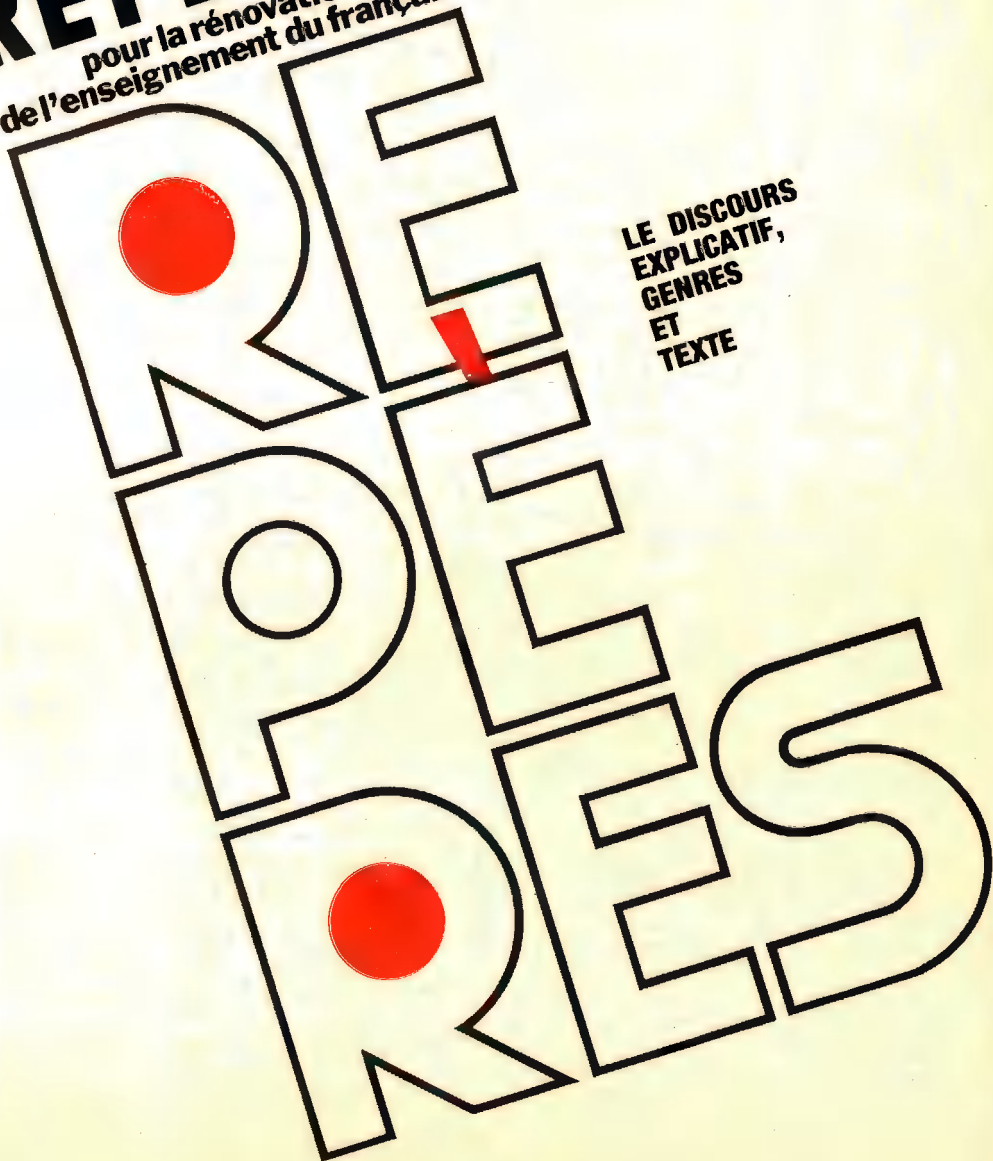


1989
N° 77

REPÈRES

pour la rénovation
de l'enseignement du français



LE DISCOURS
EXPLICATIF,
GENRES
ET
TEXTE

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département de Didactique, INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble
Suzanne DJEBBOUR, EN de Melun
Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, Circonscription d'Abbeville
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, EN de Melun
Maurice MAS, EN de Privas
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription d'Abbeville
Colette RINGOT, Circonscription de Péronne
Hélène ROMIAN, Département de Didactique, INRP (Rédacteur en chef)
Catherine TAUVERON, EN de Clermont-Ferrand

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

**LE DISCOURS EXPLICATIF,
GENRES ET TEXTE**

Sommaire

- . Jean-François HALTE,
A Suivre... p.1
- . Brigitte DUHAMEL,
On m'explique comment apprendre ? p.3
- . Marie-Christine RIEDLIN,
Expliquer / S'expliquer : séquences p.23
- . Anne LECLAIRE-HALTE, équipe de Metz,
L'explication et les objets d'explication dans le récit de fiction p.37
- . Danielle COLTIER, Francine GENTILHOMME,
Repérage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications p.53
- . Dominique BRASSART, Marylène CONSTANT, Francine DARRAS,
I. Delcambre, Arielle NOYERE,
**Didactique du texte explicatif : interventions spécifiques ou
transversales** p.76
- . Jean-François HALTE,
Discours Explicatifs : état de perspectives de la recherche p.95

Coordination du n°77 : Jean-François HALTE
COMPOSITION : N'S Services

- Tous droits réservés -



A SUIVRE...

Jean-François HALTE

Dans ce troisième numéro de **Repères** (1) consacré aux discours explicatifs, les entrées se multiplient. Nous pensions l'explicatif théoriquement exigu, nous le trouvons pratiquement partout. Nous croyions son approche didactique limitée, nous sommes renvoyés à la didactique générale des discours. Nous avons défriché un territoire, il reste à le parcourir et à le baliser.

Les articles, significativement, sont ouverts. Dans la continuité et le dépassement de ce que nous avons publié dans le n°72, ils reflètent certains développements de la Recherche-Innovation dans laquelle nous sommes encore.

Avec Brigitte Duhamel et Marie-Christine Riedlin la direction suivie est plutôt communicationnelle et débouche sur une problématique à caractère pédagogique.

Brigitte Duhamel creuse le sillon des **stratégies interactionnelles**. Elle illustre l'importance du savoir expliquer dans l'exécution des tâches scolaires. Surtout, elle met en évidence la multiplicité et l'intrication des conduites discursives au sein d'une même tâche collective et donne à penser quant à l'intérêt d'une approche systématique des discours.

On retrouve avec M.C. Riedlin et l'équipe de Brumath le cadrage pédagogique très cohérent propre à un collège rénové et actif. Il s'agit, cette fois, thématiquement, du **rôle socio-scolaire du discours explicatif dans la formation des délégués de classe**. En dix séquences pédagogiques, un plan de formation au discours explicatif en situation est proposé.

Avec Anne Leclaire-Halté et Danielle Coltier le thème central concerne les genres du discours explicatif et les modalités de leur insertion dans des discours supports ou dans des situations de production/réception contrastées.

Anne Leclaire-Halté donne des pistes pour une **approche séquentielle** du discours explicatif. On trouve l'explicatif, avec des fonctions à tiroirs là où on ne l'avait pas encore cherché dans "Repères", dans la littérature, dans les écrits de fiction. Quels outils peut-on mettre à la disposition de l'élève pour insérer efficacement l'explicatif indispensable à certains récits ?

Danielle Coltier et Francine Gentilhomme élargissent l'exploration des genres et articulent les formes possibles du discours explicatif aux situations de production. Dans la lignée de l'approche communicationnelle, il est montré **les types d'incidence que peut avoir la variation des paramètres situationnels sur la forme des discours.**

Dominique Brassart, Marylène Constant, Francine Darras, Isabelle Delcambre et Arielle Noyère, entament un processus d'expérimentation didactique visant à comparer la "rentabilité" d'interventions didactiques centrées respectivement sur le **développement de compétences transversales et le développement de la schématisation spécifique de l'explicatif**, laissant entrevoir que différentes stratégies pouvaient valablement être mises en oeuvre.

Jean-François Halté évoque, pour finir, quelques aspects du trajet accompli par le Groupe et tente, précautionneusement, de faire le point sur le **modèle théorique du discours explicatif** et sur certains problèmes que pose la **mise en oeuvre d'une recherche** en didactique.

NOTE

1. Voir Repères

- n°69, "Communiquer et expliquer au collège", 1986.
- n°72, "Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ?", 1987.

Dans le courrier de "REPÈRES"

REVUE... DES REVUES

"SPIRALE"

"LES AIDES A LA COMPREHENSION", n°1, 1988

Revue de l'Association de Pédagogie et de Didactique de l'Ecole Normale de Lille

Au sommaire :

"SPIRALE : Une nouvelle revue pour l'école", Albert RICHEZ (EN de Lille) - "Présentation", Dominique BRASSART (EN de Lille).

"De l'émancipation intellectuelle... et du rôle de l'explication en pédagogie...", Nicole SULLEROT (en DE Lille) - "Que voudrait dire : aider à comprendre ? L'étymologie de l'adulte dans l'aide à la compréhension", Elizabeth NONNON (EN de Lille, CNRS).

"Comprendre le jeu scolaire", Annie SEGARD (Ecole André, Lille) - "Comprendre ce qui est en jeu en classe de mathématiques : le contrat didactique", Danielle ORTOLLAND (EN de Lille) - "Aide à l'apprentissage de la lecture : intervention sur les capacités d'attention de l'élève", Claire LAMBERT (Université de Lille III)

"Le texte est un système paresseux", Francis MARCOIN (EN d'Arras) - "Lire un album humoristique, quelle histoire !", Gisèle TESSIER (EN de Tours).

"Une aide à la compréhension des systèmes soustractifs", Dominique DESCHARLES (Ecole P. et M. Curie, Méricourt) - "L'image comme aide à la compréhension", Marc GODIN (EN de Lille) - "Image textuelle et compréhension", Francine DARRAS (EN de Lille), Michèle LUSETTI (Collège de Cappelle-la-Grande).

"Quelques éléments sur le système éducatif sénégalais", Christophe CAIGNAERT (EN de Lille).

"ON M'EXPLIQUE COMMENT APPRENDRE..."

Brigitte DUHAMEL,
Collège de Chatenay-Malabry

Notre travail jusqu'ici, s'était centré sur l'observation d'interactions orales : nous avons notamment tenté de repérer les phénomènes de changement de stratégies discursives dans des échanges oraux, en situation fonctionnelle, orientée vers la production d'un écrit. Le fait majeur apparu dans ces discussions entre élèves nous a semblé être le rapport entre argumentation et explication, dans la mesure où l'explication surgissait très souvent à l'occasion d'un désaccord avec (le discours de) l'autre (1).

Ces observations ont conduit l'équipe à se centrer spécifiquement sur l'explication à l'oral. Nous ne nous dissimulons pas que cela implique le recours à des outils spécifiques, relevant notamment de l'étude des interactions conversationnelles (2). Mais cela nous semble utile dans la mesure où

- les conduites explicatives orales, dans l'école, sont massives et ne font pas l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite,
- elles exigent, si on veut les analyser, d'être placées dans un système global de la communication. D'où nécessité à la fois de distinguer les niveaux d'analyse (pour objectiver des contenus d'enseignement/apprentissage) et d'avoir à l'esprit les différentes pièces du système (pour réguler efficacement l'intervention didactique). C'est vrai pour l'écrit, mais pour l'interaction orale, cela "saute aux yeux".

Nous avons donc choisi de travailler dans une situation où, nous semblait-il, l'explicatif devait être abondant, dans des échanges à visée didactique, avec des acteurs occupant dans l'école des positions diverses, et où le recueil de corpus à analyser pouvait se faire de la façon la plus légère possible (un magnétophone vite oublié par les interlocuteurs) : il s'agit de l'opération "poissons-pilotes".

Des "études surveillées" ont été instituées au Collège pour apporter une aide méthodologique aux élèves de 6ème. Assurées par les surveillants, elles se déroulent à raison de 4 séances hebdomadaires de 1h30 après les cours. Les 6ème qui en éprouvent le besoin pour des raisons diverses (difficultés scolaires mais aussi solitude à la maison) viennent y faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons, mais surtout apprendre à s'organiser, à utiliser leurs instruments de travail, à comprendre ce qu'on attend d'eux dans tel ou tel type d'exercice (lecture de consignes, procédures de travail...).

L'équipe "explication" a profité de ce cadre pour lancer avec les élèves de 3ème un projet "poissons-pilotes", selon le dispositif suivant : des élèves de 3ème viennent "aider les 6ème" à chaque séance, par roulement. En outre, un enseignant de l'équipe assiste à chaque séance (équipe pluridisciplinaire : français, histoire, biologie). Il y a donc par séance une douzaine de sixièmes, deux ou trois poissons-pilotes de 3ème, un professeur et un surveillant.

Nous commencerons par analyser certaines caractéristiques de cette situation de travail scolaire. Puis, en nous appuyant sur l'observation de quelques échanges enregistrés, qui nous ont paru caractéristiques, nous nous poserons la question de ce qu'on pourrait appeler les **conditions de félicité** d'une conduite explicative. De deux manières successives :

- on peut observer que des interactions présentant des explications échouent complètement ; alors que d'autres, dominées par des injonctions, réussissent en l'absence de boucles explicatives,

- on peut observer également que des interactions présentant des explications qui sembleraient au premier abord mal formées, voire folkloriques, aboutissent à une satisfaction mutuelle des participants, et à l'accomplissement de la tâche qui constitue leur enjeu.

Dans ces conditions, que signifie "apprendre à expliquer ?" et quelle formation envisager pour nos élèves de Troisième, engagés dans cette expérience ?

I. - LA SITUATION DE TRAVAIL ET SES SPECIFICITES

Par rapport à une situation de classe ordinaire, la situation "études dirigées" que nous envisageons présente un certain nombre de particularités.

Tout d'abord, **l'enjeu** est celui qui d'ordinaire est laissé à l'élève seul : apprendre à faire son travail de classe, devoirs et leçons, d'une manière satisfaisante. S'organiser, comprendre ce qu'on lui demande. C'est un enjeu très fort, qui se monnaiera en termes de notes, de meilleure réussite, d'orientation en dernière analyse. C'est de cet enjeu que le ministère parle lorsqu'il demande davantage d'aide au travail individuel des élèves.

Ensuite, à la différence de ce qui se passe dans une situation de classe ordinaire, l'élève qui vient à l'étude a le choix de **ses interlocuteurs**. Il peut avoir recours, soit à un "poisson-pilote" de 3ème, soit à un surveillant, soit à un professeur, ou choisir de travailler avec un de ses pairs. Or la sélection qu'il fera de son "tuteur" provisoire sera gouvernée par un certain nombre de représentations qu'il a et des personnes et de leur légitimité, et par conséquent du monde de l'école. Inversement, les acteurs qui seront en position de l'aider pourront aussi sélectionner leur "élève".

Mais ces interlocuteurs que va trouver l'élève de Sixième, comment seront-ils **légitimés à lui donner des explications** ? Cette légitimation pose problème au moins à deux niveaux.

D'abord, ils devront répondre à des demandes d'explication sans disposer toujours des éléments de réponse. Sans avoir prêté la schématisation nécessaire. Ainsi un professeur de biologie, ou un surveillant par ailleurs étudiant en psychologie, devra expliquer tel phénomène syntaxique. En droit, les élèves de Troisième sont passés par le cursus de Sixième ; de là à postuler qu'ils détiennent la réponse à toutes les demandes, il y a une marge. Les élèves seront souvent amenés à vérifier la compétence de leurs interlocuteurs, y compris des professeurs : "Madame, vous avez fait de l'anglais ?".

Ensuite, si tous ces "tuteurs", élèves de 3ème, surveillants, professeurs, doivent en principe remplir à l'étude le même rôle, ils sont loin de posséder, dans l'école, le même statut. A compétence égale, on aura tendance à attacher plus de poids à la parole des enseignants, qui feront davantage figure de "personnes-ressources", tandis que le rôle des surveillants et surtout des camarades de 3ème sera davantage ressenti comme tutorial. Il est loisible en outre de travailler avec un pair de Sixième. Il y aura donc à faire jouer des stratégies d'adresses successives à différentes personnes en fonction des besoins.

Enfin joueront bien sûr dans les échanges les relations interpersonnelles de sympathie et d'antipathie, présentes dans toute interaction, mais peut-être plus immédiatement sensibles dans une situation relativement informelle comme celle de l'étude, et qui défient notre analyse ; notre hypothèse est néanmoins que la diversité des interlocuteurs possibles permettrait de réguler plus facilement ces éléments affectifs dont il serait déraisonnable de se dissimuler l'importance.

On voit dans quelle complexité communicationnelle vont se produire - ou non - des explications. Qu'il s'en produise apparaît aux élèves comme un phénomène crucial cependant, puisqu'un des Sixièmes a écrit, répondant au questionnaire d'évaluation que nous avons proposé aux élèves en fin d'année : "A l'étude, on m'explique comment apprendre". Ce qui constituerait pour notre entreprise un joli slogan, mais appelle au moins deux remarques :

- nous retrouvons ici confirmation d'une observation antérieure (3) : pour nos élèves, expliquer, c'est de façon dominante dire comment faire, donner le programme nécessaire pour réaliser une tâche. Ce qui n'est pas exactement ce que nous appelons "explication", on y reviendra, mais recouvre une demande qui n'est certainement pas à mépriser ; y répondre passe sans doute par la transformation des représentations des élèves quant à l'explication, en d'autres termes par des apprentissages qui concernent l'explication,

- or il peut se faire qu'il y ait explication sans apprentissage, et même sans réalisation de la tâche immédiate ; et inversement qu'il y ait apprentissage et réalisation de la tâche sans explication ; enfin qu'il y ait explication, et réalisation de la tâche, sans apprentissage. Nous allons observer à présent quelques-uns de ces phénomènes ; peut-être nous indiqueront-ils quels objets enseigner pour que les acteurs impliqués dans l'étude, renversant la proposition, apprennent à expliquer.

II. - INTERACTION ET EXPLICATION

Les deux exemples qui suivent présentent deux interactions 3ème-6ème à propos de la même tâche. Elles sont absolument contrastées : dans l'une, les explications abondent et l'interaction, c'est le moins qu'on puisse dire, ne se conclut pas à la satisfaction mutuelle des participants. L'autre présente au contraire un caractère de coopération euphorique, en l'absence quasi-totale d'explication. Il nous a paru intéressant d'observer de plus près ce qui s'y jouait.

