opératoire de l'ensemble des situations vécues. Concrètement, cela nous engage à prendre en compte autant de variétés qu'il nous est possible, et ce, dans des situations aussi diversifiées que possible. Ceci donne au projet didactique une certaine allure...

3.1. Les bases didactiques

Nous disposons, pour l'instant :

- d'une référence à la pédagogie de projet, incluant les attendus de l'évaluation formative ;
- d'un objectif opérationnel général : savoir expliquer, c'est-à-dire mobiliser toutes les procédures nécessaires à l'efficacité ;
- d'un postulat didactique selon lequel ce savoir résulte de l'intégration des savoirs pratiques et théoriques des genres ;
- d'un modèle "fondamental", abstrait, du D.E. ;
- de données diverses issues des pistes didactiques et du bilan de l'évaluation, de la recherche-innovation en cours.

A cette base, il convient d'ajouter que notre conception du traitement didactique est "spiralaire". L'idée de "spirale didactique" n'est pas nouvelle, on la trouve chez Bruner (7), elle est reprise récemment par L. Legrand (8), elle est une référence commune de l'Unité de Recherche Française de l'INRP. Elle stipule que l'intervention didactique ressaisisse les mêmes problèmes à différents niveaux de complexité. Cette référence s'impose eu égard à l'ampleur du thème : nous imaginons, d'ores et déjà, que la didactique du D.E. couvrira plusieurs niveaux de classe, et que dans chaque niveau, il conviendra de fonctionner selon le même modèle en spirale. Il entre de plus dans notre conception, l'idée issue de la pédagogie de maîtrise (9), selon laquelle il convient d'organiser les apprentissages selon des objectifs hiérarchisés en difficulté, le plus haut degré étant caractérisé par le transfert de tous les types de savoirs dans des situations inédites. Cette dernière référence au travail de Bloom n'implique nullement que nous partagions l'ensemble des attendus de la pédagogie de maîtrise, loin s'en faut.

Les notions convoquées ici forment l'essentiel de notre base didactique, susceptible d'évoluer. Il faut maintenant articuler ces différents éléments, de manière à pouvoir décider des interventions didactiques dans les classes. Dans la mesure où "nous écartons l'application pure et simple de savoirs "savants" (... une didactisation de notre modèle théorique par exemple) ponctuels pour résoudre

des problèmes didactiques ponctuels (H. Romian : op.cit., p.97), notre problème principal consiste en la prise en compte effective des genres discursifs dans l'enseignement/apprentissage du savoir expliquer...

3.2. Une didactique des discours explicatifs

Nous considérons les Sit. 1, 2, 3, comme composant des cycles dans l'ordre de la construction des savoirs par l'élève. Il ne suit pas de cela l'idée de série entendue comme suite linéaire de situations 1, 2, 3, qu'il faudrait réinitialiser à propos de chaque acquisition. Si, pour l'apprenant, l'ordre est bien 1, 2, 3, de l'expérientiel au conceptuel, il suffit que cet ordre soit respecté dans l'organisation des activités, ce qui veut dire que peuvent sans dommage se suivre plusieurs séquences de type 1, ou 2, ou 3. Rien n'empêche, par exemple, que diverses Sit. 1 s'enchaînent, travaillant divers aspects des D.E. : la programmation didactique, redisons-le, est tributaire de la logique du projet, autant que de sa logique propre. C'est pourquoi, si, par commodité, nous proposons ici d'aller des Sit. 1 aux Sit. 3, il ne faut pas en induire une représentation linéaire. Enfin, il n'est pas inutile, peut-être, de faire remarquer que l'ensemble du dispositif est modulable dans le temps : une, deux heures peuvent suffire à composer un cycle 1, 2, 3, comme plusieurs séquences de 1, de 2, de 3, peuvent être indispensables, c'est selon.

3.2.1. Les Situations fonctionnelles "I"

Immédiatement liées aux projets en cours, elles en sont issues pour ainsi dire naturellement, découlant des besoins de la communication ordinaire dans le collectif-classe, ou des tâches particulières du projet. C'est dire qu'elles sont extrêmement variées dans leurs définissants. Elles peuvent impliquer grands ou petits groupes, répondre ou non à des injonctions maître ou élèves, avoir pour objet/obstacle tel ou tel pôle de la communication, s'inscrire dans tel ou tel genre socio-empirique. Il est clair que selon qu'elles s'originent dans les besoins ordinaires de la communication ou dans les impératifs des tâches spécifiques du projet, elles convoquent des savoirs opérationnels disponibles et mobilisables en fonction des calculs de pertinence, et/ou des savoirs expérientiels plus ou moins élaborés. Tel élève peut bien savoir expliquer en face à face à un camarade à l'oral (opérationnel) et se montrer moins performant dans un genre socio-empirique comme l'article de journal (expérientiel).

Les deux types distingués - schématiquement : ce qui relève de la communication "écologique" et ce qui relève de la communication "didactique", pour parler dans les termes de C. Kramsh (1) - sont également importants. Certes, il entre nécessairement de l'expérientiel dans l'opérationnel, qui ne pourrait se construire en dehors d'une relation empirique à tous les environnements. A l'inverse, c'est l'opérationnel existant qui permet d'étendre l'expérientiel. On dirait, dans les termes classiques piagétiens, que l'expérientiel implique l'accommodation alors que l'opérationnel relève de l'assimilation. L'opérationnel général en lecture/écriture permet d'aborder des genres socio-empiriques nouveaux, à un certain niveau, mais implique la fréquentation expérientielle du genre en question pour que ce niveau évolue positivement.

En ce qui concerne les savoirs opérationnels, toutes les situations sont bonnes, puisqu'il s'agit de l'émergence contextuelle de D.E.. Cependant, toutes ne sont pas aisément exploitables (voir Sit. 2), or elles doivent impulser l'action didactique. Il semble donc qu'il faille privilégier certaines tâches comme le compte-rendu de groupe, certaines réunions comme celles touchant à l'organisation et la négociation des tâches et des objectifs.

En ce qui concerne maintenant les savoirs expérimentiels, leur sollicitation est dépendante du "produit" visé par le projet. Il semble bien qu'il soit préférable dans la négociation, d'argumenter directement ou indirectement en faveur de productions impliquant le recours à l'explication (rappelons que le projet se négocie y compris sur le terrain des apprentissages qu'il est censé favoriser). Si les projets pluridisciplinaires, impliquant notamment les disciplines scientifiques constituent des champs d'élection, des projets "français" sont tout à fait concevables : on explique toutes sortes de choses, dans les journaux, dans les romans policiers, le théâtre, etc.

Les Sit. 1 sont, pour les élèves, des moments d'apprentissage synchrétique. Pour les enseignants, elles fournissent la base de leurs évaluations formatives : c'est à partir de l'observation participante de ces situations, qu'ils peuvent spécifier les Sit. 2.

3.2.2. Les situations métafonctionnelles "2"

Avec les Sit. 2, s'enclenchent les projets d'apprentissage. A cet égard, elles sont décalées de la production, qu'elles suspendent pour mieux y revenir. Deux tâches paraissent cruciales. La première concerne la ressaisie de l'opérationnel et de l'expérientiel dans l'opérateur : c'est le domaine des représentations de l'activité discursive qui est sollicité. Elle se conduit selon des procédures métacomunicationnelles classiques : discussion en groupe, audition (ou lecture) et analyse de productions, questionnaires, entretiens... La seconde ré-exploite les savoirs opérationnels et expérimentiels dans une perspective d'exercitation. Il s'agit de faire varier les déterminants du D.E. : selon l'écrit et l'oral, croisés avec les types d'objet, d'interaction, d'enjeu, les paramètres de genres... Font partie des apprentissages à réaliser dans ces situations, à titre d'exemples : apprendre à se décentrer de l'interaction première, à gérer l'obstacle de l'autre, à objectiver, à questionner un objet, à poser un problème, à planifier son discours, à le mettre en texte... Trois remarques : premièrement, c'est à ce niveau que se joue la question des genres discursifs et qu'il convient de les faire intervenir ; c'est ici que la notion de spirale didactique prend tout son sens, c'est en fonction du "cercle" parcouru qu'il conviendra de sélectionner les activités de résolution de problèmes ; enfin, troisièmement, c'est également dans l'agencement de ces situations que se modulent les objectifs opérationnels spécifiques, en degré de difficultés croissantes.