Ces élèves de Sixième, qui étudiaient l'Egypte ancienne en histoire, devaient lire dans leur manuel de français un texte consacré aux "médecins des pharaons" et répondre par écrit aux questions qui l'accompagnaient (4). Voici le passage du texte sur lequel les élèves travaillent :

" La médecine disposait alors de connaissances assez sérieuses, mais très empiriques (1). Un "papyrus* médical" nous énumère quarante-huit opérations chirurgicales. Son auteur nous dit que le "contrôle" des membres inférieurs est effectué par le cerveau. Les Européens n'ont fait cette remarque qu'il y a cent ans.

Un autre papyrus nous parle de l'appendicite, de l'anémie*, des calculs de la vésicule biliaire* et de la tuberculose. Mais il n'est pas question de la syphilis* ni de la carie dentaire. Cette dernière est seulement mentionnée beaucoup plus tard, signe des progrès de la civilisation".

Otto Neubert. La Vallée des Rois, Laffont.

Empiriques : connaissances nées de l'observation, de l'expérience, mais qui ne reposent pas sur une théorie scientifique.

Les astérisques signalent les mots à chercher dans le dictionnaire.

Ils doivent répondre à la question suivante :

"1. Relève quelques renseignements qui prouvent que les Egyptiens de l'Antiquité avaient des connaissances médicales assez sérieuses".

2.1. Dysphorie : Virginie et Sylvie

Virginie, l'élève de 6ème, doit donc effectuer ce travail avec l'aide de son poisson-pilote Sylvie. Pour que le produit fini figure de façon satisfaisante dans son classeur, relevons qu'elle doit résoudre un certain nombre de problèmes :

- comprendre le texte-support,
- présenter sa réponse de manière satisfaisante,
- sélectionner les contenus pertinents et les résumer/ou effectuer un montage de citations qui forme réponse à la question.

Rien de tout cela ne va de soi pour un élève de 6ème. Il se trouve que le dialogue Virginie-Sylvie s'articule autour de trois moments qui correspondent à ces tâches ; nous avons choisi de les présenter successivement, suivis d'analyse sur les points qui nous intéressent, plutôt que de rejeter la transcription continue de cette interaction verbale en annexe. Nous savons qu'en procédant ainsi nous effectuons un découpage, une structuration empirique dans le flux conversationnel. Nous renonçons donc à un certain nombre d'outils portant par exemple sur la structuration des conversations, renoncement provisoire et justifiable en ce que notre objectif n'est pas de "décrire une conversation" mais de nous poser la question de l'émergence de l'explication dans une interaction à visée d'aide au travail scolaire et ce dans la situation qu'on a décrite plus haut. Ce qui ne nous interdit pas, compte tenu de ce projet, d'utiliser des outils d'analyse qui paraîtront pertinents. Nous avons, pour ce qui est des conventions de transcriptions, utilisé avec quelques aménagements les conventions du GARS (5).

2.1.1. Ouverture :

Voici donc comment s'engage, autour du devoir à faire, le dialogue entre Sylvie et Virginie :

- 1 S.- "(vient de lire le texte) bon - alors - t'as - un peu tout
- 2 compris quand même
- 3 V.- oui
- 4 S.- bon - alors
- 5 V.- je veux pus lire alors
- 6 S.- bon - alors - t'as fais aucune question
- 7 V.- non
- 8 S.- bon alors - "Relève quelques renseignements qui prouvent
- 9 que les Egyptiens de l'Antiquité avaient des
- 10 connaissances médicales assez sérieuses" - tu comprends
- 11 la question
- 12 V.- oui
- 13 S.- bon alors -- c'est - voilà - c'est quand ils nous parlent
- 14 là - quand ils nous parlent qui : - qu'ils savent euh : -
- 15 l'appendicite - l'anémie - la vésicule biliaire la
- 16 tuberculose - ça c'est des - c'est des grands progrès
- 17 parce que --- bon - alors on y va".

A la différence de la conversation ordinaire, la "conversation" en relation d'enseignement/apprentissage présente, dans ce qu'on pourrait appeler son "cahier des charges", une obligation qui est de prévoir ce qui peut poser problème à l'apprenant (et donc de prévoir ce qui peut originer la nécessité de boucles explicatives). Tout enseignant préparant son cours est confronté à cette question (et voit souvent ses hypothèses démenties par les réactions de son auditoire). Ici, il faut s'assurer que l'élève remplit deux conditions : avoir compris le texte ; avoir compris la question. Mais pas seulement, comme on va voir.

Deuxième particularité de ces interactions : dans notre situation de "tutorat", les échanges verbaux s'organisent pour **aider un faire**, la tâche scolaire à effectuer, qui va s'intégrer dans le temps de l'échange, par blocs, de façon complète ou partielle, soit qu'on ait pu terminer le travail à l'étude, soit qu'on ait recueilli les moyens de le terminer efficacement chez soi.

Sur le premier point, Sylvie manifeste le souci de vérifier qu'un certain nombre de problèmes ont été résolus avant de passer à la tâche d'écriture : compréhension de la question (1.10) (non pas toutefois de la consigne, ce qui est différent). Mais elle le manifeste d'une façon à la fois paradoxale et formelle. Paradoxe dans la manière dont elle initie l'échange : "t'as **un peu tout** compris quand même". Dans l'énoncé contradictoire, on peut repérer deux représentations qui vont s'opposer et grever la suite de ses interventions : une représentation des exigences scolaires (il faut avoir tout compris pour faire le travail demandé), assorti d'un pari sur la facilité du texte ("quand même !") et un pessimisme quant aux capacités de Virginie à satisfaire ces exigences pour réaliser la tâche. Etant donné ce point de départ, on pourrait s'attendre à la voir adopter une stratégie de vérification plus détaillée, de questionnement sur le contenu du texte ; or ce ne sera pas le cas, et il est remarquable de constater qu'elle "retient" littéralement une amorce d'explication précisément sur le sens du texte, en 16/17 ("c'est des grands progrès parce que --- bon alors on y va"). A l'inverse, elle se satisfait du laconisme des réponses de Virginie (1. 3, 12). Les vérifications qu'elle opère restent donc formelles : la suite des "bon, alors" (6 consécutifs) marque la hâte de conclure les préliminaires et de passer à la tâche.

Enfin Sylvie n'est pas alertée par l'intervention de Virginie en 5 : "je veux plus lire alors". C'est le premier signe que Virginie "souffre", si l'on peut dire, et une stratégie s'ouvrirait : celle d'un recadrage métacommunicationnel. Les explications sollicitées alors auraient porté sur le rapport de Virginie à la tâche. Faute de quoi, c'est la communication ultérieure tout entière qui va souffrir ! En effet, l'intervention de Virginie initie un conflit d'ordre taxémique entre les deux interlocutrices (6). En droit, Sylvie occupe dans l'interaction la position haute : elle fournit de l'aide, détient en principe le savoir pour le faire, a le droit de questionner pour s'assurer que les conditions du travail sont remplies. Or cette position va être systématiquement contestée par Virginie dans la suite de l'échange. Ce qui, pour en revenir à notre objet d'investigation, pose singulièrement problème. En effet, pour qu'une explication réussisse, il ne suffit pas qu'elle soit bien formée, qu'elle se réalise discursivement et linguistiquement de façon satisfaisante mais il faut aussi que son récepteur accepte d'occuper dans l'interaction une position basse, puisque c'est lui qui reconnaît être confronté à un obstacle, et qu'il demande les éléments qui l'aideront à le lever. A charge pour le producteur d'explication de s'assurer que de tenir cette position basse, de jouer le jeu de la complémentarité n'est pas, à ce moment-là, trop coûteux pour son interlocuteur !

2.1.2. : "J'écris la question ?"

Voici la suite de l'échange qu'on a vu s'engager :

- 18 V.- "montre
19 S.- tu veux le noter hein
20 V.- ben oui
21 S.- ben vas-y - alors - tu notes la question - tu marques "1)"
22 "Relève quelques renseignements qui prouvent que les
23 Egyptiens avaient des **connaissances - médicales**
24 V.- **j'écris la question ?**
25 S.- hein
26 V.- j'écris la question
27 S.- si tu veux moi - je sais pas -- non tu marques "1)"
28 ça va aller / hein, "1"/ --- pêche-toi Virginie --
29 Virginie dépêche-toi -- alors - tu peux dire - "quelques
30 renseignements" - Virginie - Virginie (ton grondeur) - tu
31 marques "quelques renseignements"
32 V.- attends
33 S.- non tu réponds à la question ils disent - "Voilà quelques
34 renseignements qui prouvent que les Egyptiens de
35 l'antiquité avaient des connaissances médicales assez
36 **sérieuses" alors tu marques**
37 V.- **mais non mais non**
38 S.- mais si - c'est ça la question marque -- mais oui mais non
39 c'est pas ça qu'il faut marquer Virginie --- bon alors y
40 disent "relève quelques renseignements qui prouvent que
41 les Egyptiens de l'antiquité avaient des connaissances
42 médicales assez sérieuses" alors faut que tu écrives -
43 faut que tu récrives la question
44 V.- non
45 S.- non - mais - c'est pas - la marquer - il faut que tu
46 répondes - en en utilisant les mêmes mots alors tu dis
47 euh - "quelques renseignements - nous prouvent que les
48 Egyptiens - de l'antiquité avaient des connaissances
49 médicales assez sérieuses" - tu mets deux points et tu les
50 énumères - parce que sinon on comprend pas tellement à
51 quel truc tu - à quelle question tu réponds - si tu la
52 marques pas - allez vas-y - je te dicte ça pis après tu
53 vas les chercher - allez vas-y - "quelques renseignements"
54 V.- je peux pas écrire
55 S.- pourquoi --- "quelques renseignements"
58 V.- oh non ;
59 S.- mais si faut bien que tu
60 V.- mais non :
61 S.- faut bien que tu reprennes les mots de la question
62 V.- mais non :
63 S.- ben si
64 V.- mais non
65 S.- normalement on fait comme ça Virginie
66 V.- ben je veux pas --"

Dans le match taxémique, Virginie clôture l'échange en gagnant sur toute la ligne, puisque Sylvie voit ses injonctions repoussées, ses tentatives pour se faire comprendre méprisées, le contrat de travail déchiré (cf en 54 : "je ne peux pas écrire) et même la norme, ultime recours quand tout le reste a fait défaut, subvertie au profit de l'affirmation de la liberté individuelle ! Il importe d'analyser ce qui s'est passé, sauf à déclarer tout de go que tout est affaire de caractère (Virginie étant supposée tête de mule) ou d'intuition pédagogique (Sylvie en étant dépourvue). Or des conflits de ce genre sont fréquents dans la situation "étude" et, par leur acuité même, invitent à traitement et sont susceptibles d'être utilisés pour des apprentissages.

Notons d'abord que, dans le texte dialogique, des éléments sont présents qui auraient pu faire déboucher l'interaction sur une issue plus positive. Une question de Virginie qui est une vraie question de méthode (1.24-25-26) ; une réponse de Sylvie, pertinente et assortie d'explication (1.45-52). Explication elle-même précédée d'efforts méritoires pour se faire comprendre (abondance de reformulations : "tu réponds à la question" ; "faut que tu récrives la question" ; "c'est pas la marquer, faut que tu répondes en utilisant les mêmes mots"). En fait, ce que veut faire passer Sylvie, c'est quelque chose comme : "Ecrire la question ? Oui et non. Tu pourrais bien sûr recopier la question, mais on peut faire mieux : noter par souci d'ordre le numéro de la question, et puis commencer directement à répondre, mais en intégrant au début de la réponse les termes de la question posée". C'est-à-dire procéder selon la rhétorique scolaire qui veut qu'on présente le sujet au début d'une dissertation, par exemple, étant donné que la réponse devrait être lisible pour quelqu'un qui ne connaîtrait pas la question. La démarche promue (et non pas proposée, on va le voir) par Sylvie est utile à connaître pour réussir dans ses travaux scolaires. Mais on peut concevoir que, pour un élève de 6ème, elle ne vas pas sans paradoxe : pourquoi reprendre les termes d'une question que le professeur est supposé connaître, puisqu'il l'a donnée à traiter ? Paradoxe communicationnel, mais paradoxe technique également : reformuler la question dans sa réponse, c'est écrire la question sans l'écrire !

Proposer cette démarche à Virginie est délicat et suppose explication. Pour qu'elle réussisse, un certain nombre de facteurs doivent être réunis :

- qu'on ait soi-même localisé où peut se situer la difficulté, les deux paradoxes que nous avons relevés. Or l'explication proposée par Sylvie en 45-52 montre que c'est loin d'être le cas,

- qu'on estime qu'il y a demande sur ce point : or il est vraisemblable qu'avec la question, Virginie n'en demandait pas tant ; ou que, s'il n'y pas demande, il y a utilité à aborder la question à ce moment-là,

- qu'on prenne alors le temps d'une boucle explicative. C'est-à-dire qu'on se décentre du travail immédiat pour le réaliser plus efficacement ensuite. Or Sylvie est harcelée par l'angoisse de la pendule ("dépêche-toi, Virginie", en 28-29 ; c'est légitimement que la petite demande : "Attends !").

Toutes opérations difficiles à réaliser à la demande. Or, la demande de Virginie, "j'écris la question ?" surgit à un moment où Sylvie ne l'attendait pas et où elle avait commencé à lui enjoindre : "Bon vas-y, alors tu notes la question".

On a vu en effet que Sylvie avait "vérifié" la compréhension de la question, mais ne s'était pas posé le problème de la consigne, qui fait ici retour. L'idée de proposer à Virginie une autre façon de faire lui vient pour ainsi dire à chaud : le résultat, c'est qu'elle soumet sa camarade à un authentique "double bind" :

- 21 S.- "Alors tu notes la question (et elle spécifie)
22 V.- J'écris la question ?
23 S.- Si tu veux moi - je ne sais pas -- non tu vas marquer "1"
ça va aller..." ;

injonction contradictoire dont elle ne pourra plus sortir ; cf. aussi 38-39 ; et 43-45 :

- S.- "(...) faut que tu récrives la question
V.- non
S.- non - mais - c'est pas - la marquer".

Où l'on voit un élément supplémentaire : la difficulté (d'ordre lexical) qu'éprouve Sylvie à reformuler ce qu'est une reformulation ! Son effort ultérieur d'explication fonctionne à vide, et elle en a tellement conscience qu'au lieu de vérifier si Virginie a compris, elle se résout à dicter pour pouvoir continuer le travail. Mais Virginie, prise dans le "double bind", refuse la situation et c'est ainsi qu'on peut comprendre son "je ne peux pas écrire". Et puis, sainement, elle croise le fer, réduisant Sylvie à l'impuissance (que l'on compare l'inégalité des temps de parole jusqu'à 54 à la stichomythie des 1.54-66) et pouvant poser un "je ne veux pas" (7). Mais bien sûr, sa victoire taxémique, que nous avons signalée plus haut, est une victoire à la Pyrrhus. Outre qu'elle a fait l'expérience de ne pas comprendre, il est toujours coûteux d'occuper la place du rebelle.

2.1.3. Sélectionner les contenus pertinents :

Et pourtant la tâche va être terminée (au moins en ce qui concerne cette fameuse question 1 !). De quelle manière, on va le voir :

- 67 S.- "alors --- alors - tu peux dire - euh -- "il y a - des
68 papyrus" un papyrus qui parle de l'appendicite - alors "il
69 y a un papyrus qui nous parle de l'appendicite - de
70 l'anémie" - ça prend un e - i e la fin - "pindicite" - c'est
71 appendicite - l'apostrophe -- (bruits furieux d'effaceur)
72 --- a deux p e n -- dépêche-toi Virginie t'en as
73 d'autres à faire - depuis que t'es là t'as pas fait grand
74 chose à part ça
75 V.- ben c'est pas de ma faute hein --
76 S.- "de l'anémie" - là - i e à la fin
77 V.- ben c'est ce que j'ai écrit --
78 S.- "des calculs de la vésicule biliaire - et de la
79 tuberculose" - c'est tout puisque regarde après
80 V.- pourquoi c'est tout - parce que c'est tout ce qu'y disent

- 81 S.- ben non c'est pas tout ce qu'y disent justement -
82 pourquoi c'est tout ce que tu dois marquer
83 V.- parce que c'est le plus important
84 S.- non c'est pas le plus important - lis après - pourtant
85 regarde - ils te remarquent des trucs là - ils te
86 remarquent des - des renseignements "la carie dentaire" mais
87 pourquoi tu - tu le marques pas -- parce que regarde là il
88 a marqué - "mais il n'est pas question de la syphilis" -
89 faut bien lire sinon - tu vas XXXXXXXX - bon la deuxième
90 V.- mais j'ai pas fini :
91 S.- mais si - c'est tout ce que tu dois marquer - qu'est-ce
92 tu veux marquer d'autre --- non - c'est pas bon - t'as
93 marqué "de la vésicule biliaire et de la biliaire" (rire)
94 V.- c'est "de la tiber"
95 S.- "tuberculose" - (vigoureux bruit d'effaceur) "et de la tu
96 ber cu lose - et - de la - tu - ber - tuberculose" voilà -
97 bon - c'est tout - parce que là ils marquent "mais il
98 n'est pas question" (long soupir) --- bon après -
99 deuxièmement".

Dans cette dernière partie du travail, on peut repérer encore une fois une explication fournie par Sylvie, et sur un thème intéressant : quels éléments, dans le texte, sont pertinents pour répondre à la question posée ? Mais encore une fois, le contexte communicationnel dans laquelle cette explication s'inscrit va lui retirer toute efficacité.