3.2.3. Les situations d'élaboration conceptuelle "3"

Les Sit. 3 développent les savoirs conceptuels liés à l'explication. Ici, comme en Sit. 2, le répertoire est vaste, puisqu'il va des aspects généraux de la

communication aux savoirs spécifiques du D.E., en passant par des problématiques intermédiaires, comme celle des medias écrit et oral. Il n'est guère possible, à ce stade, d'ordonner les notions, sinon en termes de champs impliqués. A cet égard, en vertu de la règle générale qui veut que l'on aille du concret à l'abstrait, c'est-à-dire du complexe au simple - le complexe, comme le rappelle L. Legrand (op.cit.), étant toujours plus concret, dans notre domaine, c'est le lieu de l'intriqué, du plurifonctionnel, des genres socio-empiriques... - il semble préférable de commencer par les domaines les plus larges : communication, écrit/oral, types de discours, types de textes, codages linguistiques.

* * * * *

Quelques mots pour conclure. La recherche-innovation est en cours. Pour l'heure, les équipes qui ont rédigé ce numéro poursuivent leur travail sur les bases des observations qu'elles ont rassemblées et en fonction des "pistes" évoquées dans cet article. Certaines, ayant établi leur évaluation diagnostique dans des situations de type 1 ont enchaîné avec des Sit. 2. D'autres, ayant plutôt ciblé d'entrée le type Sit. 2 (par exemple avec les transpositions de texte) en sont à l'exploitation des résultats et commencent à passer aux Sit. 3. Se forment ainsi progressivement, dans le groupe de recherche, le répertoire analytique des thèmes, des problèmes, des apprentissages plus ou moins ponctuels et des procédures générales de traitement - une sorte de banque de données des entrées potentielles - et la dimension synthétique qui ordonne le répertoire en fonction de l'intégration progressive des savoirs expérientiels, épi et méta discursifs (10).