Après l'échange difficile qui a précédé, la nécessité, pour Sylvie, est de continuer le travail. Certes, la ponctuation "alors" vient remplacer les "bon alors" du début, car vraiment il ne s'est rien passé de très bon auparavant ! Il lui faut de plus reprendre la position haute. Une arme est immédiatement disponible : la dictée, l'orthographe. Assortie, de manière secondaire, de rappels à l'horaire. Contestée sur ce dernier point par Virginie qui lui renvoie la responsabilité du retard, Sylvie l'est de façon plus faible, mais au moins symbolique, sur l'orthographe. C'est dans ce contexte que va surgir la question de savoir pourquoi on ne prélève pas d'informations dans la dernière partie du texte. Sylvie n'a pas prévu de besoin d'explication sur ce point, tout au plus justifie-t-elle son affirmation en présupposant l'assentiment de Virginie : "C'est tout puisque regarde après"... et elle se fait aussitôt contrer : le "Pourquoi" de Virginie, loin d'être une simple demande d'explication, vient questionner un "puisque", qui, en principe, annonce des éléments sur lesquels il y aurait présupposés communs. Virginie effectue donc une sorte de coup de force en 79. Coup de force auquel Sylvie est prête à rétorquer ("justement") en lui renvoyant son "pourquoi". Virginie essaie un "standard" de la conduite scolaire (relever "le plus important") et échoue : ce n'est pas cela non plus. Et Sylvie peut avancer son explication. Notons que cette explication demeure à demi implicite : pour qu'elle soit complète, il faudrait s'assurer que Virginie a bien compris "il n'est pas question de "et qu'on écarte une objection possible : on pourrait réintégrer ce fragment de texte dans la réponse comme documentant le "assez sérieuses" de la consigne et montrant les limites des connaissances médicales en Egypte

ancienne. Mais là n'est pas le souci de Sylvie : l'important pour elle, c'est de convaincre Virginie de ses défaillances ("faut bien lire, sinon tu vas te tromper"). Les enjeux de l'interaction se sont dégradés : il s'agit pour Virginie de prendre Sylvie en défaut ; pour Sylvie de convaincre Virginie qu'elle est en tort. Et le soupir final de Sylvie en dit long sur le sort qu'elle suppose avoir été réservé à son explication.

2. Euphorie : Peggy et Farid

En contraste, voici une autre interaction consacrée à l'effectuation de la même tâche, le même soir, dans la même salle... Farid, l'élève de 6ème, vient de lire le texte.

- 1 F.- "oui mais il y a les questions
2 P.- ah - et il a des questions aussi - bon ben - d'abord il faut
3 lire - fais voir tes questions
4 F.- ils sont là - "Relève quelques renseignements qui prouvent
5 que les - Egyptiens de l'anqui - de l'antiquité avaient des
6 P.- **non de l'antiquité**
7 F.- connaissances médicales assez sérieuses"
8 P.- eh bien c'est assez facile
9 F.- là on vient de parler assez sérieux - on vient de parler
10 des choses sérieuses
11 P.- oui exactement - donc - tu dois écrire sur ta feuille -
12 par exemple tu écris - t'as une feuille
13 F.- oui - oui je l'ai
14 P.- ah - tu as commencé - d'accord - alors tu écris -
15 "premièrement" - c'est mieux d'écrire la question tu crois
16 pas - hein - non tu veux pas
17 F.- si c'est mieux
18 P.- bon - alors - page 98 - tu relis la question - je vais te
19 dicter
(Peggy dicte la question en épelant mot à mot, soigneusement)
20 P.- alors
21 F.- alors - "un papyrus médical - nous ému - énumère - quarante-
22 P.- **énumère**
23 F.- huit opérations - chi - **chirurgicales** - son auteur nous
24 P.- **chirurgicales**
25 F.- dit que - le contrôle des - membres inférieurs est
26 effectué - par le cerveau - les Egy - **les Européens n'ont-**
27 P.- **les Européens n'ont fait**
28 F.- fait - cette remarque qu'il y a cent ans"
29 P.- voilà - bon alors tu copies ça - ou alors - ce que tu peux
30 faire mais - mettre ça tu mets - "un papyrus médical" - tu
31 mets - jusqu'à "cent ans" —
(il écrit)
32 P.- attends c'est pas fini - alors - "Un autre papyrus - nous
35 parle - de l'appen -
36 F.- "Un autre papyrus - nous parle de l'appendicite -

- 37 P.- "de l'anémie"
38 F.- "de l'anémie - nous parle - des euh calculs - de la
39 vésicule
40 P.- "biliaire"
41 F.- "biliaire" - c'est quoi - ça veut dire quoi biliaire
42 P.- "vésicule biliaire ?" c'est un : - tu vas faire ça en
sciences nat - c'est ce que tu as à l'intérieur
44 F.- une opération
45 P.- non c'est ce que tu as à l'intérieur --
46 F.- "et de la - tuberculose - mais il n'est - il n'est pas -
47 question de la - de la syphilis - ni de la - carie
48 dentaire - cette dernière - est seulement - men - mentionnée
49 beaucoup plus tard - signe des progrès - de la -
50 civilisation
51 P.- alors t'as quand même quelque chose là-dedans -
52 attends - je vais te le relire (elle relit le texte) alors
53 attends - la question c'était (elle relit la question)
54 alors tu peux écrire - alors les
55 F.- l'appendicite
56 P.- oui -- oui c'est mieux - c'est plus propre - avec deux p
(épèle)
57 F.- virgule - y a - y a - de l'anémie
58 P.- pardon
59 F.- oui - **de l'amémie**
60 P.- **de l'anémie** - oui anémie - tu sais ce que c'est
61 F.- non c'est - une opération hein
62 P.- ben on va chercher - d'accord - tu cherches ou je cherche
63 F.- non je cherche (il feuillette le dictionnaire)
64 P.- tu sais tu ferais un bon travail si tu mettrais
65 "appendicite deux points" et tu écrirais ce que c'était -
66 (chuchote) elle serait vachement contente de toi".

On assiste ici à une conduite de guidage constant, à une production extrêmement coopérative du flux conversationnel, caractérisée par une très bonne synchronisation : voir par exemple l'équilibre des tours de parole, à contraster avec le découpage "dramatique" de notre premier exemple. Il faudrait disposer d'un enregistrement au magnéscope pour faire apparaître toutes les composantes de ce système "synchronisateur" de la conversation que Cosnier appelle "pilotage (8) et qui comporte, outre les éléments verbaux, toute une panoplie mimogestuelle. Cependant, même en nous bornant à notre transcription bien imparfaite (qui ne tient pas compte par exemple des faits d'intonation), nous pouvons relever des phénomènes intéressants.

Ainsi, la "correction des erreurs" par Peggy est le plus souvent effectuée en "back-channel" : cf. 1.21-22, 26-27, alors que Farid lit à haute voix, ses "fautes" sont simplement corrigées comme en écho par Peggy sans que la lecture de Farid s'en trouve interrompue. Comparer avec le "Non, c'est pas bon, t'as marqué "de la vésicule biliaire et de la biliaire!" de notre exemple précédent. Et même en 57-58, lorsque cette stratégie n'est pas immédiatement possible, on est

frappé par l'extrême courtoisie avec laquelle elle reprend la "faute", ce qui lui permet de revenir à son style de correction qui est coopération et non pas verdict ; et puis d'avancer une question qui justifie l'erreur de Farid (si tu t'es trompé, c'est que tu ne connaissais pas le mot, ni la chose) et de proposer à partir de là un travail.

Tout se passe comme si Peggy contrôlait constamment la bonne réception par Farid de son discours, par plusieurs procédés :

- encouragements quant à la possibilité de réaliser la tâche : "1.8 : "Bon eh bien c'est facile" ; 1.51 : "Alors t'as quand même quelque chose là-dedans",
- contrôle de l'assentiment de l'autre à ses injonctions (qui deviennent ainsi plutôt des suggestions de travail) : par questionnement en 15-16, où se trouve élégamment résolu le problème qui a suscité le conflit entre Sylvie et Virginie ; par modalisation en "tu peux faire" (1. 29, 54),
- évaluations positives du travail réalisé (1. 14, 56).

Or, dans le climat d'euphorie, où du travail se fait, on est frappé par l'absence de l'explicatif. Pourtant il y aurait dans cette situation des occasions d'explications qui trouveraient leurs thèmes, ou dans le contenu du texte ("Pourquoi les Egyptiens, à cette époque... ?") ou dans les procédures de travail à adopter. Les premiers thèmes étaient déjà absents de l'échange Virginie-Sylvie, mais on a vu que les seconds y tenaient une place importante.

Or, Peggy préfère argumenter les méthodes de travail qu'elle propose, en s'appuyant sur des références à l'idéal du bon travail scolaire. Son intervention en 64 est particulièrement intéressante à ce propos. En effet, elle demande à Farid de faire du travail en plus : non pas de "traiter le sujet", mais d'effectuer, par surcroît, une tâche qui n'est pas requise. Elle court, à la limite, le risque d'habituer son camarade au hors-sujet, à tout le moins elle ne lui apprend pas à lire une consigne de travail. Si Farid, de son côté, ne demande pas d'explications, ce n'est pas qu'il soit mal à l'aise dans la position basse, qu'il conteste la place de Peggy ; il reconnaît le bien-fondé des propositions de travail de son poisson-pilote, et il pose des questions. Mais ses questions sont des demandes d'information, ce qui est différent (1.41). Un élément contextuel peut nous éclairer. Farid (au contraire de Virginie, généralement considérée comme une élève travailleuse) est réputé un élève en difficulté, intelligent - mais - paresseux, et qui ne fait pas son travail. On voit l'enjeu de l'interaction que nous venons d'observer : il s'agit beaucoup moins pour Peggy d'aider Farid à traiter cet exercice que de lui montrer qu'il peut, lui aussi, être (et être reconnu comme) un bon élève. Dans cette situation, il peut se permettre de dire : "Je ne sais pas, je ne connais pas le sens de ce mot - et je ne demande qu'à l'apprendre". Mais peut-il se permettre de dire : "Je ne comprends pas ?" Nous sommes amenés ici à complexifier notre approche de l'explication dans une interaction et particulièrement en situation scolaire. Nous avons dit plus haut que demander une explication impliquait qu'on accepte d'occuper la position basse, la place de celui qui demande de l'aide. Ce n'est pas faux, mais il y a des cas où demander une explication peut être aussi un marqueur de position haute : cela peut par

exemple signifier à l'interlocuteur que son discours n'est pas clair ; cela implique aussi qu'on dispose d'un statut qui permette, lorsqu'on dit "je ne comprends pas", de penser que l'autre ne vous prendra pas pour un demeuré. Or ce statut, c'est celui du bon élève estampillé comme tel, et Farid en est encore à conquérir l'estampille.

Goffman (9), à propos des échanges verbaux en général "hasard (ait) une définition de la condition de félicité qui se cache derrière toutes les autres, une définition de la Condition de Félicité : toute disposition qui nous incite à juger les actes qu'un individu comme n'étant pas une manifestation de bizarrerie". On serait tenté de la reprendre pour l'école : "toute disposition qui nous incite à juger les actes verbaux d'un élève comme n'étant pas une manifestation de nullité" par exemple. Et pour poursuivre avec Goffman, "derrière cette Condition, il y a le sens que nous avons de ce que c'est que" d'être un bon élève. Cela vaut pour le demandeur d'explication : il calcule ce que l'autre peut se représenter de lui sous le rapport de l' "excellence scolaire". Farid peut préférer, ayant fait ce calcul, ne pas risquer de demande d'explication. Et Peggy aurait pu stimuler cette demande, par exemple en prenant la place de celui qui ne comprend pas : "Je me demande bien pourquoi les Egyptiens... et toi ?". Mais cela aurait été en contradiction, et avec sa stratégie dominante : montrer à Farid que "c'est facile", qu'il peut faire le travail, et sans doute avec la représentation qu'elle a, elle aussi, de ce qu'est un bon élève.

III. - COMMENT, POURQUOI, CES EXPLICATIONS PEUVENT-ELLES REUSSIR ?

Nous abordons maintenant un autre type de problème. L'interaction, dans l'exemple qu'on va voir, se déroule heureusement. Il n'y a pas réticence à demander des explications. Mais ce qui frappe au premier abord dans le dialogue qu'on va lire, c'est qu'une explication qui semble mal formée (et qui se déroule même de façon cocasse) réussit dans son objectif qui est de dire comment réaliser la tâche, et qu'une explication bien formée, qui dit clairement pourquoi on réalise telle tâche et pas telle autre, échoue à atteindre sa destination. Les interlocuteurs sont Laetitia, élève de 6ème, et Agnès, surveillante. Pour faciliter la lecture, nous présentons d'abord la première partie de l'échange, avec son explication en "comment" :

1 L. - "Introduisez - une con : struction passive - dans la - dans
2 la dernière phrase - la dernière phrase étant "Madame Duval
3 - surmenée ne dort plus - ne dort plus que quelques heures
4 par nuit - et son mari - débitait l'essence à pleines
5 citernes" -- hein - faut la transformer passif - eh Agnès
6 -- Agnès -- ouais - je comprends pas Agnès - regarde la
7 dernière phrase étant "Madame Duval surmenée - ne dort
8 plus - euh ne dort plus que quelques heures par nuit -
9 et son mari débitait l'essence à pleines citernes" - là
10 regarde - ouais - ils nous demandent de la faire en
11 passif

- 12 A. - "Introduisez une construction passive dans la dernière phrase"
13 L. - comment on va faire ça
14 A. - alors attends "Madame Duval surmenée ne dormait plus que
15 quelques heures par nuit et son mari débitait l'essence à
16 pleines citernes" alors
17 L. - faudrait que ce soit retourné
18 A. - ben oui faut que tu tournes la phrase dans le - dans un - dans
19 l'autre sens de façon à ce que - euh : - de façon à ce que son
20 mari - devienne passif
21 L. - comment ça
22 A. - (rire)
23 L. - non mais je comprends pas là
24 A. - alors attends --- (rires des deux filles) il faut - que tu
25 tournes - la phrase - là - c'est monsieur - c'est monsieur
26 L. - c'est son mari ouais (rires)
27 A. - c'est son mari - qui débite - l'essence à pleines citernes
28 L. - ouais
29 A. - d'accord bon - il faut que ce bout de phrase - ça devient - ça
30 se - tu le tournes dans le sens - dans un sens passif
31 L. - mais ouais mais - ça peut **pas être** elle
32 A. - **non**
33 L. - faut que ça soit toujours lui
34 A. - non non - bien sûr ça peut pas être elle - mais de de quoi on
35 te parle "son mari débitait l'essence à pleines citernes" -
36 L. - alors l'essence à pl à pleines citernes - sont débitées - ben
37 oui mais par son mari hé --
38 A. - c'est presque ça - sauf que c'est pas tout à fait ça au niveau
39 des temps hein - alors l'essence
40 L. - l'essence **était** - **était débitée** - **par** son mari non - à pleines
41 A. - **ouais ouais**
42 L. - citernes par son mari
43 A. - voilà
44 L. - oh miracle"

A première écoute, cet échange explicatif nous a paru saugrenu : comment Laetitia fait-elle pour comprendre ? Cela semble en effet de l'ordre du "miracle" ! Pourtant, à y regarder de plus près, la difficulté n'est pas si grande. En effet, tout d'abord, ce qui vient parasiter l'explication d'Agnès, provoquant des moments de franche gaîté, c'est qu'en 19-20 elle ne prend pas la précaution d'indiquer clairement les mots qu'elle emploie de façon opaque et ceux qu'elle emploie de façon transparente. A l'écrit, le système de ponctuation lève l'ambiguïté. Ainsi, il ne serait pas bizarre de lire : "Il faut que "Son mari..." devienne passif". C'est vraisemblablement ce qu'Agnès a voulu communiquer, mais il aurait fallu qu'elle utilise des moyens propres à l'oral pour indiquer que "son mari" ne réfère pas à un certain M. Duval, garagiste dont nous parle le texte, mais à un fragment d'énoncé, en l'occurrence le sujet de la phrase qui doit être transformée. C'est un problème que rencontre toute explication métalinguistique à l'oral ; et ce problème peut être source de confusions pour les

élèves ! Agnès opère donc, après qu'on s'est bien amusé, un réajustement en 29 ("ce bout de phrase") et précise en 34-35 : "Mais de quoi on te parle - "son mari... citernes" "de manière à faire apparaître la phrase comme une citation, et délimitant par la même occasion le champ opératoire dans lequel va s'inscrire l'intervention grammaticale ! Dès lors celle-ci est possible.

En effet, Laetitia dispose de savoirs sur le passif, comme le montre ce fragment de dialogue antérieur, avec son amie Valérie :

- V. - "c'est quoi passif
- L. - passif c'est quand il y a le verbe être
- V. - ah : : : (expression horrifiée)
- L. - actif c'est par exemple - il mange - il mange des pommes - passif ça fait que - que des pommes - sont mangées par lui",

savoirs qui témoignent de la connaissance d'un mécanisme, applicables quelles que soient les données de la phrase (l'exemple qu'elle prend justement est difficilement acceptable !) ; ajoutons que pour ces élèves le passif semble avoir été inventé pour torturer le public scolaire, et pas seulement les phrases. Ce mécanisme peut se résumer à ceci : on prend la phrase et on la retourne. D'où l'expression "tourner passif", qui n'est pas dans la consigne de travail. Agnès entre dans le métalangage de Laetitia, ce qui facilite la mémorisation du mécanisme, et permet l'effectuation "miraculeuse" de la tâche.

Reste un problème qui touche à la lecture de la consigne de travail et plus profondément à la construction chez Laetitia de la notion de transformation passive : le travail est-il terminé ? En effet, si la consigne est lue : "Tournez la phrase au passif" et si par ailleurs le mécanisme marche si bien, le travail, étant donné que la phrase comporte deux "propositions", n'est pas terminé : il faut encore mettre au passif l'autre proposition, qui se trouve être : "Madame Duval, surmenée, ne dormait que quelques heures par nuit !" d'où la suite du dialogue, qui va demander, cette fois, une explication en POURQUOI :

- 45 A. - "d'accord ?
- 46 L. - ben ouais mais / ouais mais y a celle-là aussi hein tu l'as
- 47 pas comptée ça fait partie
- 48 A. - oui mais ça tu peux pas le mettre à un t - dans un sens passif
- 49 hein -- parce que tu t'ut tu ne peux que dormir tu ne peux pas
- 50 euh : -- tu peux pas euh : ça peut pas être dans un sens
- 51 passif ---
- 52 L. - ben si - que quelques heures - par nuit
- 53 A. - étaient dormies - par madame euh
- 54 L. - non non - par nuit quelques heures - étaient dormies (rires)
- 55 A. - ben tu vois c'est pas possible dans l'autre sens
- (Agnès aide un autre élève)
- 56 L. - bon Agnès -- revenons à nos moutons hein
- 57 A. - bon ben t'as pas compris là
- 58 L. - mais si mais pour madame Duval - c'est la même phrase - il faut
- 59 que cette phrase elle soit tournée passif

- 60 A. - oui mais tu peux tourner en passif que ce qu'il y a de
61 tournable en passif - or euh - comme "Madame Duval ne dormait
62 plus que quelques heures" tu peux pas le tourner en passif
63 donc tu ne tournes que ce que tu peux tourner en passif
64 c'est-à-dire "son mari débitait l'essence à pleines citernes"
65 L. - "à pleines citernes" - ouh la la :
66 A. - donc ce que tu m'as dit tout à l'heure - c'était très bien
67 L. - alors "L'essence était - débitée" (elle écrit)"

Dans un premier temps, Agnès procède par manipulation, démontre l'absurdité du résultat obtenu, et s'en va convaincue de l'accord de Laetitia ("tu vois c'est pas possible dans l'autre sens"). Et sa démarche est sensée : elle fait éprouver à Laetitia qu'il y a des cas où la transformation passive n'est pas possible. Par conséquent, le problème devrait être résolu. Pourquoi s'obstiner à opérer une transformation qu'on a reconnue impossible ? Pourtant cela ne suffit pas. Pourquoi ?

On touche ici à un phénomène assez proche de ce que Stella Baruk, à propos d'une autre discipline, appelle "automathisme" : contre son propre jugement linguistique, Laetitia veut produire quelque chose, parce qu'elle a peur de commettre une infraction à ce qu'on pourrait appeler une loi d'exhaustivité de la consigne (telle qu'elle l'a comprise) et parce que si le passif est un mécanisme qui tourne, elle ne voit pas pourquoi il ne tournerait pas toujours. "C'est la même phrase, faut qu'elle soit tournée passif !". Ou alors, qu'on lui explique pourquoi !

C'est ce que fait Agnès en 60-64. Or il semble que l'explication ne satisfasse pas Laetitia ("ouh la la"). En effet, elle ne porte pas sur la consigne ("introduire une construction passive") et elle prend comme partagée l'idée qu'il y a des phrases qui ne sont pas "tournables en passif". Cet élément nouveau pour Laetitia devrait être posé comme objet d'explication pour permettre à l'élève d'apprendre sur le passif quelque chose dont ses interrogations manifestent qu'elle ressent le besoin. Mais d'une façon encore incomplète. La partie aurait été gagnée si Laetitia avait pu formuler la question : "Mais alors, le passif, ça ne marche pas toujours ?", et non plus : "Est-ce que j'ai le droit de laisser tomber la moitié de la phrase ?". Mais c'est sur ce dernier thème que porte l'explication d'Agnès. Et tout ce que peut en tirer Laetitia, c'est l'assurance de ne pas être en défaut scolairement. Mais une occasion d'apprentissage a été manquée. Cet exemple pose bien le problème de l'articulation des explications en COMMENT et des explications en POURQUOI. Si les élèves ont tendance à privilégier les premières, c'est peut-être à cause d'urgences de type : rendre en temps voulu un produit fini. L'explication en POURQUOI demande du temps, de la gratuité, mais c'est elle qui permettra, ensuite, de fabriquer efficacement ses explications en COMMENT de façon autonome.

QUELQUES PISTES DIDACTIQUES :

Ce que peuvent montrer ces observations, c'est, nous semble-t-il, qu'un enseignement/apprentissage de l'explication à l'oral devait si l'on veut prendre en compte l'objet explication dans toutes ses dimensions, entraîner les élèves :

- à saisir les composantes d'une situation de communication,
- à analyser la dynamique d'une interaction,
- à formuler des hypothèses sur la localisation des problèmes qui peuvent être à l'origine d'une demande d'explication,
- à multiplier les questions en POURQUOI.

Plusieurs types d'exercices sont possibles :

1. L'écoute et l'analyse de séquences enregistrées, aux fins de constitution d'une fiche d'évaluation qui puisse guider les explications ultérieures. Ainsi, de l'observation du dialogue Virginie-Sylvie, en fonction des difficultés repérées, on peut tirer, avec les élèves le petit guide suivant :

- Ai-je vérifié si la communication "passait bien" ?
- Sinon, ai-je discuté avec le 6ème des difficultés qu'il éprouvait ?
 - ai-je proposé qu'il travaille avec quelqu'un d'autre ?
- Ai-je localisé où se situait pour lui le point à expliquer ?
- Est-ce que j'ai répondu à sa question, ou à une autre question que je voulais qu'il pose ?
- Dans le deuxième cas, ai-je vérifié qu'il était prêt à se poser cette question ?
- Ai-je pris le temps nécessaire pour expliquer ?
- Ai-je encouragé le 6ème à demander des explications supplémentaires ?
Des explications sur d'autres points ?

Ce petit questionnaire essentiellement pratique vise à améliorer les savoir-faire des élèves surtout sur les deux premiers points. Il permet de repérer où se situent pour chaque poisson-pilote les difficultés principales.

2. Des jeux de rôles : l'un des partenaires, par exemple, doit se refuser à demander quelque explication que ce soit ; l'autre tente de susciter la demande.

- Le jeu du 6ème qui explique mieux que son poisson-pilote ; (variante : de l'élève qui explique mieux que son professeur),
- le jeu des : "Oui, mais pourquoi ? ..." où on doit enchaîner à chaque explication donnée une nouvelle demande.

3. Pour localiser les occasions possibles des boucles explicatives, on distribue un exercice de Sixième aux poissons-pilotes, et on leur demande de lister les moments où ils prévoient qu'ils auront à fournir des explications. Puis on vérifie, en jeu de rôle. Variante : on communique la liste au partenaire du jeu, qui doit déjouer les prévisions.

4. Sur le conflit COMMENT/POURQUOI : on distribue des programmes d'instructions pour effectuer une tâche. Les élèves commentent chaque étape, en commençant à chaque fois par : "On (ne) pourrait (pas) faire autrement, parce que..."

Bien sûr, ces quelques gammes d'exercices n'ont de sens qu'insérées dans un projet qui demande qu'on explique "en vraie grandeur", ce qui permet d'évaluer, par ailleurs, leur utilité. Et bien d'autres sont à inventer...

NOTES

1. Cf. "Repères" n°72, INRP, mai 1987.
2. Signalons notamment l'intérêt de "Décrire la conversation", sous la direction de J. COSNIER et C. KERBRAT-ORECCHIONI, Lyon, P.U.L., 1987 : un même corpus de dialogues enregistrés y est analysé par une équipe pluridisciplinaire au travers d'approches diverses.
3. Cf. "Repères" n°69, INRP, mai 1986.
4. Il s'agit de "Lire en 6è", par M. JEHAN, R. MARTEL, M. PIERRE, Paris, Larousse, 1987.
5. Exposée dans C. BLANCHE-BENVENISTE et C. JEANJEAN "Le français parlé", Institut National et la Langue Française, Didier Erudition, 1987 : indispensable à tous ceux qui s'intéressent à la grammaire du français parlé et à sa transcription. Voici les conventions que nous avons observées :
 - pause courte
 - pause moyenne
 - pause longue
 - XXX suite de syllabes incompréhensibles
 - amémie**
 - anémie** énoncés qui se chevauchent
 - /un, hein/ multi-transcription: deux interprétations possibles
 - (rires) éléments non verbaux, bruits, caractéristiques de la diction d'un locuteur...
 - non : allongement
 - non : allongement plus marquéNotre corpus contenant de nombreux passages où les locuteurs lisent, écrivent ou dictent, nous avons gardé les guillemets pour signaler les énoncés qui semblaient clairement lus, dictés ou cités, tout en sachant que le découpage pose parfois problème. Nous avons rétabli dans ces passages les majuscules et la ponctuation de l'écrit. Nous avons gardé également les majuscules pour les noms propres.

6. Cf. C. KERBRAT-ORECCHIONI, "La mise en places", in "Décrire la conversation", op.cit.
7. Cf. P. WATZLAWICK et al., "Une logique de la communication", 1972, Paris, Points-Seuil, p.195-218.
8. Jacques COSNIER, "Ethologie du dialogue", in "Décrire la conversation", op.cit.
9. Erwing GOFFMAN, "Façons de parler", trad. de l'américain par A. KIHM, 1987, Paris, p.266.

Dans le courrier de "REPÈRES"

VIENT DE PARAÎTRE

LES EQUIPES DE L'INRP PUBLIENT

"ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÈRE DES MÉDIAS
Rencontres de la langue, de l'image et du son"

par Hélène ROMIAN, Monique YZIQUEL
Collection INRP, Editions Nathan, 1988

Au sommaire :

Pédagogie du Français, pédagogie des médias (H. Romian)

1. Pédagogie de la langue maternelle, une pédagogie des modes de communication (H. Romian) :
Vers une didactique des médias ? - L'école et les médias - L'enseignement de la langue maternelle et les médias - Une focalisation sur la photo. Pourquoi ?
2. Les médias au service de l'enseignement du français (H. Romian) :
Les médias, adjuvants de la communication orale, écrite - Les médias, outils de travail sur la langue - Les médias, vers de nouvelles formes de création verbale.
3. Favoriser les analogies et transferts, d'un mode de communication à l'autre (M. Yziquel) :
Lire une image - Découvrir les modes de structuration du récit iconique et du récit verbal - Etablir des convergences entre image et poésie - Développer les capacités projectives.
4. Différencier les modes de communication (M. Yziquel) :
Se donner des critères d'analyse - Expliciter les composantes de la communication (photos et écrits, B.D., films) - Comprendre les systèmes de codes logiques (code de la mer, plans et parcours, schémas, image et phrase) - Percevoir les codes esthétiques et culturels (photo, affiche).
5. Des outils pour la formation des maîtres (H. Romian)
Oral, écrit, image : des apprentissages d'une même fonction, la fonction sémiotique. Apprendre à parler, lire, écrire aujourd'hui, c'est apprendre à lire, produire et analyser des messages pluricodiques, tels qu'ils existent dans la pluralité de leurs usages sociaux et de leurs formes audio-visuelles.

EXPLIQUER / S'EXPLIQUER : SEQUENCES D'APPRENTISSAGE

Marie-Christine RIEDLIN
Collège de Brumath

Comment enseigner l'explicatif ? Compte-tenu des travaux menés dans le cadre de notre recherche et des difficultés inhérentes à la lecture/écriture des textes explicatifs, nous présenterons ici un ensemble de travaux qui avaient pour but d'expérimenter des séquences d'apprentissage utilisables en vue d'une didactique de l'explicatif.

Nous proposons de commenter par séquence - voir tableau - les étapes du cursus qui s'organise autour de deux questions envisagées successivement :

- 1) Qui explique quoi ?
- 2) Comment expliquer ?

Séquences	Interactions	Objectif	Production: élèves	Intervention enseignant
1	professeur / groupe-élèves	élaborer un savoir comprendre	questions écrites à l'adresse de l'enseignant	réponses écrites aux questions-élèves
2	élève/élève en groupe-classe	partager son savoir résoudre les problèmes	production orale prise de notes	-
3	-	expliquer à un destinataire le savoir construit	lettre individuelle d'explication	-
4	groupes-élèves / élèves	repérer les passages explicatifs dans les productions des séquences 2 - 3	encadrement à l'écrit. repérage sur les bandes magnétiques.	-
5	groupes-élèves / élèves	reconnaître les caractéristiques d'un texte explicatif	classement par : rejet / acceptation exemplification	grille de critères (Justes ou faux)
6	professeur / groupe-classe	définir les caractéristiques d'un texte explicatif	élaboration collective d'une définition.	
7	séquence en pédagogie différenciée.			
8	groupes-élèves / élèves	relire avec des yeux neufs les textes oubliés.	commentaires sur les copies	-
9	-	évaluer les acquis	élaboration d'une seule lettre explicative (voir séq. 3)	
10	professeur / groupe-classe	appliquer son savoir aux réalisations du projet	élaboration collective d'une émission pour FR3	

QUI EXPLIQUE A QUI

SEQUENCE 1 : ELABORER UN SAVOIR-COMPRENDRE

Pour une classe de 4^e, l'enseignant de français va proposer un projet à réaliser au 2^e trimestre ; les conditions de réalisation de ce projet, lié à un organisme extérieur - en l'occurrence FR3 Régionale - ont déjà été négociées par le professeur ; ce qui est à négocier, c'est de savoir si ce projet sera effectivement exécuté.

Pour la clarté des propos, il s'agit, dans le cadre d'une étude transversale sur les Droits de l'Homme qui sera menée dans des classes de 4^e et 3^e du collège, ont pour thème - compris dans sa plus grande étendue - : (in)tolérance au nouveau, à l'inconnu, au différent. Ces émissions dureront deux-trois minutes et auront la forme des petites interventions de Desproges "La minute nécessaire du professeur Cyclopède".

Toutefois, nous avons conçu notre travail dans cette recherche sous deux aspects :

- d'une part, une expérimentation en classe afin d'avoir un élément-repère,
- d'autre part, les autres enseignants de l'équipe se sont attachés à trouver d'autres applications de travaux proposés dans des circonstances différentes afin de chercher à élaborer un ensemble exploitable hors du cadre décrit ici.

Pour chaque séquence, nous donnerons un exemple d'autres exploitations possibles des mêmes moments.

Nous avons pensé qu'il était indispensable de partir d'exercices d'élaboration de savoirs pour aborder le texte explicatif. La méthode retenue nous a paru riche d'informations annexes à l'usage des enseignants : cette classe avait déjà largement travaillé autour du texte informatif et donc devait pouvoir construire un objet de savoir, non pas en compulsant une quelconque documentation, mais en posant des questions précises à l'enseignant.

La première situation d'apprentissage consistait à proposer un projet aux élèves et avant de le négocier de faire en sorte qu'ils le connaissent suffisamment pour prendre une décision. Le professeur avait écrit au tableau :

"Je vous propose de réaliser de petites émissions télévisées pour FR3 Régionale".

Puis les élèves répartis en groupes de trois, pouvaient poser **par écrit** et une à une, jusqu'à 10 questions, auxquelles le professeur répondait, **par écrit lui aussi**, le plus conformément possible à chaque question posée.

Le passage par l'écrit permettait aux élèves d'élaborer leurs questions avec précision et tout de suite il est apparu que ce sont les élèves qui posaient des questions accompagnées d'une demande d'exemples, qui ont compris avec le plus d'efficacité.

Cette séquence peut être utilisée dans d'autres situations tant qu'elles touchent à des objectifs de compréhension. Elle permet aux élèves d'élaborer des stratégies - suppression d'une question, modification à la lumière de la réponse précédente, ... - et une application : plusieurs groupes ont cherché dans leur classeur ce qui touchait au texte explicatif pour ordonner et poser les questions.

Deux autres usages exploités :

- en grammaire, à partir de la lecture d'un chapitre de grammaire concernant les propositions relatives, le même système de questions-réponses devait aboutir à une reformulation du chapitre avec des exemples de leur choix,
- en rédaction, à partir de la lecture d'une partie d'un conte de Maupassant - "La parure" - écrire la fin du conte en retrouvant celle imaginée par Maupassant et en tenant compte des habitudes d'écriture de l'auteur, les questions écrites portant aussi bien sur un point que sur l'autre.

SEQUENCE 2 : PARTAGER SON SAVOIR - RESOUDRE LES PROBLEMES

La classe, en grand groupe, avec tous les renseignements qu'elle a glanés en groupes de 3 va construire l'objet final. Chacun propose une synthèse des renseignements obtenus et la confronte à celle des autres. Cette fois, le savoir à construire est partagé inégalement par des pairs et les explications données doivent amener au partage le plus légal possible. Le professeur enregistre l'échange pour un usage ultérieur, mais n'intervient pas dans l'échange. De l'explication enseignante écrite on passe à l'explication orale - élève.

La même séquence fut reproduite en vue cette fois d'une synthèse écrite dans les deux usages cités en fin de séquence 1 ; la leçon de grammaire et la suite du conte ont donné lieu à une rédaction collective menée par les élèves au tableau. Là, il y a eu une évaluation professeur du travail final.

A l'issue de ces deux séquences, s'est placée la phase de négociation du projet qui n'intervient pas dans le travail mis en place : il fut adopté dans l'enthousiasme et les séquences suivantes font suite à la phase de négociation.

SEQUENCE 3 : EXPLIQUER A UN DESTINATAIRE LE SAVOIR CONSTRUIT

Pour nous aider à mettre au point nos émissions, un réalisateur de FR3 viendra au collège expliquer aux élèves comment réaliser de telles émissions et poser les conditions de réalisabilité de leurs scénarios. Si FR3 a donné son accord à l'enseignant, le réalisateur, lui, ne connaît pas complètement le thème, ni les moyens du collège et il faut donc l'informer. Ce sera le sujet des lettres individuelles que vont rédiger nos élèves.

Ces lettres, par contre, seront polycopiées mais réinvesties plus tard dans le travail - ici, le temps passé permettra aussi d'en voir les limites.

COMMENT EXPLIQUER ?

Les séquences suivantes vont permettre de faire un retour sur les discours explicatifs tenus dans les trois premières séquences. Des séquences de production nous sommes passés aux séquences d'analyse, qui ont permis, à partir des difficultés rencontrées par les élèves de mettre en place des séquences différenciées. Tout cet ensemble, vécu comme un moment d'apprentissage peut évidemment prendre place dans toute progression, quel que soit le projet.

LES SEQUENCES DE BILAN-EVALUATION : SEQUENCES 4-5-6

Ces trois séquences ont permis de passer d'une reconnaissance intuitive de ce que peut être l'explicatif pour un élève à la construction d'une définition suffisamment explicite et explicitée pour qu'elle puisse lui permettre d'abord d'analyser, de reconnaître en tant que telle une séquence avec une suffisante maîtrise du fait. Après avoir constitué un corpus de textes, tous issus de leurs productions précédentes écrites ou orales, nous avons essayé de rendre les élèves conscients des critères à faire émerger. Pour cela, nous avons élaboré une grille qui répondait aux préoccupations suivantes :

- elle devait être très contrastante pour faciliter le travail de synthèse, d'où l'idée d'y mêler des critères non recevables,
- elle devait permettre une compréhension immédiate, par l'illustration, d'où l'appel à l'exemplification,
- elle devait amener à une reconsidération ultérieure du corpus d'où le choix d'exemples se faisant à l'intérieur même du corpus,
- elle devait permettre la construction par les élèves eux-mêmes des critères de reconnaissance, d'où une présentation non-ordonnée desdits critères qui demanderont aux élèves, en fait de synthèse les opérations suivantes :

- . classement du plus général au plus particulier,
- . classement thématique interne au précédent,
- . reformulation.