* * * * *

NOTES

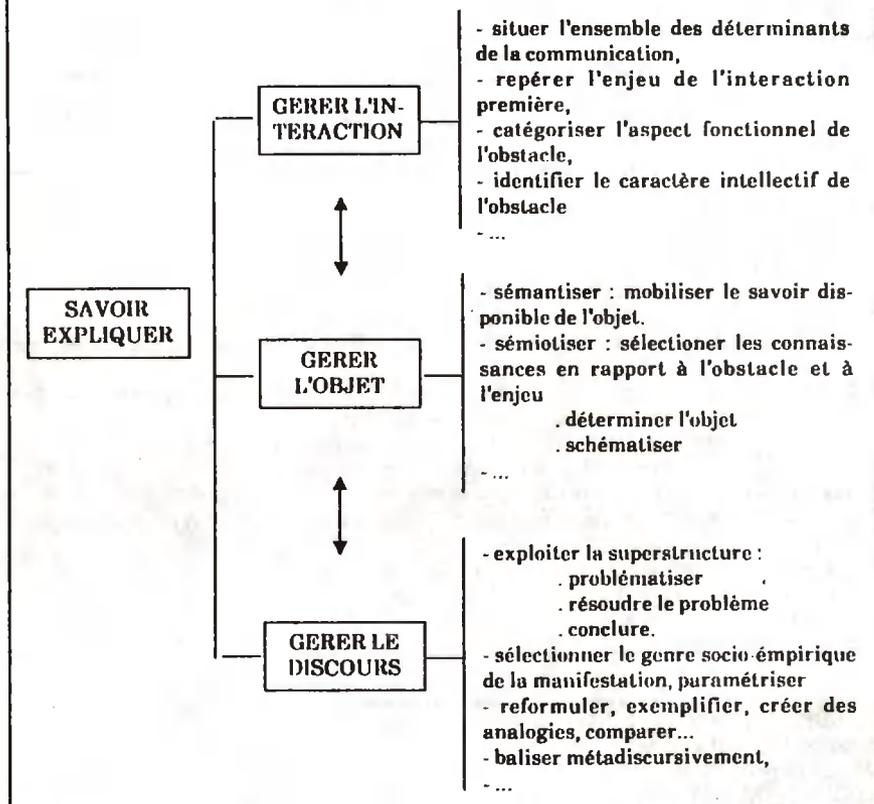
0. Voir F. FRANCOIS et alii, "Conduites linguistiques chez le jeune enfant" (chap.1, **Problèmes et esquisse méthodologique**), P.U.F., Le Linguiste, 1984.
1. C. KRAMSCH, **Interaction et discours dans la classe de langue**, Lal, Crédif, Hatier, 1984.
2. Y. Reuter et moi-même employons ce terme de "genres socio-empiriques" pour renvoyer au champ sociologique de la production (restreinte ou étendue) des discours tel que l'appréhende P. Bourdieu et rendant compte de l'appréhension expérientielle des sujets. J.M. Adam, parle de "genres du discours" pour spécifier un type (discours littéraire ; genres : poèmes/théâtre/roman...) dans **Textualité et séquentialité : l'exemple de la description** ("Langue Française", mai 87, n°74) ce qui n'est pas exactement la même chose.

3. J.P. BRONCKART, **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé, 1985.
4. D.H. HYMES, **Vers la compétence de communication**, Lal, Crédif, Hatier, 1984. "La notion d'appropriété réunit le purement linguistique et le sociolinguistique, le linguistique au sens large avec le socioculturel" (p.93). Il parle de "compétence d'usage" et de "jugement d'appropriété" et étend la portée de la notion de "la pure et simple acceptabilité des réalisations langagières à leur appréciation comme désirables, heureuses, exactes, etc".
5. H. ROMIAN, "Aux sources des savoirs à enseigner : Traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", **Repères** n°71, fév. 1987, INRP.
6. E. ESPERET, "Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit" in MOSCATO et alii : **Le langage : construction et actualisation**, P.U.F., 1985.
7. J.S. BRUNER, "Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire", P.U.F., **Psychologie d'aujourd'hui**, 1983.
8. L. LEGRAND, **La différenciation pédagogique**, Scarabée, CEMEA, 1986.
9. B. BLOOM, **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, (Montréal 1956), Editions Nouvelles, 1979.
10. Il faut dire, en conclusion, que ce projet didactique bénéficie de l'ensemble du travail en cours de l'Unité de Recherche Français, en particulier des avancées des Groupes "Résolutions de problèmes" et "Evaluation des écrits" (respectivement, n°62 et 70, 63 et 66 de "Repères").

ANNEXE : LE CHAMP DU SAVOIR EXPLIQUER

(Le tableau proposé n'a d'autre ambition que de mettre à plat le champ en question, autant que faire se peut.

Lire : Savoir expliquer = savoir gérer x, y, z = savoir faire a, b, c.)



"SAVOIR PARLER SAVOIR DIRE SAVOIR COMMUNIQUER"

par Jocelyne GERARD-NAEF et coll.
Delachaux et Niestlé, 1er trimestre 1987

Au sommaire :

J. GERARD, "Le langage outil privilégié de la communication" - J. GERARD, "Les bases de la compétence communicative chez l'adulte" - J. GERARD, "La conversation et les tours de parole" - E. VENEZIANO, "Les débuts de la communication langagière" - E. VENEZIANO, "L'adaptation verbale : mère et enfants" - A. SINCLAIR, "Le développement de la compétence communicative" - H.H. CHIPMAN, "La communication chez les enfants sourds" - H.H. CHIPMAN, "Les troubles du développement communicatif liés à un déficit cognitif" - A. d'ANDREA et B. ZOLLINGER, "Les perturbations de la communication chez l'enfant dysphasique".