Les trois opérations sont déjà largement familières dans l'ensemble de la classe.

La dernière phase de ce travail a consisté à faire une élaboration collective de cette fiche.

"Qu'est-ce qu'un texte explicatif ?"

On reconnaît le texte explicatif au fait que	Vrai	Faux	Exemples tirés du corpus
1. il commence par poser un problème			
2. il a la structure d'un récit			
3. il comprend une démonstration			
4. il appartient au système du récit			
5. il appartient au système du discours			
6. Sa progression est chronologique			
7. il porte les marques d'une progression dans le raisonnement : -formules à l'impératif " observons" -verbes au futur "nous analyserons" -un classement par étapes "d'abord..." -emploi de la 1° Pers."je-nous" du collectif "on" -présence de présentatifs " C'est"			
8. il présente des solutions sous la forme de petits récits successifs.			
9. il utilise fréquemment des nominalisations			
10. il illustre sa démonstration au moyen d'exemples.			
11. il a pour but d'amuser le lecteur.			
12. il comprend trois phases (poser le problème - le résoudre - évaluer la résolution)			
13. il est une réponse à des questions du type : "quand?" " où? "			
14. il est une réponse à des questions du type "Pourquoi? "" Comment?"			
15. il a pour but de rendre plus compréhensibles des informations difficiles à saisir par le lecteur.			

Ce questionnaire en 20 points doit nous permettre de préparer une fiche d'information répondant à la question :

"Qu'est-ce qu'un texte explicatif ?"

LA SEQUENCE 7 est une séquence de pédagogie différenciée.

A la suite de séquences d'analyse (ici séquences 4-5-6) il est possible de demander à chaque élève d'évaluer son rapport au savoir élaboré : quels en sont les aspects, qu'il pense avoir bien saisi ? Quels sont ceux qui le laissent encore dans l'incertitude ? Ces évaluations individuelles faites, il est possible de proposer des travaux de rémédiations en les centrant autour de quelques aspects plus souvent obscurs que d'autres. Ici ont été retenus les quatre points suivants :

- . comment nominaliser ?
- . comment se servir d'exemples ?
- . les 3 phases d'un texte explicatif,
- . comment s'adresser au destinataire ?

Comme nous pensons qu'il convient de créer le maximum de plages d'échanges et de diversifier les interactions communicationnelles, nous avons imaginé une procédure d'échanges particulière à ces moments de pédagogie différenciée, qui sont déjà des moments de "décrochage" par rapport au travail en projet.

Autour des quatre points retenus se créent des groupes (variables en nombre, mais ne dépassant pas cinq pour des raisons de commodité). Ces groupes vont avoir des fiches de travail qui imprègnent un rythme aux échanges (de l'individuel au groupe, en passant par l'intervention de l'enseignant). Tous ces travaux s'achèvent par une évaluation sous forme de test passé individuellement. Ce test se voit sanctionné d'une note qui, elle, s'ajoute aux autres notes du groupe. En définitive, chaque élève aura la même note que tous les autres individus du groupe : la moyenne des notes du groupe. Ainsi, l'objectif de chaque élève est-il double : comprendre et veiller à ce que chacun ait compris. Il faudra donc aussi expliquer et vérifier l'état général des connaissances.

De plus, chaque élève, dans le temps, ne peut s'inscrire que sur trois points des quatre proposés et chacun de ces points est présenté avec 2 niveaux de difficulté (* | **). Il lui faudra faire des choix prioritaires et donc évaluer avec précision ses problèmes réels. Un élève peut aussi choisir de garder deux fois le même problème, s'il lui paraît sérieux, en changeant de niveau de difficulté (* puis **). A titre indicatif, voici les fiches réalisées dans la séquence 7 de la recherche, pour les deux premiers points évoqués.

LES NOMINALISATIONS (*)

OBJECTIF Comprendre le rôle de la nominalisation dans un texte explicatif.

DEROULEMENT DU TRAVAIL

- individuel 1) Vous allez lire la "leçon" lui suit (doc. A).
- groupe 2) Vous vérifierez votre compréhension de cette leçon au travers d'un échange avec vos camarades.
- individuel 3) Vous illustrerez les propos de cette leçon en vous aidant de l'article d'Encyclopédie fourni (doc. B).

groupe

- 4) Vous vérifierez vos résultats et vous poserez à votre professeur toutes les questions annexes qui vous paraîtront utiles.

TEST FINAL

Vous aurez à résumer une recette de cuisine humoristique, à encadrer les nominalisations que vous emploierez et à justifier leur rôle.

=====

DOCUMENTS :

(A)

- 1) Une nominalisation peut reprendre tout ce qui a déjà été évoqué précédemment, dans le contexte.

Ex. :

Dans ce cas, elle se trouve en début de phrase et très souvent, elle en est le sujet.

Ex. :

Elle pourrait fort bien être remplacée par "ceci".

Ex. :

Elle pourrait aussi être transformée en une phrase simple.

Ex. :

Son déterminant est souvent un adjectif démonstratif.

Ex. :

Elle se présente comme reformulation de ce qui précède et souvent son nom a le même radical que le verbe auquel il renvoie.

Ex. :

- 2) Une nominalisation peut aussi apporter des informations nouvelles qui complètent ou synthétisent les propos déjà tenus.

Ex. :

Tout se passe comme s'il fallait une phrase intermédiaire qui expliquerait la nominalisation - mais elle est inutile : le lecteur doit pouvoir s'en passer.

Ex. :

Souvent ce qui rattache la nominalisation à ce qui précède est rapporté sous la forme d'un complément du nom (de ce dernier, de...).

Ex. :

Les groupes nominalisés sont souvent importants présentant des explications complémentaires ou les causes de l'information générale.

Ex. :

(B)

Ci-joint l'article "sel marin" de l'Encyclopédie des "Deux Coqs d'Or". Afin de vous aider, les exemples qui peuvent servir à compléter la "leçon" se trouvent déjà encadrés.

=====

- TEST** Vous énumérez le texte suivant en donnant des explications au travers de nominalisations. Il vous est tout à fait possible d'ajouter des informations nouvelles qui donneraient lieu à mot nouveau.
Ex. : la cristallisation - la caramélisation.

LES NOMINALISATIONS (**)

- OBJECTIF** Employer des nominalisations dans un texte explicatif.

DEROULEMENT DE LA SEANCE

- individuel 1) Vous lirez le texte joint (doc. A) et vous rédigerez une phrase explicative à l'adresse du même destinataire (Cyprienne) qui commencera par : "Je suis..." et suivi de nominalisations qui contiendront toutes les informations apportées par Glapieu.
- groupe 2) Avec vos camarades, vous lirez, commenterez et rédigerez une forme définitive issus de vos idées personnelles.
- individuel 3) Même exercice, mais votre phrase commencera par "Dans un monde où...".
- groupe 4) Même exercice que (2) avec les phrases obtenues précédemment.
- prof/groupe 5) Vous présenterez à votre professeur les deux phrases collectives obtenues en lui faisant tous les commentaires que votre travail a permis de faire surgir.

TEST FINAL

- individuel Vous reprendrez en quelques phrases dont vous justifierez la construction l'explication que Glapieu adresse au public (doc. B).

=====

DOCUMENTS

Ces deux répliques sont deux explications destinées à des destinataires différents et avec des visées différentes. Dans un appartement où règne le drame et la misère pendant l'époque du carnaval déboule un personnage manifestement traqué : Glapieu. Se croyant seul, il explique au public ce qui lui arrive (doc. B). Il s'agit pour lui d'informer et de planter le décor. Puis il s'avise que dans la pièce voisine, qui permet d'accéder au toit se trouve une jeune fille, Cyprienne (doc. A). Il va lui falloir obtenir qu'elle le laisse passer, vite et sans cris.
Doc. A "Fausse route....". Doc. B "Je suis très pensif...".

DOCUMENT A :

Glapieu (souriant). Fausse route. Ayez pitié, je vous assure vous ne vous en repentirez pas. Je suis à votre discrétion. C'est moi qui aurai le droit d'avoir peur de vous. Je n'en use pas. Je donne l'exemple de la confiance. Ecoutez. Je suis un homme qui se sauve. Pourquoi ? Parce qu'on court après moi. Pourquoi court-on après moi ? Parce que j'étais dans la rue. Pourquoi étais-je dans la rue ? Parce

que je m'imaginai qu'on peut être dans la rue. Qui suis-je ? Un innocent, pour un quart d'heure. Qu'est-ce que je faisais ? Rien. Qu'est-ce qu'on veut me faire ? Tout. Car qui n'a pas la liberté, n'a plus la vie. Voilà mon histoire. Vous ne la comprenez pas. Ni moi non plus.

DOCUMENT B : (extrait)

Glapiou (rêvant). Est-il possible de pourchasser un pauvre homme comme cela qui ne fait de mal à personne, uniquement parce qu'il a accompli autrefois une sottise. Ça ne pardonne pas une sottise. On flanque un pauvre diable en surveillance dans un trou de province, il ne peut pas gagner sa vie, il s'esquive, le voilà à Paris. Qu'est-ce que tu viens faire à Paris ? Je viens devenir honnête homme. Je viens planter dans le sol parisien l'oignon de la vertu, mais laissez-lui le temps de pousser, que diable ! Point. Ah ! c'est toi, vaurien ! Et la police vous saute à la gorge. Et je n'ai plus le choix de la cave ou du toit. La première sottise, fil à la patte qui ne se casse jamais. O qui que vous soyez, qui ne voulez pas faire la deuxième sottise, ne faites pas la première. Je passais, j'étais gamin, le tiroir d'une fruitière était entr'ouvert, il baillait, il avait l'air de s'ennuyer, je lui fis une farce, je lui chipai douze sous. On me happa, on me soutint que j'avais forcé le tiroir. J'avais un peu plus de seize ans. C'est grave. Quinze ans et onze mois, on est un polisson quinze et treize mois, on est un bandit. On me mit trois ans dans une maison d'éducation. A Poissy. J'appris là bien des choses utiles à la société. Du tiroir des fruitières, je m'élevai à la caisse des banquiers. Un professeur, qui avait vu le bague de Toulon en France et celui de Newgate en Angleterre, m'expliqua le coffre-fort et la manière de s'en servir. Il m'enseigna que les meilleurs coffres-forts se font à Londres. Ça a ses moeurs, le coffre-fort. Ceux de Griffith sont bons, ceux de Tann sont excellents, ceux de Milner sont inviolables. Coffre-fort de Milner, pucelle d'Orléans, sept heures de travail, tandis que pour une caisse Griffith, dix minutes suffisent. Voilà quel a été mon baccalauréat. Pourtant, quoi que savant, je suis un mauvais voleur, au fond je n'ai point la vocation. Je quitterai volontiers l'état, mais la police ne veut pas. Elle me dit : "Tu as embrassé une carrière. Tu ne peux pas t'en dédire. La société s'est donné la peine de faire de toi un voleur, reste où tu es et reste ce que tu es. On me poursuit, on me traque, en province, à Paris, partout, je m'échappe, je me sauve et je suis si essoufflé que je n'ai pas le temps de devenir vertueux (...).

LES EXEMPLES (*)

OBJECTIF Utiliser des exemples adéquats afin de faire comprendre un savoir plus abstrait.

DEROULEMENT DU TRAVAIL

individuel

- 1) Vous allez lire le texte à trous suivant (doc. A). Ce texte qui nous fait part des événements qui eurent lieu pendant la Révolution Française est présenté sans exemples. Les exemples sont indiqués par la suite dans le désordre.
- 2) Vous remplacerez les exemples à leur place respective, puis vous rétablirez les marqueurs d'exemple qui, eux aussi, ont été éliminés. Vous ferez plusieurs propositions.

- groupe 3) Après avoir vérifié l'exactitude de votre travail, vous établirez la liste des marqueurs d'exemples possibles et celle des marqueurs qui ne conviendraient pas du tout.
- TEST FINAL** 4) Vous vérifierez votre travail avec votre professeur.
Vous donnerez d'autres exemples au (doc. A)

=====

DOCUMENT A "La Prise de la Bastille" - "Le Monde" (Juillet-Août 1988)

=====

TEST FINAL "A partir du texte à trous déjà étudié et avec l'aide de votre manuel d'histoire, vous indiquerez un texte qui contiendra des exemples différents, et vous vous étudierez les marqueurs d'exemples que vous pourriez utiliser

* *
*

LES EXEMPLES (**)

OBJECTIF Adapter l'exemple au destinataire

DEROULEMENT DU TRAVAIL

- groupe 1) Voici quelques notes prises pendant la lecture du livre de Georges Snyders "Il n'est pas facile d'aimer ses enfants". Pouvez-vous collectivement rédiger le texte que ces notes recouvrent, en l'adressant à un autre groupe de votre classe (doc. A).
- individuel 2) Vous transformerez le texte obtenu à l'usage d'un destinataire très informé : vous pourrez lui livrer des exemples sous la forme de groupes nominaux ou en vous servant des marqueurs suivants : "ainsi -tel' que - notamment - comme" ou de la ponctuation".
- groupe 3) Vous confronterez vos travaux et vous essaierez de dire sous quelles formes les exemples peuvent être donnés pour un destinataire informé.
- TEST FINAL** Vous réécrirez un texte dont on vous donnera les exemples, tous commenceront par "par exemple". Vous rétablirez des marqueurs variés plus adaptés à un destinataire informé

=====

DOCUMENT A

Dans l'histoire, les enfants ne sont pas les seuls à être considérés comme des enfants :

Ex. : esclaves dans l'antiquité,
noirs colonisés,

- domestiques,
peuple,
femmes,
---) esclave antique = enfant,
dans une société esclavagiste, glissements --) esclaves = enfants.
- a) Enfant confié à l'esclave
pédagogue = esclave privé, attaché à la personne de l'enfant.
Ex. : Accompagne l'enfant dans ses déplacements, a de l'autorité sur l'enfant.
Ex. : Peut punir même s'il est puni à son tour.
- b) Enfant frappé comme l'esclave, même si protestations de quelques auteurs.
Ex. : Plutarque : châtiments corporels indignes d'un "être de condition libre".
- c) Un même nom pour le subordonné et l'enfant.
Ex. : Condillac dans le "Dictionnaire des synonymes" quand "enfant" est employé pour s'adresser à un subalterne : "Un terme d'amitié dont on se sert pour exciter un inférieur à faire quelque chose".

=====

TEST FINAL

Reconstituez le texte explicatif qui utiliserait les exemples suivants dans l'ordre. Tous les exemples sont introduits dans l'ordre. Tous les exemples sont introduits par "par exemple". Vous choisirez des marqueurs d'exemples ou de nominalisations plus aptes selon vous à donner un texte explicatif à l'usage d'un lecteur déjà documenté. Ce texte fait suite à celui qui vous a servi pour votre travail de préparation.

L'enfant n'est pas un esclave :

- par exemple, beaucoup d'auteurs déploient force arguments afin de ne pas les confondre,
- par exemple, un bon père, selon Térence, est celui qui "accoutume son fils à bien agir de son plein gré",
- par exemple, on dira à un enfant qui s'est mal conduit que ces vices "ne conviennent qu'à des esclaves".

* *
*

Pour les deux autres séquences, le principe est le même : à la fois, construire un savoir au travers des travaux proposés et affermir une maîtrise en créant des situations d'échanges et de confrontations qui mettent immédiatement en pratique le savoir en train de s'élaborer. Ainsi les textes proposés dans les

travaux sur les nominalisations - comme tout texte de théâtre qui a pour but de "renseigner" le spectateur permet un travail sur le texte explicatif : pour le troisième ensemble (les 3 phases du texte explicatif) le découpage des séquences explicatives et leur redistribution permettent de montrer que l'on fait comprendre autre chose aux spectateurs et une mise en scène des textes obtenus peut le faire apparaître à l'oral. Quant au quatrième ensemble (l'adresse au destinataire), faire mettre en scène une situation à expliquer clôt un ensemble qui aura touché à tous les modes d'approche du savoir.

Après ces travaux en pédagogie différenciée, il faut situer une séquence d'évaluation qui recentre sur la dernière séquence d'analyse (séquence 6). Pour cela, nous avons repris le cours du travail en projet en retravaillant les lettres (séquence 3) que nous avons laissées en souffrance. Après une relecture critique, en groupes, des lettres qui étaient un peu perdues de vue (séquence 8), une lettre collective - la lettre effectivement envoyée - a été rédigée. A la fin de la séquence, chaque élève a donné une évaluation des progrès et des lacunes en matière d'explication après l'ensemble des travaux et leur explication.

Le fait que des écrits-élèves, antérieurs aux apprentissages existent leur permet une évaluation plus précise et plus positive. Mais à cette lettre, il fallait une illustration et la séquence 10 devait permettre d'élaborer une émission telle que nous la voyions après tout le travail investi. Cette séquence, pour des raisons de temps, n'est pas encore réalisée.

Toutefois, cet ensemble, que nous ne pouvons encore évaluer, donnera lieu à une prise d'informations de deux ordres :

1) Lors de la venue du réalisateur au 2ème trimestre, comment les élèves vont-ils expliquer ?

2) Dans les autres matières, repère-t-on une meilleure maîtrise de l'explication ?

Nous comptons aussi développer les fiches de travail en pédagogie différenciée de façon à couvrir d'autres problèmes non abordés dans cette classe-ci, comme l'emploi des liens logiques par exemple, ou l'emploi des appositions.

Eléments bibliographiques :

- Encyclopédie des deux Coqs d'Or : Article "Le sel marin", Vol.14, 1983.
- DAC Pierre, "La Soupe aux Poissons Rouges", in L'Os à Moelle.
- Victor HUGO, "Mille Francs de Récompense", L'Avant-Scène, Théâtre, n°248, sept. 1961.
- Pratiques n°44, 51, 58.

Dans le courrier de "REPERES"

REVUE... DES REVUES

☐ "LE FRANCAIS AUJOURD'HUI"

● "LES DIFFICULTES GRAMMATICALES", n°83, septembre 1988

Au sommaire :

"Présentation", Viviane BUHLER

Savoirs et besoins des élèves : "Les difficultés. Quelles difficultés ?", Danielle LEEMAN - "La grammaire, c'est pas du bidon", Patrick CHARAUDEAU - "Ce diable de dont", Serge MELEUC.

Du côté de l'apprenant : "Un acteur négligé : l'apprenant", Josiane BOUTET - "Le plus-que-parfait chez les enfants de 5 à 6 ans", Mireille BRIGAUDIOT - "La langue écrite dans les brouillons d'écolier", Claudine FABRE - "Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ?" C. OTHENIN-GIRARD, G. de VECK.

Une autre place pour la grammaire : "Pour une pédagogie latérale", Frédéric FRANCOIS - "Décloisonnement et méthodes actives : quelques caractéristiques du modèle vaudois", E. GENEVAY et B. LIPP.

● "LE FAIT DIVERS. Un drôle de type à l'école", n°84, décembre 1988

Coordination : Michel MOUGENOT.

☐ "PRATIQUES"

● "LES GENRES DU RECIT", n°59, septembre 1988

Coordination : André PETITJEAN

● "LE PERSONNAGE", n°60, décembre 1988

Coordination : Yves REUTER

☐ "CAHIERS PEDAGOGIQUES"

● "COMMUNIQUER A L'ECOLE - L'approche de l'analyse systémique"
n°268, novembre 1988

● "LA (TRANS)FORMATION DES ENSEIGNANTS", n°269, décembre 1988

● "ORIENTER A LA VOIX ACTIVE", n°271, février 1989

L'EXPLICATION ET LES OBJETS D'EXPLICATION DANS LE RECIT DE FICTION

Anne LECLAIRE-HALTE
Collège Schumann, Metz

L'objet de cet article est de montrer en quoi un modèle d'analyse du discours explicatif qui le situe comme "discours métafonctionnel à dominante objective" (1), peut fournir des outils susceptibles d'être utilisés concrètement en classe pour aider les élèves à améliorer leurs performances dans certains domaines précis de l'écriture de fiction.

Jusqu'à présent, notre recherche a envisagé le discours explicatif soit à l'oral, dans ce que nous appellerons les échanges ordinaires, soit à l'écrit, dans des textes de type documentaire.

Or, à la faveur de lecture et de production de nouvelles policières en classe (2), il nous a semblé opportun de réfléchir sur l'articulation entre discours explicatif et texte narratif. En effet, souvent les élèves sont amenés en cours de français à recourir à cette dernière. Et ceci dans deux types de situation d'écriture :

- Des séquences d'écriture longue

Ecrire des nouvelles policières ou fantastiques, par exemple, demande souvent que l'on recoure à l'explicatif.

- Des situations plus traditionnelles de rédaction

Ces deux sujets donnés pour les épreuves du Brevet en 1986 montrent que, là encore, on demande aux élèves de maîtriser explicatif et narratif.

Sujet 1 (Besançon) : on propose un extrait d'une nouvelle de Maupassant, "Menuet". Le narrateur remarque, dans un jardin public, un vieil homme vêtu de manière quelque peu anachronique, qu'il surprend un jour à danser.

Le sujet ensuite dit : "Le vieillard, peu de temps après, fait au narrateur le récit de sa vie, expliquant ainsi son comportement. Imaginez ce récit, en tenant compte des indications fournies par le texte".

On commande ici un texte narratif à fonction explicative. Comment commencer ce récit ? Comment l'introduire pour qu'il soit justifié intradiégétiquement ?

Sujet 2 (Poitiers) : "Dans la salle de billard, Léon et Pierre-Edouard évoquent leurs soirées d'autrefois, et les comparent aux soirées passées devant la télévision. Imaginez leur conversation". Ce type de sujet appelant la rédaction d'un dialogue est fréquent. Or, si les élèves ont pu étudier tout ce qui concerne la ponctuation, le discours rapporté, etc... on ne trouve pas, dans les manuels scolaires, de page sur la gestion des divers types de discours au sein du dialogue. Dans la discussion entre Léon et Pierre-Edouard interviendront probablement argumentatif, explicatif, narratif... Comment interfèrent ces différents discours ? Comment passer de l'un à l'autre ? Travailler sur l'explicatif dans ce cadre peut donc aider à mieux construire des dialogues.

Notre première partie, à partir de l'étude d'un dialogue de roman, explicitera les paramètres à prendre en compte pour insérer de l'explicatif dans le narratif et tentera ainsi de fournir des outils permettant de cadrer de manière précise le rapport explicatif narratif dans le récit de fiction.

Puis parmi les nombreuses pistes de travail soulevées par cette lecture de dialogue, nous nous arrêterons sur la question suivante : quand recourir à l'explicatif dans un récit ? Et comme cette question est encore trop "riche", demandons plutôt : sur quels objets ? Nous nous apercevrons alors que la réponse est parfois commandée par le genre dans lequel le texte fictionnel s'inscrit, et justement ces genres que l'on demande souvent aux élèves de pratiquer : fantastique, policier, science-fiction, etc...

De nombreuses autres questions méritaient d'être traitées. Mais notre objectif n'est pas ici l'exhaustivité, et la recherche d'une certaine efficacité didactique ainsi que les contraintes de l'article nous imposent cette restriction.

I. - UN EXEMPLE D'INTERVENTION EXPLICATIVE DANS UN CONTEXTE NARRATIF

1. Présentation du texte

Le passage qui suit est tiré des premières pages de "Voyage au centre de la terre" de Jules Verne. Le professeur Lidenbrock vient de déchiffrer un manuscrit du seizième siècle qui lui met en tête le projet d'entreprendre un prodigieux voyage vers le coeur de la terre. Son neveu Axel voit cette idée d'un très mauvais oeil. Il essaie ici de dissuader son oncle d'une telle entreprise en lui demandant des détails sur le manuscrit.

"Je me penchai sur la carte.

"Vois cette île composée de volcans, dit le professeur, et remarque qu'ils portent tous le nom de Yokul. Ce mot veut dire "glacier" en islandais, et sous la latitude élevée de l'Islande, la plupart des éruptions se font jour à travers les couches de glace. De là cette dénomination de Yokul appliquée à tous les monts ignivomes de l'île.

- Bien, répondis-je ; mais qu'est-ce que le Sneffels ?"

J'espérais qu'à cette demande il n'y aurait pas de réponse. Je me trompais. Mon oncle reprit :

- Suis-moi sur la côte occidentale de l'Islande. Aperçois-tu Reykjavik, sa capitale ? Oui. Bien. Remonte les fjörds innombrables de ces rivages rongés par la mer, et arrête-toi un peu au-dessous du soixante-cinquième degré de latitude. Que vois-tu là ?
- Une sorte de presqu'île semblable à un os décharné, que termine une énorme rotule.
- La comparaison est juste, mon garçon ; maintenant, n'aperçois-tu rien sur cette rotule ?
- Si, un mont qui semble avoir poussé en mer.
- Bon ! C'est le Sneffels.
- Le Sneffels ?
- Lui-même, une montagne haute de cinq mille pieds, l'une des plus remarquables de l'île, et à coup sûr la plus célèbre du monde entier, si son cratère aboutit au centre du globe.
- Mais c'est impossible ! m'écriai-je, haussant les épaules et révolté contre une pareille supposition.
- Impossible ! répondit le professeur Lidenbrock d'un ton sévère. Et pourquoi cela ?
- Parce que ce cratère est évidemment obstrué par les laves, les roches brûlantes, et qu'alors...
- Et si c'est un cratère éteint ?
- Eteint ?
- Oui. Le nombre des volcans en activité à la surface du globe n'est actuellement que de trois cents environ : mais il existe une bien plus grande quantité de volcans éteints. Or, le Sneffels compte parmi ces derniers, et, depuis les temps historiques, il n'a eu qu'une seule éruption, celle de 1219 ; à partir de cette époque, ses rumeurs se sont apaisées peu à peu, et il n'est plus au nombre des volcans actifs.

A ces affirmations positives je n'avais absolument rien à répondre ; je me rejetai donc sur les autres obscurités que renfermait le document. "Que signifie ce mot Scartaris, demandai-je, et que viennent faire là les calendes de juillet ?".

Mon oncle prit quelques moments de réflexion. J'eus un instant d'espoir, mais un seul, car bientôt il me répondit en ces termes :

"Ce que tu appelles obscurité est pour moi lumière. Cela prouve les soins ingénieux avec lesquels Saknussem a voulu préciser sa découverte. Le Sneffels est formé de plusieurs cratères ; il y avait donc nécessité d'indiquer celui d'entre eux qui mène au centre du globe. Qu'a fait le savant islandais ? Il a remarqué qu'aux approches des calendes de juillet, c'est-à-dire vers les derniers jours du mois de juin, un des pics de la montagne, le Scartaris, projetait son ombre jusqu'à l'ouverture du cratère en question, et

il a consigné le fait dans son document. Pouvait-il imaginer une indication plus exacte, et, une fois arrivés au sommet du Sneffels, nous sera-t-il possible d'hésiter sur le chemin à prendre ?".

Décidément mon oncle avait réponse à tout. Je vis bien qu'il était inattaquable sur les mots du vieux parchemin. Je cessai donc de le presser à ce sujet, et, comme il fallait le convaincre avant tout, je passai aux objections scientifiques, bien autrement graves, à mon avis".

2. Quelques éléments d'analyse du discours explicatif

a) Les stratégies discursives

Il est clairement dit dans ce qui précède cet extrait qu'Axel n'a absolument pas envie d'accompagner son oncle dans un voyage qu'il estime fou. Le dialogue que l'on vient de lire est une succession de demandes d'information au professeur, et ces demandes entrent dans une stratégie précise : elles veulent provoquer des réponses qui mettent en défaut le professeur ou permettent de le contre-argumenter facilement. Toutes les interventions du neveu sont donc à prendre dans une stratégie argumentative.

Le passage le plus nettement explicatif commence au moment où l'oncle parle de cratère allant au centre de la terre. C'est qu'Axel a trouvé de quoi contre-argumenter. Les paroles de Lidenbrock jusqu'à présent lui avaient apporté de simples informations sur lesquelles il était difficile de réagir. Ici enfin l'affirmation de l'oncle est assez surprenante pour qu'Axel essaie de la contrer. On voit donc qu'argumentation et explication sont étroitement mêlées.

Première remarque donc : le discours explicatif n'est pas toujours un acte premier, et il est intéressant de montrer aux élèves comment, dans le dialogue de roman, il est à envisager dans un tissu communicationnel et peut être utilisé dans diverses stratégies.

b) Les fonctions du discours explicatif

Dans la fiction, le discours explicatif a une fonction de connaissance du monde à la fois intra et extra diégétique. Rappelons ces deux dernières notions empruntées à Genette (3). Le niveau extradiégétique est celui où se situe l'acte narratif producteur d'un récit premier. Le niveau intradiégétique renvoie aux personnages, aux événements contenus dans le récit lui-même. Ainsi, au premier niveau, Jules Verne, de par le contrat qui le lie à Hetzel et au Magasin d'Education et de Récréation que ce dernier a lancé, a le projet d'accroître, et dans le domaine scientifique, les connaissances du monde de son jeune lecteur. En tant que narrateur, il doit réaliser textuellement ce contrat d'information. Mais celui-ci doit être traité dans un contrat de parole littéraire (4), ce qui implique que l'information directe est proscrite.

De quels moyens textuels dispose-t-il alors pour remplir ce contrat ? Il y a entre autres la description, ce qui explique la présence fréquente dans l'oeuvre de Verne de longs passages descriptifs et didactiques. Il y a également le

dialogue, où la mise en présence d'interlocuteurs dissymétriques va justifier le discours explicatif, celui-ci étant orienté vers la recherche de la symétrie dans le domaine du savoir (5). L'oncle est un savant, il est donc légitimé pour expliquer ; son neveu est plus jeune et n'a aucune qualification scientifique. Ainsi par le biais de l'explication, l'information est justifiée au niveau intradiégétique.

Le choix du dialogue permet de communiquer au lecteur les savoirs voulus de manière satisfaisante et vivante. En effet, cette injection de connaissances se confond avec une joute verbale aux enjeux relationnels et situationnels importants. Le neveu s'affronte à l'oncle, et de ce combat va dépendre son avenir : le voyage au centre de la terre ou pas. Sur le plan narratif cette dimension l'emporte sans doute auprès du lecteur sur la fonction transmission de savoirs.

En matière d'apprentissage on peut à partir de ce texte commencer à réfléchir sur les diverses manières de gérer l'insertion de savoirs, de connaissances dans la fiction. Le discours explicatif pris dans un dialogue en est une.

c) Gestion du dialogue et boucle explicative

L'explication intervient quand il y a un problème d'ordre cognitif à résoudre. A une phase de problématisation succède la phase de résolution du problème. L'obstacle cognitif que rencontre le neveu est le suivant : comment un cratère peut-il conduire au centre de la terre ? Ses représentations de ce qu'est un volcan ne permettent pas cette supposition. Il explicite cette représentation à son oncle qui la remet en question autour de l'opposition "brûlant"/"éteint". Il explique à Axel qu'il existe de nombreux volcans éteints et dès lors l'objection de ce dernier ne tient plus.

On remarquera que l'explication de l'oncle part d'une supposition paradoxale pour son neveu, qui pense que tous les volcans sont en activité. Et c'est en le mettant face à ce paradoxe que Lidenbrock crée de bonnes conditions pour se livrer à sa boucle explicative.

Car comme il a été dit dans le numéro 72 de Repères (6), le discours explicatif est métacommunicationnel, discours second (ce que nous nommons boucle) greffé sur un discours premier interrompu par l'émergence d'un obstacle cognitif. Une fois que le problème est résolu, le discours premier peut continuer. Ce qui explique les lignes suivantes : "A ces affirmations positives je n'avais absolument rien à répondre ; je me rejetai donc sur les autres obscurités que renfermait le document".

d) Les caractéristiques internes du discours explicatif

Nous allons rapidement examiner quelques caractéristiques des propos explicatifs eux-mêmes. Ils sont marqués par une dominante objective, traduisant un décentrement de l'énonciateur par rapport à ses propos. Le passage

concernant le Sneffels volcan éteint pourrait se trouver dans un ouvrage documentaire :

- présent intemporel
- effacement de toute modalité énonciative comme je ou tu
- recours aux chiffres
- présentation à la fois synchronique et diachronique de la situation du Sneffels
- présence multipliée de verbes comme être, exister, compter, etc...

Résumons ici les points d'ancrage donnés (rappelons que cette partie avait pour objectif de fournir un cadre de réflexion sur l'articulation explicatif/narratif à partir d'un exemple).

Rares sont les situations (réelles et fictionnelles) où un énonciateur explique pour expliquer. L'explication se greffe presque toujours sur un autre type de discours. Nous retrouvons ici notre définition du discours explicatif comme discours second au service d'une stratégie de communication : on explique pour faire comprendre mais aussi pour informer, pour persuader, pour convaincre, etc...

La particularité du discours explicatif dans le récit de fiction est qu'il peut y avoir plusieurs énonciateurs à gérer : un énonciateur intradiégétique et un énonciateur extradiégétique.

L'énonciateur du discours explicatif est ici un personnage du roman. Mais est-ce toujours le cas ?

Cette question de l'énonciateur, ainsi d'ailleurs que celle de l'énonciataire (y a-t-il ou pas un énonciataire intradiégétique ?) pose le problème du type de texte retenu pour insérer l'explication : type descriptif ou type conversationnel ? Par quel type de texte va-t-on expliquer ?

Le marquage de la greffe du discours explicatif sur le discours premier est également un point d'ancrage à considérer.

Enfin une étude interne du discours explicatif est aussi à prendre en compte. Ce point est lié au type de texte choisi pour expliquer.

Dernière chose : le discours explicatif a un objet : phénomène naturel ici. Quels peuvent être les objets d'explication dans le récit de fiction ?

Le lecteur remarquera que ce résumé s'ouvre sur de nombreuses pistes d'investigation par le questionnement qu'il suscite. Nous allons nous limiter dans la suite de cet article à la question du quoi expliquer dans le récit de fiction, laissant le problème du comment, du par qui et du pourquoi pour des travaux ultérieurs.

II. - LES OBJETS D'EXPLICATION DANS LE RECIT DE FICTION

Tout peut faire objet d'explication dans le récit de fiction. Cependant l'on pense d'abord aux phénomènes naturels, aux objets du monde : nous y consacrerons nos deux premières sous-parties. Ensuite, face à ce qui paraît le plus évident, nous traiterons d'autres objets d'explication : la fiction et la narration elles-mêmes, dont on perçoit peut-être moins facilement qu'elles peuvent être sujettes à explication également. Notre partie s'achèvera sur le rôle que joue l'explication dans la différenciation de genres proches : nous quitterons alors légèrement notre propos en ne nous contentant pas de parler des objets d'explication, mais en abordant la question du contenu et du statut de l'explication.

I. Les objets liés à la connaissance du monde

a) Le récit étiologique

Il s'agit du récit (mythe, légende, conte...) répondant à une question sur l'origine de tel ou tel phénomène : la couleur des hommes, celle des plumes du rouge-gorge, l'origine de la pluie, du monde etc... Nous renvoyons à André Petitjean (7) pour une étude détaillée de ces textes, et nous nous contenterons de signaler qu'ils traitent à leur manière un problème d'ordre cognitif. En effet, la problématisation vient de ce qu'il y a investigation d'une évidence. Danielle Coltier (8) souligne qu'avec l'existence du paradoxe l'investigation d'une évidence constitue un mode de questionnement du réel suscitant le développement de l'explication.

b) Instruire et distraire

Nous prendrons Verne comme exemple d'auteur comptant parmi ses objectifs la vulgarisation des connaissances scientifiques de son temps. L'avertissement de Hetzel au début de "Voyages et aventures du capitaine Hatteras" est clair : "(...). Son but est (...) de résumer toutes les connaissances géographiques, géologiques, physiques, astronomiques, amassées par la science moderne, et de refaire, sous la forme attrayante et pittoresque qui lui est propre, l'histoire de l'univers" (9).