LES EQUIPES INRP PUBLIENT DANS LEUR REGION

"OBJECTIF : Ecrire"

Equipe INRP de Lozère : "Pratiques d'évaluation des écrits"

CDDP de Mende, février 1987

(commandes au CDDP BP 118 - 45005 MENDE Cedex en joignant un chèque de 58 F. à l'ordre de l'Agent-Comptable du CDDP).

Comment conduire les élèves à produire des écrits divers : récits, textes explicatifs, textes argumentatifs...

Comment organiser l'évaluation de ces écrits, en référence à des objectifs précis, explicites et cohérents, pour favoriser une maîtrise de la production écrite ?

Quelques réponses pratiques dans une brochure de 205 pages :

- de nombreuses consignes d'écriture (21 Recettes pour écrire),
- des exercices divers (tris de textes, prise de notes),
- des démarches réalisées en classe (projet d'écriture d'un feuilleton radiophonique, textes explicatifs...),
- des procédures d'évaluation formative des écrits produits,
- un index des notions-clés sur l'évaluation et la grammaire de texte,
- des repères bibliographiques.

"L'ECRIT A L'ECOLE - 2 - Résolutions de problèmes orthographiques"

Groupe Régional de l'INRP - Académie de Poitiers

Jean-Pierre JAFFRE

CNDP-CDDP des Deux-Sèvres, 1er trimestre 1987

Au sommaire :

- . Présentation
- . Les enfants dans la résolution de problèmes orthographiques
- . Les fonctions de l'enseignant dans la résolution de problèmes orthographiques
- . Les représentations graphiques des jeunes enfants.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DEUXIEME COLLOQUE INTERNATIONAL DE DIDACTIQUE DU FRANCAIS
(décembre 1983)

"RECHERCHES ACTUELLES
SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

(Belgique, France, Québec, Suisse)"

"COMMUNICATIONS"

(2 tomes)

sous la direction de André PETITJEAN, Hélène ROMIAN

Un panorama des recherches actuelles intéressant l'enseignement
du Français (langue maternelle), de l'école maternelle à
l'université : en sciences du langage, en didactique et pédagogie.

Une rencontre entre des chercheurs, des enseignants-cher-
cheurs d'Instituts de recherche, d'Université, de Centres de Formation
des Maîtres, d'Etablissements scolaires, d'Associations et Mouvements
Pédagogiques (instituteurs, professeurs).

AU SOMMAIRE :

. *Pratiques scolaires de la langue,
des discours et des textes : pratiques
de lecture et d'écriture, pratiques
orales, analyse de la langue et des
textes, formation de la compétence
de communication, de la compétence
discursive.*

. *Un enseignement ouvert à l'interdis-
ciplinarité, à d'autres modes de com-
munication, aux "différences".*

. *Parcours pédagogiques : program-
mes scolaires, itinéraires d'appren-
tissage, besoins de recherche.*

. *Description des pratiques pé-
dagogiques.*

. *Recherches en didactique, pédagogie
du Français et champs théoriques de
référence.*

. *Recherches en didactique, pédagogie du
Français et formation des maîtres.*

. *Recherches américaines en pédagogie
de la langue maternelle.*

Ouvrage publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique et avec
la collaboration de la Régionale AFEF de CAEN.