Notre problème n'est pas ici de juger de la portée scientifique des explications de Verne par rapport aux théories de la fin du dix-neuvième siècle. Nous voulons simplement signaler que phénomènes naturels et notions scientifiques peuvent être des objets d'explication dans le récit de fiction.

On remarquera que le récit étiologique tout comme le récit vernien peuvent aborder les mêmes objets d'explication : l'origine de la terre par exemple. On peut noter aussi avec Mireille Coutrix-Gouaux et Pierre Souffrin (10) que dans les romans de Verne se côtoient volontiers pensée scientifique et pensée mythique. Le volcan de l'île mystérieuse est ainsi évoqué de façon très ambiguë : c'est "ce merveilleux scientifique qui modernise les anciens démons ou les anciens génies" (11).

c) Autres objets de connaissance

On peut trouver également expliqués dans le texte fictionnel des faits sociaux, culturels, économiques etc... L'énonciateur suppose que ces faits constituent un obstacle cognitif pour l'énonciataire (à moins que celui-ci, intradiégétique, ne manifeste sa non-compréhension), et donc se livre à une boucle explicative.

En voici deux exemples. Le premier est un extrait de "La goutte d'or" de Michel Tournier (12) :

- "Est-il vrai qu'Idriss a été vendu aux nègres ? demanda soudain Kuka.

La question était indiscreète, et la matrone n'aurait sans doute pas eu le front de la poser devant témoin, ni même de face. Mais la mère, lui tournant le dos et s'abandonnant à ses mains, pouvait sans trop de violence l'é luder ou même lui opposer le silence.

- Oui, dit-elle après réflexion. Avant sa naissance, j'avais eu deux enfants mort-nés.

L'explication était suffisante. Quand le mauvais sort s'acharne sur une famille, on fait appel, le jour de la naissance, à la petite communauté des descendants d'esclaves noirs de l'oasis. Ils viennent danser dans la cour de la maison. Le père pose symboliquement le bébé sur le tambour du chef, et fait à la communauté un important cadeau en nature et en espèces. Si l'enfant vit, les Noirs, qui ont ainsi pris son destin en charge, auront droit à une nouvelle donation, mais lui-même devra durant toute son existence se souvenir de ses protecteurs".

Le lecteur ne comprend pas l'enchaînement qui préside au passage de la question de Kuka à la réponse de la mère. Kuka, elle, énonciataire intradiégétique, de la même culture que la mère, comprend. En fait le oui aurait suffi à satisfaire sa curiosité. Le "avant sa naissance, j'avais eu deux enfants mort-nés" est plutôt destiné à l'énonciataire extradiégétique, au lecteur, pour susciter un questionnement propice à une insertion explicative dans le roman, qui présente (assez fréquemment) des aspects didactiques.

Dans le passage suivant de "Germinal" de Zola, ce n'est plus un fait culturel, mais un fait économique qui pose problème. Deneulin explique aux grévistes qu'il ne peut les augmenter à cause des difficultés financières qu'il connaît. "Chaval eut un mauvais rire, en face de ce maître qui leur contaient si franchement ses affaires. Les autres baissaient la tête, incrédules, refusant de s'enterrer dans le crâne qu'un chef ne gagnât pas des millions sur ses ouvriers. Alors Deneulin insista. Il expliquait sa lutte contre Montsou toujours aux aguets, prêt à le dévorer, s'il avait un soir la maladresse de se casser les reins. C'était une concurrence sauvage, qui le forçait aux économies, d'autant plus que la grande profondeur de Jean-Bart augmentait chez lui le prix de l'extraction, condition défavorable à peine compensée par la forte épaisseur des couches de

houille (...)"'. Et l'explication continue, boucle bien marquée de manière interne par le recours à des termes économiques. Il s'agit pour Deneulin de tirer au clair le paradoxe perçu par les mineurs : un patron peut-il avoir des problèmes financiers comme eux en ont ? On perçoit tout de suite combien ici argumentation et explication sont intimement mêlées : l'enjeu est gros pour Deneulin.

Sans doute pourrait-on traiter dans cette partie des explications de mots ou d'expressions que l'on trouve parfois dans les récits de fiction. En effet il s'agit bien de problèmes liés à la connaissance du monde : l'énonciateur suppose que tel terme, propre à une culture, une société, un domaine technique, etc... risque de faire obstacle chez le lecteur, et il l'explique.

2. Narration et fiction comme objets d'explication

a) Narration

Nous prenons ici ce terme avec le sens que Genette lui assigne (13) : l'acte narratif producteur du récit. Un seul exemple illustrera ce que nous voulons dire. Il s'agit d'un extrait du début d' "Eugénie Grandet" de Balzac. La description d'une rue de Saumur suit son cours". Après avoir suivi les détours de ce chemin pittoresque dont les moindres accidents réveillent des souvenirs et dont l'effet général tend à plonger dans une sorte de rêverie machinale, vous apercevez un renforcement assez sombre, au centre duquel est cachée la porte de la maison à Monsieur Grandet. Il est impossible de comprendre la valeur de cette expression provinciale sans donner la biographie de monsieur Grandet, Monsieur Grandet jouissait à Saumur d'une réputation dont les causes et les effets..." Suit l'histoire de Grandet depuis 1789.

Le narrateur se livre en fait à une double explication. D'une part il commente l'emploi qu'il fait d'une expression qui peut dérouter le lecteur : la maison à monsieur Grandet. Ce faisant il comble une lacune supposée dans les connaissances du monde de ce lecteur (cf. partie précédente), et en même temps explique son choix parmi plusieurs manières de dire le récit.

D'autre part, il explique (dans une démarche très proche de la justification) la longue parenthèse biographique à laquelle il va se livrer. Sans cette dernière le lecteur passerait à côté de quelque chose d'important.

Il arrive donc, comme dans cet exemple, qu'un narrateur explique ses choix narratifs dans un récit de fiction.

b) Fiction

Ce mot recouvre pour nous les événements, les péripéties qui constituent l'histoire. La fiction également peut se trouver expliquée dans le récit.

Dans les premières pages de "Au bonheur des dames", de Zola, on voit arriver dans les rues de Paris Denise et son petit frère Jean, en quête de leur oncle. Les paroles suivantes s'échangent quand les personnages se retrouvent :

"Comment ! Comment ! Vous étiez à Valognes !... Pourquoi n'êtes-vous pas à Valognes ?

De sa voix douce, un peu tremblante, elle dut lui donner des explications. Après la mort de leur père, qui avait mangé jusqu'au dernier sou dans sa teinturerie, elle était restée la mère des deux enfants. Ce qu'elle gagnait chez Cornaille ne suffisait point à les nourrir tous les trois (...) et justement, c'était ce monsieur qui les avait décidés à quitter Valognes, en trouvant à Paris une place pour Jean, chez un ivoirier".

Par le biais du dialogue, il nous est ainsi expliqué, ainsi qu'à l'oncle, la cause d'un déplacement des personnages. Cette explication se fait par un récit qui constitue un retour en arrière. Gérard Genette (14) souligne la fonction explicative de ces retours en arrière dans les récits de fiction. En effet, il analyse les relations possibles entre récit premier et récit second inséré dans le récit premier, et en distingue un premier type : "Le premier type est une causalité directe entre les événements de la métadiégèse et ceux de la diégèse, qui confère au récit second une fonction explicative. C'est le "voici pourquoi" balzacien, mais assumé ici par un personnage, que l'histoire qu'il raconte soit celle d'un autre ("Sarrazine") ou le plus souvent, la sienne propre (Ulysse, Des Grieux, Dominique). Tous ces récits répondent, explicitement ou non, à une question du type "Quels événements ont conduit à la situation présente ?". Le plus souvent, la curiosité de l'auditoire intradiégétique n'est qu'un prétexte pour répondre à celle du lecteur, comme dans les scènes d'exposition du théâtre classique, et le récit métadiégétique une simple variante de l'analepse explicative".

Autre exemple tiré d' "Eugénie Grandet" : "Monsieur Charles Grandet, beau jeune homme de vingt-deux ans, produisait en ce moment un singulier contraste avec les bons provinciaux que déjà ses manières aristocratiques révoltaient passablement, et que tous étudiaient pour se moquer de lui. Ceci veut une explication. A vingt-deux ans...".

Contrairement à ce qu'on trouve chez Zola, le narrateur intervient pour marquer qu'il va y avoir explication. D'autre part, ce qui est expliqué n'est plus un déplacement de personnage, mais une réaction psychologique et sociale de personnages. L'explication de la fiction dans le récit peut ainsi présenter de multiples facettes : type de texte utilisé pour expliquer, mode d'insertion de l'explication (recours au dialogue, intervention du narrateur), élément de fiction expliqué, etc...

3. Les objets d'explication et leur rôle dans la différenciation de certains genres

Plusieurs genres nous semblent particulièrement concernés par l'explication : la science-fiction, le fantastique, le roman à énigme, le suspense... A titre d'exemple nous allons nous intéresser aux deux premiers.

a) La science-fiction

Elle semble appeler l'explication : en effet, un roman de science-fiction pose un monde différent de notre monde empirique. Ce monde présente des objets, des phénomènes naturels, des êtres, des lois sociales, économiques, culturelles différents des nôtres. Il s'agit de faire construire ce monde par le lecteur et l'explication peut être un des moyens de cette construction. Elle peut constituer une façon d'actualiser le contenu du texte, dans le cadre de la coopération textuelle dont parle Umberto Eco (15). Brigitte Duhamel, dans un article sur la lecture écrit : "Bien sûr, scripteur et lecteur ont un savoir partagé sur le monde empirique (...). En fonction de ce savoir, le scripteur va disposer des indices qui vont construire le monde fictif, par des moyens multiples : descriptions, passages explicatifs (dialogue entre un profane et un scientifique par exemple), collages de morceaux d'encyclopédies fictives (par exemple tout appareil "scientifique" d'un roman comme "Dune" de F. Herbert : citations d'ouvrages historiques, lexique, cartes et plans)" (16).

Il faut donc à la fois reconnaître que l'explication peut jouer un rôle important dans la science-fiction, et en même temps la relativiser : ce n'est pas la seule manière d'aider le lecteur à construire le monde, loin de là. Il semble d'ailleurs que l'évolution historique du genre s'accompagne d'un désintérêt pour l'explication : on explique beaucoup plus chez Verne et Wells, par exemple, que chez Varley. La coopération textuelle connaît une évolution diachronique : certains auteurs actuels demandent beaucoup plus de "travail" à leurs lecteurs, car ils n'ont plus recours à l'explication massive mais à des mécanismes inférentiels sophistiqués pour la construction de leurs mondes. Cette évolution du rôle de l'explication dans la science-fiction est un thème passionnant qui mériterait plus ample développement.

Voici en guise d'illustration un passage de "La guerre des mondes" de Wells :

"Ma femme, du moins, ne trouva pas mon récit incroyable. Quand je vis combien sa figure était mortellement pâle, je me tus brusquement.

- Ils peuvent venir ici, répétait-elle sans cesse. J'insistai pour qu'elle bût un peu de vin et j'essayai de la rassurer.

- Mais ils peuvent à peine remuer, dis-je.

Je lui redonnai, ainsi qu'à moi-même, un peu de courage en lui répétant tout ce qu'Ogilvy m'avait dit de l'impossibilité pour les Martiens de s'établir sur la Terre.

En particulier, j'insistai sur la difficulté gravitationnelle. A la surface de la Terre, la pesanteur est trois fois ce qu'elle est à la surface de Mars. Donc, un Martien, quand même sa force musculaire resterait la même, pèserait ici trois fois plus que sur Mars et par conséquent son corps lui serait comme une enveloppe de plomb. Ce fut là réellement l'opinion générale. Le lendemain matin, le Times et le Daily Telegraph, entre autres, attachèrent

une grande importance à ce point, sans plus que moi prendre garde à deux influences modificatrices pourtant évidentes.

L'atmosphère de la Terre, nous le savons maintenant...".

Suit l'exposé de deux raisons de la bonne adaptation des Martiens sur la Terre.

Wells a bien recours à l'explication pour faire comprendre et accepter au lecteur la présence des Martiens sur terre. L'existence même des Martiens a d'ailleurs aussi été expliquée dans les pages précédant cet extrait.

Bien différente est la manière de poser le monde de Varley. Ces quelques lignes de la nouvelle "Raid aérien" le montrent bien (17) :

"Je fus brutalement réveillée par l'alarme silencieuse qui vibrait dans mon crâne. Je m'assis donc. Autour de moi, dans ma chambre obscure, les membres du commando-rapt dormaient, seuls ou deux par deux. Je baillai, me grattai les côtes et tapotai le flanc velu de Gene. Qui se retourna. Fini pour les adieux romantiques. Tout en me frottant les yeux pour chasser le sommeil, je cherchai mes jambes posées par terre, les sanglai et les activai. L'instant d'après, je me précipitai au pas de course entre les rangées de couchettes en direction de la salle des opérations".

Ainsi commence la nouvelle, et dès ce début sont mis en place des éléments d'un monde différent de notre monde empirique. Le lecteur va peu à peu construire les lois de ce monde sans que le narrateur ait recours à l'explication. Un des ressorts de la construction par le lecteur du monde mis en place par le texte est ce que Marc Angenot décrit ainsi : "L'effet de vraisemblable ne consiste donc pas tant à faire croire à ce qui est posé littéralement qu'à ce que l'énoncé présuppose. Il n'attire pas l'attention tant sur les personnages et les événements de l'anticipation ou de l'univers extraterrestres, que sur les types, les modèles, les normes de ce comportement, les institutions que ces personnages expriment et manifestent **toujours lacunairement**" (18).

Des faits et gestes de la narratrice le lecteur va progressivement élaborer une conception du monde où elle évolue : "Dans le récit réaliste, le lecteur procède du répertoire topique au cas particulier qui est énoncé. Dans le récit de science-fiction, avec d'innombrables nuances, il procède plutôt du phénomène à la règle - en s'aidant jusqu'à un certain point des règles de son monde empirique" (19).

b) Le fantastique

Il semble que les objets d'explication dans les textes fantastiques soient souvent identiques à ceux de la science-fiction : il s'agit de faits qui ne correspondent pas à notre connaissance du monde empirique. Un être prétendu mort revit ; une créature n'est ni tout à fait bête ni tout à fait homme ; les

objets se déplacent seuls ; on peut voyager dans le temps, être à la fois ici et ailleurs etc... Ce sont des choses ou des événements qui franchissent les frontières marquant le possible et l'impossible dans notre monde empirique.

Mais si les objets peuvent être les mêmes, le statut et le contenu de l'explication diffèrent. Le contenu d'abord : en science-fiction, s'il y a une explication elle est rationnelle, même si les règles de notre monde empirique semblent transgressées. Dans le fantastique, il peut y avoir rivalité entre une explication rationnelle et une explication irrationnelle (20). Par exemple, dans la nouvelle de Maupassant intitulée "Apparition", le marquis de la Tour-Samuel présente ainsi son étrange récit : "Je vais vous dire l'aventure telle quelle, sans chercher à l'expliquer. Il est bien certain qu'elle est explicable, à moins que je n'aie eu mon heure de folie. Mais non, je n'ai pas été fou, et je vous en donnerai la preuve". En fait le marquis montre son hésitation entre deux explications du phénomène suivant : il a vu une femme, pourtant morte aux dires de son mari. L'explication rationnelle considère ceci comme une vision cliniquement provoquée par la folie. L'explication irrationnelle consiste à reconnaître comme possible la transgression de la frontière entre la vie et la mort. Soit les explications sont explicitées, soit des indices narratifs permettent au lecteur de se construire des explications opposées d'un phénomène.

Quant au statut de l'explication, il est différent d'un genre à l'autre. On a dit plus haut que l'explication n'était pas nécessaire en tant que telle dans la science-fiction. Pour le fantastique, elle n'est pas indispensable non plus sous une forme explicite (le narrateur expliquant au lecteur que, ou un personnage expliquant à un autre personnage que...). Mais comme dans la science-fiction elle existe fortement en tant que phénomène cognitif, et dans la tête du scripteur et dans celle du lecteur. Où est alors la différence ? C'est que l'absence ou la présence d'explication peut faire basculer un texte d'un genre à un autre, en ce qui concerne le fantastique, merveilleux et étrange. L'absence totale d'explication de phénomènes défiant nos lois est une des caractéristiques du merveilleux. L'explication rationnelle donnée en fin de récit à des événements en apparence surnaturels fait basculer le texte du côté de l'étrange (21). C'est le cas par exemple du roman de Verne "Le château des Carpathes". Des voix venues d'on ne sait où se font entendre dans un village transylvain. Les paysans y sont très superstitieux, si bien que le texte prend vite une allure de récit fantastique avec l'interprétation paysanne des faits d'un côté et la distance plus rationnelle du narrateur et de certains personnages. A la fin Verne livre l'explication : "Voici l'explication de ces divers phénomènes, qui semblaient devoir être inexplicables". Suit une évocation des techniques mises en oeuvre pour produire ces phénomènes, entre autres acoustiques, qui se sont présentés dans l'histoire. Et cette explication finale fait que le livre de Verne n'est pas un roman fantastique.

En conclusion, nous soulignerons sans entrer dans les détails que l'explication intervient certainement aussi dans la différenciation entre fantastique et policier par exemple, ou entre roman à énigme et texte à suspense. Si l'on travaille en classe sur ces textes, dans une perspective d'écriture, il peut être fructueux d'attirer l'attention des élèves sur ce point.

Nous avons conscience d'avoir traité très rapidement des points abordés ici. Nous espérons cependant avoir rendu le lecteur sensible à l'utilité de la notion d'explication pour la lecture et l'écriture de bien des textes. Les pistes ouvertes seront parcourues par des travaux ultérieurs.