Adressez vos commandes à
Serge CABIOC'H
AFEF Régionale de CAEN
3, rue des Tilleuls
14 760 BRETTEVILLE-SUR-ODON

Veuillez y joindre un chèque de 160 F
à l'ordre de S. CABIOC'H CCP 982 00 T ROUEN

• UN PÉRIODIQUE •

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*la recherche dans son contexte
information et formation*



sommaire

• **Etudes :**

Itinéraires de lecture, itinéraires de recherche,
repères bibliographiques, communication do-
cumentaire

• **Bibliographie courante :**

Ouvrages et rapports, articles et thèses.
(abonnement: 3 n°, 100F / le n°, 40F)

inrp

CENTRE DE DOCUMENTATION-RECHERCHE

29, Rue d'Ulm - PARIS 5^e

Tél. : (1) 46.34.90.00

TARIFS
(au 1er janvier 1987)

Abonnement annuel (3 numéros)

France	94,00 F TTC
Corse	93,50 F TTC
DOM-TOM	90,30 F TTC
Etranger	115,00 FF (surtaxe aérienne en sus)

Vente au numéro 36 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement (s) à la Revue Repères.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M, Mme, Mlle.....
 Etablissement (s'il y a lieu)
 N° rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M, Mme (ou établissement)
 Etablissement (s'il y a lieu)
 N° rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

Cachet de l'établissement :

Date
 Signature

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : **INRP, Service des Publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.**

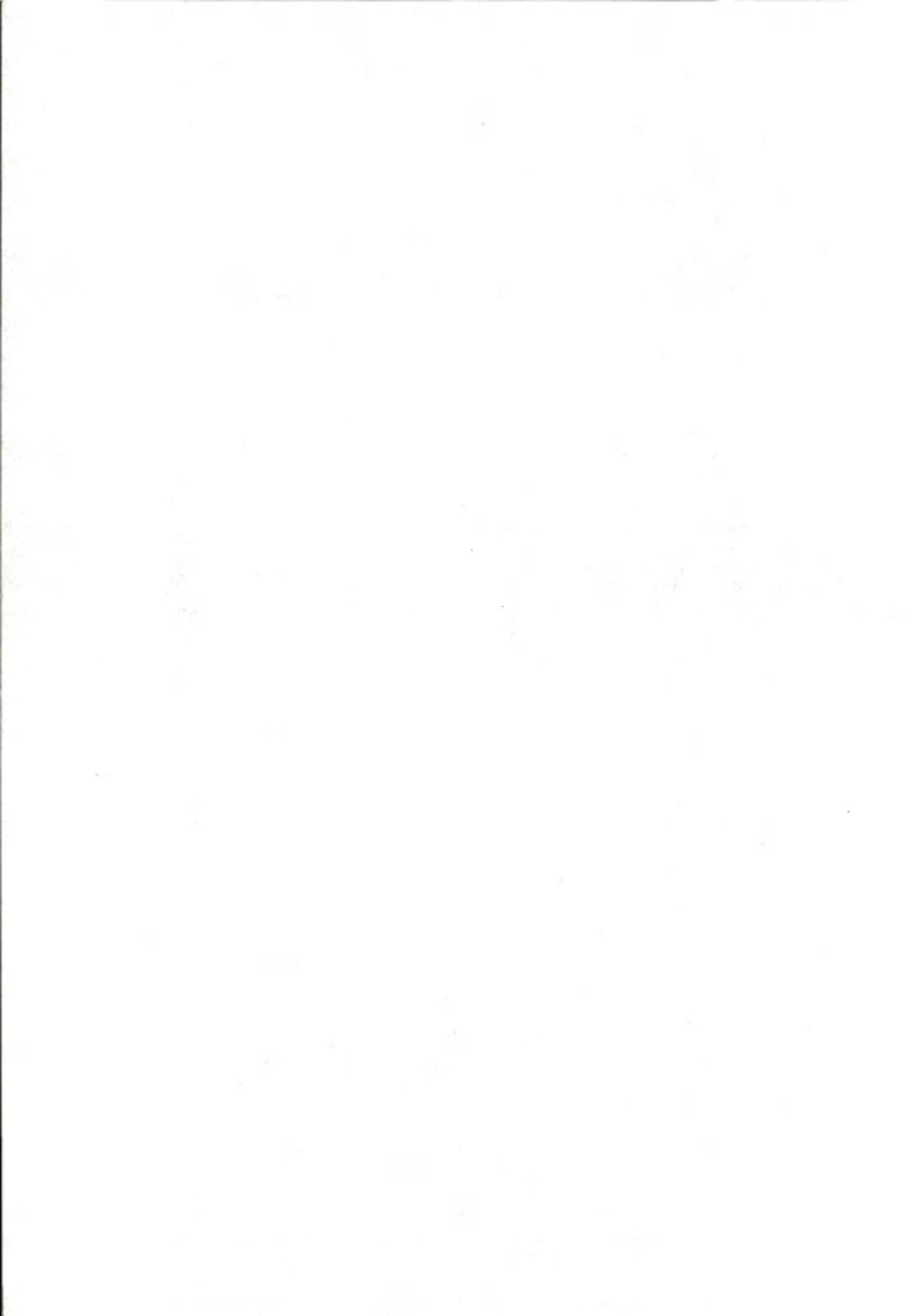
Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant et libellé à l'ordre de : **M. l'Agent comptable de l'INRP.**

Pour les **librairies**, ne joindre aucun titre de paiement, une facture sera envoyée systématiquement.

Pour la **Corse, les DOM-TOM et l'étranger**, une facture "pro forma" fera suite à toute commande au numéro. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Pour les **Revue**s et **Collections**, joindre un titre de paiement **séparé**, d'une part pour les abonnements, et d'autre part pour les achats au numéro.

Rappel : si vous êtes déjà abonné, ne pas utiliser la présente demande d'abonnement. Un bulletin de réabonnement vous sera envoyé 6 semaines avant la date d'échéance de votre souscription.



Reproduit par INSTAPRINT S.A.
264-268, rue d'Entraigues - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 3ème trimestre 1987



REPERES

"pour la rénovation de l'enseignement du français"

Un outil de formation et de recherche, par des équipes INRP, vers la réussite de tous.

L'état de recherches en cours dans des classes d'écoles, de collèges

- . pour donner des idées d'innovation, donner à discuter ;
- . pour montrer les apports possibles des pratiques sociales de la communication orale, écrite, et ceux des sciences du langage, des sciences de l'éducation à la didactique du Français ;
- . pour changer, décrire et évaluer les pratiques de classe, les pratiques de formation.

NUMEROS DISPONIBLES

- n° 59 - **Et si le français était une activité d'éveil ?**
- n° 60 - **Où sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?**
- n° 61 - **Ils sont différents !** - Cultures, usages de la langue et pédagogie.
- n° 62 - **Résolutions de problèmes en français** - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe.
- n° 63 - **Ils écrivent... Comment évaluer ?** - Quelques pas pour une recherche.
- n° 64 - **Langue, images et sons en classe.**
- n° 65 - **Des pratiques langagières aux savoirs.**
- n° 66 - **Des outils et des procédures pour évaluer les écrits.**
- n° 67 - **Ils parlent autrement** - Pour une pédagogie de la variation langagière.
- n° 68 - **Les "dits" de l'image** - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image.
- n° 69 - **Communiquer et expliquer au Collège.**
- n° 70 - **Problèmes langagiers** - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?

ABONNEMENT 1987

- n° 71 - **Construire une didactique - Aspect de 4 recherches en français langue maternelle.**
La variation des pratiques langagières, les messages pluricodés, les problèmes de français, les critères d'évaluation des écrits. Quels savoirs enseignés ? en relation avec quels savoirs, quelles pratiques ?
- n° 72 - **Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ?**
Devant un problème à résoudre, dans l'accomplissement d'une tâche plus ou moins contrainte, les élèves (s')expliquent-ils ? Comment ? Existe-t-il une compétence propre aux discours explicatifs ? Une évaluation diagnostique au collège.
- n° 73 - **Des critères pour écrire - Elaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits.**
Les élèves élaborent des critères pour évaluer leurs écrits. Ils construisent des outils d'évaluation, qu'ils utilisent à divers moments du processus d'écriture. Cette dynamique est analysée à partir d'exemples, de la maternelle au CM2.

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05
Tél. : (1) 46.34.90.00