NOTES

1. REPERES n°72, **Discours explicatifs en classe**, INRP, mai 1987.
2. Anne LECLAIRE-HALTE, **Elémentaire mon cher Watson ! Explicatif et narratif dans le roman policier**, PRATIQUES n°58, juin 1988.
3. Gérard GENETTE, "Figures III", Seuil, 1972.
4. Patrick CHARAUDEAU, "Langage et discours", Hachette, 1983.
5. Jean-François HALTE, "Vers une didactique des discours explicatifs", REPERES n°72, INRP, mai 1988.
6. Jean-François HALTE, article cité ci-dessus.
7. André PETITJEAN "Les récits étiologiques", PRATIQUES n°51, septembre 1986.
8. Danielle COLTIER, "Approches du texte explicatif", PRATIQUES n°51, septembre 1986.
9. Cité par Simone VIERNE dans "Hetzel et Jules Verne ou l'invention d'un auteur", EUROPE n°619-620, novembre-décembre 1980.
10. Mireille COUTRIX-GOUAUX et Pierre SOUFFRIN "Mythologie vernienne", EUROPE n°595-596, novembre-décembre 1978.
11. Article cité ci-dessus.
12. Michel TOURNIER, "La goutte d'or", Folio Gallimard.
13. Gérard GENETTE, "Figures III", Seuil, 1972.
14. Gérard GENETTE, ouvrage cité ci-dessus.
15. Umberto ECO "Lector in Fabula", Figures, Grasset, 1985.
16. Brigitte DUHAMEL, "Mettre le monde debout - construction du sens ou de la compréhension locale à la compréhension globale" dans "Lire à l'école : analyse et propositions", PRATIQUES n°35, octobre 1982.
17. John VARLEY, "Dans le palais des Rois Martiens", Présence du futur, Denoël.
18. Marc ANGENOT, "Le paradigme absent", POETIQUE n°33, février 1978.
19. Marc ANGENOT, article cité ci-dessus.
20. Brigitte DUHAMEL, "Construire le monde, construire le texte", PRATIQUES n°54, juin 1987.
21. Tzvetan TODOROV, **Introduction à la littérature fantastique**, POINTS, Seuil, 1970.

Dans le courrier de "REPERES"

**"LE LANGAGE ECRIT CHEZ L'ENFANT
La production des textes informatifs et argumentatifs"**
par Bernard SCHNEUWLY

Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 1988

Au sommaire :

- I. Activité et activité langagière
- II. Les opérations langagières
- III. Le langage écrit et son apprentissage
- IV. Objet et méthode
- V. Opérations de segmentation : Analyse de la ponctuation
- VI. Opérations de connexion : Les organisateurs textuels
- VII. Opérations de cohésion : Anaphores et chaînes substitutives
- VIII. Opérations de modalisation : Une tentative d'approche.

Quelques éléments de conclusion :

Les observations ont été faites dans 6 classes d'élèves de 10, 12 et 14 ans (et, en complément pour les textes informatifs, 30 étudiants). Elles montrent une autonomisation progressive des différentes instances d'opérations langagières qui témoigne de l'émergence d'une nouvelle manière de produire des textes, de modalités nouvelles d'activité langagière, au sens psychique du terme.

Mais "il n' s'agit pas d'une capacité acquise une fois pour toutes pour toute circonstance [...] Le développement du langage écrit est inégal, au point qu'il est abusif de parler d'un langage écrit, d'une fonction psychique [...] Les niveaux de planification ne sont jamais vraiment comparables (entre les deux types de textes considérés). Un niveau de différenciation des instances atteint dans un type de textes donné ne peut pas simplement être supposé acquis pour d'autres. Un modèle langagier n'est pas le même dans toute situation. Et les interventions de l'énonciateur doivent être élaborées spécifiquement pour une tâche langagière donnée. Ces disparités montrent [...] la solidarité entre les différents aspects mentionnés. Et imposent une vue différentielle de l'apprentissage de l'écrit.

Il y a au moins une conclusion didactique immédiate qui découle de ces recherches : il n'existe pas de texte propédeutique pour l'apprentissage de l'écrit. L'enseignement doit donc être conçu de manière différentielle, aborder différents types de textes à tout âge".

LES EQUIPES DE L'INRP PUBLIENT

"RECHERCHES pour la LECTURE et L'ECRITURE"

Actes du Séminaire Académique, Amiens 1986-1987

Rectorat de l'Académie d'Amiens - Université de Picardie

CRDP d'Amiens, septembre 1988

Au sommaire :

"Présentation", Gilbert DUCANCEL

"L'énonciation", Dominique MAINGUENEAU, Université de Picardie

"Lecture et analyse de textes poétiques", Philippe LE TOUZE, Université de Picardie

"Modèles explicatifs de l'acte lexique. Approche psycholinguistique", Liliane SPRENGER-CHAROLLES, INRP

"L'apprentissage de la lecture : les avancées les plus significatives de la recherche", Eveline CHARMEUX, EN de Toulouse - INRP

"Problèmes de lecture", Gilbert DUCANCEL, EN d'Amiens-INRP

"Evaluer les écrits des élèves", Colette RINGOT, Circonscription de Péronne-INRP

"L'orthographe : apprentissage et plurisystème graphique", Jean-Pierre JAFFRE, CNRS-INRP

Dans le courrier de "REPERES"

LES EQUIPES DE L'INRP PUBLIENT

"APPRENDRE A ECRIRE DES TEXTES"

Equipe de Recherche INRP - Français, Abbeville-Vimeu : Alain NICAISE
Inspection Académique de la Somme, Conseil Départemental de Formation, Commission de la Recherche Pédagogique.

"Recherche-Action", n°1, janvier 1988

Au sommaire :

"Des recherches pour les instituteurs", Gilbert DUCANCEL

"Problèmes et résolutions de problèmes en français" - Présentation de la recherche nationale dans laquelle s'inscrit l'équipe d'Abbeville-Vimeu, Alain NICAISE

"A travers la correspondance d'une classe de Cerisy-Buleux (GS. CP. CE1), ou essais épistolaires sans frontières", Anna GOURGUECHON, Alain NICAISE.

"Lorsque les élèves d'une classe entreprennent de faire aux élèves d'une autre classe le récit d'un spectacle auquel ils ont assisté (CE1), ou du spectacle mettant en scène un conte au récit", Jean-Pierre VERECQUE, Alain NICAISE

"A travers la réalisation d'un projet d'écriture, un roman policier par des élèves de CM2", Denyse VRECQUE, Alain NICAISE.

Extrait de l'Avant-Propos (René Vigin) :

"Une telle production fait la preuve que la recherche pédagogique de terrain peut être conduite avec méthode par des équipes locales et éboucher, dans des délais raisonnables, sur des synthèses claires méritant d'être portées à la connaissance de l'ensemble des maîtres du département. Je souhaite qu'ils en nourrissent leur réflexion avec le souci de tendre en permanence vers l'efficacité maximale, dans le respect de la liberté pédagogique de chacun".

* * *

"ECRIRE ET REECRIRE au CE et au CM"

par Gilbert TURCO et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ile-et-Vilaine
ENM d'Ile-et-Vilaine, CRDP de Rennes, INRP, 1988

Propose aux instituteurs des outils pratiques pour déterminer la nature des difficultés rencontrées par les enfants, des exemples de situations à mettre en place pour diversifier les types d'écrits produits, des activités qui permettent la mise au point des textes à partir d'une première version.

Au sommaire :

Ecrire et réécrire : Pourquoi un travail sur l'écrit

Un tableau de critères d'évaluation des écrits en classe

L'activité rédactionnelle : planifier, mettre en texte, réviser

Quelques projets d'écriture réalisés dans des classes

Mieux répondre aux directives des programmes et I.O. pour l'école élémentaire : de la prise de décision au contrat d'écriture, à sa réalisation et à son évaluation.

Mise en place des compétences liées à l'activité rédactionnelle : problèmes de planification, de révision, de mise en textes liés à des types d'écrits divers.

Comment faire lorsque les difficultés surgissent ? : problèmes liés à divers types de classe (classe transplantée, ZIL...), à la nature de l'activité d'écriture (compte-rendu, minitel...), au déroulement de l'activité (documentation, lacunes des savoirs...).

Evaluer les écrits : identifier les problèmes des élèves, les savoir-faire et savoirs maîtrisés : propositions pour les classer et les situer.

Des outils à l'usage des enseignants et des élèves, élaborés par eux et avec eux.

REPERAGE DES GENRES (?) DE L'EXPLICATIF ET PRODUCTION D'EXPLICATIONS

Danielle COLTIER,
Francine GENTILHOMME,
Collège de Loudéac

Dans un article de **Pratiques** consacré aux discours explicatifs, J.F. Halté écrivait : "(...) les discours à fonction explicative sont potentiellement innombrables et ne sont identifiables comme tels qu'à condition de les interpréter dans leur contexte particulier" (1). De cette affirmation, il ressort clairement qu'il n'existerait pas d'éléments internes (linguistique, super-structurels...) capables de désigner, hors contexte, un discours comme étant explicatif : le discours explicatif (désormais DE), n'a pas de forme particulière ; corollairement, le DE peut se matérialiser dans toute forme imaginable de discours. Si l'on admet ce point de vue - que l'expérience semble confirmer - (le discours à fonction explicative s'actualisant aussi bien dans le discours narrativisé que dans le discours théorique), alors se pose la question de savoir si le choix de la forme que prend tel DE précis, est aléatoire ou contraint. Il semble que la réponse soit évidente : le choix de la forme n'est pas libre. On voit mal, en effet, un scientifique apporter une explication à ses confrères dans le cadre d'un colloque par exemple sous forme d'un récit, d'une fable, alors qu'une telle démarche se trouve, **sans que cela fasse problème, dans le discours de certains hommes politiques**. A l'inverse, l'explication d'un fait, d'un phénomène, d'un père à son enfant en bas âge, passe rarement par le discours théorique.

Si le choix de la forme discursive dans laquelle se matérialise le DE n'est pas libre, par quoi est-il déterminé ? Les chercheurs qui travaillent sur le discours et la diversité de ses formes, ont apporté des réponses à cette question : le but de l'activité langagière, le lieu où l'on parle, le destinataire... sont autant de paramètres qui influent sur la forme générale des discours. Le choix d'une forme discursive dépend donc de la compétence communicationnelle du locuteur : une forme discursive n'est pas a priori bonne ou mauvaise, elle ne l'est que relativement à la situation dans laquelle elle est utilisée. Ceci signifie qu'il existe des conditions d'emploi des formes discursives. La compétence à communiquer, que les textes officiels nous demandent de développer chez nos élèves, réside, précisément, en un savoir-faire pragmatique qui consiste à adopter une forme discursive adéquate à la situation dans laquelle se développe le discours. Ce savoir-faire présuppose :

- d'une part, la conscience claire de l'existence de conditions d'emploi de telle forme discursive particulière,

- d'autre part, un repérage de ces conditions d'emploi. Autrement dit, et la capacité de reconnaître que des contraintes pèsent sur les formes discursives, et celle de désigner (nommer) ces contraintes. Apprendre à communiquer n'est rien d'autre - mais c'est déjà beaucoup -, que savoir répondre à une situation par un discours approprié. C'est précisément cette compétence-là (plus que des compétences strictement linguistiques) que le cycle d'apprentissage mis en place et dont nous allons rendre compte, voulait développer et rendre consciente d'elle-même. L'explicatif offrait un terrain privilégié.

Plus précisément, nous voudrions, dans cet article, après avoir rapidement dit quelques mots du contexte dans lequel a été mené ce travail, observer quelques "formes" de l'explicatif. Nous terminerons en rendant compte des activités menées en classe.

I. - CONTEXTE

Les élèves avec lesquels ce travail a été entrepris, deux classes de sixième, n'avaient pas encore conduit de travail systématique sur l'explicatif. Aussi a-t-il été nécessaire de mener avec eux des activités qui permettent de construire un "sens" à Expliquer/Explication qui fût commun à l'ensemble des groupes. Tâche simple en apparence, complexe en réalité, tant "expliquer" est souvent assimilé à "informer", "apprendre des choses", "comprendre" et non "faire comprendre". Un grand nombre d'élèves en effet, réputaient "explicatif" tout texte (nous avons essentiellement travaillé l'écrit) capable d'engendrer chez eux une démarche explicative (2), le critère dominant de reconnaissance étant, selon eux, le "ça me fait comprendre", "ça me permet de comprendre" ; l'intention du producteur n'avait aucune part dans l'établissement de la classification : seul, l'effet sur le récepteur était pris en compte. Cette centration sur le sujet lecteur comme critère dominant, nous a paru devoir être battue en brèche ; parallèlement, la distinction entre effet et fonction du texte nous a paru devoir être établie pour que soit possible un consensus sur la définition de Expliquer/Explication. C'est à cette condition seulement que le DE pouvait être défini comme un discours visant à lever, chez le lecteur, un obstacle de compréhension. Faute de cette définition commune, un travail plus affiné sur l'explicatif demeurait difficilement envisageable. On ne rendra compte ici, ni des discussions ni des travaux qui ont permis de parvenir à cette définition commune. Nous indiquerons simplement que le moyen le plus efficace de parvenir à cette représentation correcte du sens de **Expliquer** a été la réécriture de certains textes. Nous avons en effet, demandé aux élèves (nous y reviendrons) de produire des faits divers journalistiques comportant une explication. Or, nombreux ont été les textes qui, comme celui de Yann - reproduit plus bas - n'expliquaient rien, mais se "contentaient" d'informer. Ces textes ont fait l'objet d'une réécriture par des élèves qui "voyaient comment les rendre explicatifs".

Texte de Yann (première version) :
"SAINT-CARADEC. Affaire de meurtre.

Hier matin, à 10 heures, il y a eu un meurtre. Un homme a tué sa femme. La femme et le mari étaient séparés ; le mari voulait revoir son fils qui s'appelle Jonathan".

En faisant un effort, le lecteur peut, sans doute, parvenir à imaginer qu'il existe une relation entre le meurtre et la volonté du père de revoir son enfant, mais rien n'indique explicitement ce lien : le texte reste globalement informatif. La réécriture que propose Olivier à son camarade, bien que maladroite sur beaucoup de points, modifie effectivement la fonction du texte qui, d'informatif devient explicatif. Voici la réécriture proposée :

"SAINT-CARADEC. Affaire de meurtre.

Hier matin, à 10 heures, il y a eu un meurtre. Un homme a tué sa femme. Je vous explique comment cela s'est passé. Le mari n'était pas français ; il battait sa femme. Alors, elle prit son fils qui s'appelle Jonathan et partit. Ils se séparèrent. Mais le mari voulait revoir son fils, alors, il va l'école où est Jonathan. La femme l'a déjà pris et est allée chez sa mère. Peu de temps après, son mari la trouve et dit : "Je veux revoir mon fils régulièrement". Mais sa femme refusa. Il dit : "Je vais chercher mes valises et habiter ici près de mon fils". Mais il ne revena (sic) pas avec ses valises mais avec un couteau. Il donne des coups de couteau à sa femme et la tue. Jonathan qui était là avec sa grand-mère a vu son père tuer sa mère".

Le texte réécrit présente certes, de nombreux problèmes, mais il manifeste effectivement, une intention explicative. Sous forme narrativisée, la cause de l'acte meurtrier est donnée, les raisons du geste se trouvent expliquées.

Le travail avec les élèves a consisté, essentiellement, à repérer et à interroger les modifications, les ajouts apportés aux textes améliorés. Un questionnement portant sur les raisons d'être de ces transformations a permis de faire émerger, très progressivement, une caractérisation plus adéquate de l'acte d'expliquer. Des "ça dit la cause", "ça dit pourquoi l'homme a tué", "ça fait bien comprendre le meurtre", ont émergé à propos du texte de Yann/Olivier. La reconnaissance de l'enjeu communicationnel du DE se trouvait, ainsi, après "manipulation" des textes, partagée par tous, et, surtout, dite, explicitée, conscientisée. Cette phrase rapidement évoquée ici, a été un moment crucial dans le travail entrepris ; c'est pourquoi, bien qu'elle ne fasse pas absolument partie de ce qui nous intéresse dans cet article, nous l'avons mentionnée.

Si le choix des classes dans lesquelles nous avons mené ce cycle a infléchi celui de certaines activités, de certaines étapes, la décision de travailler spécifiquement sur la compétence communicationnelle des élèves, c'est-à-dire sur leur capacité à répondre à une situation par un discours qui soit adéquat, a également déterminé certains types de travaux.

Cette décision nous imposait, en particulier, de **varier les situations d'explication**, variation susceptible, à son tour, de nécessiter une **variation des formes de l'explication**. La variation des formes nous a conduites à raisonner en termes de types et surtout de **genres de l'explicatif**. S'il est vrai que la seconde notion, en particulier, pose de réels problèmes théoriques, il n'est pas moins vrai qu'elle a un grand pouvoir heuristique. C'est pourquoi nous y avons recouru malgré tout. Nous avons pris "types" de discours dans le sens que lui donne l'approche énonciative (un type discursif, textuel ou non, étant caractérisé par une configuration particulière des marques de l'énonciation) ; en ce qui concerne

les genres, nous avons faite nôtre cette définition qu'en donne Gérard Vigner (3) : "Le genre définit le mode de circulation d'un type de texte et des transformations associées dans un univers culturel donné. Le type narratif peut ainsi s'actualiser en fable, fait divers, roman policier, épopée, etc... De même, l'article scientifique peut être considéré comme un genre qui combine plusieurs types : le type descriptif, le type argumentatif, le type explicatif, selon des dosages et des modes d'organisation divers". Les genres proposant des formes textuelles plus ou moins prototypiques, facilement repérables et étant associés à des situations déterminables, nous semblaient pouvoir fournir le matériau à une réflexion sur leurs conditions d'utilisation, sur leur appropriation dans une interaction. Ainsi, l'article de vulgarisation... offrait un matériau intéressant. Cependant, dans la mesure où nous désirions observer aussi quelle forme de discours à fonction explicative produiraient les élèves dans des textes qui, globalement, ne manifestaient pas cette intention (par exemple, dans des faits divers), nous avons également raisonné en termes de types, comme nous le disions plus haut, le type comme le genre, déterminant la forme de l'explication. Avant de passer à la description de ce qui a été fait dans les classes, nous voudrions rappeler rapidement, quelques-unes des différences qui peuvent être repérées entre les discours explicatifs.

II. - DE QUELQUES DIFFERENCES ENTRE LES EXPLICATIONS

Pour donner une idée de ces différences, nous analyserons, sommairement d'ailleurs, six textes contenant des explications, en essayant de dégager, ce qui, dans la situation de production, peut justifier ces différences. Les textes retenus sont les suivants : un article de vulgarisation, paru dans "La Page du Mercredi" du journal "Ouest-France" et intitulé "L'Orchidée et l'insecte" (texte 1), un article de l'Encyclopédia Universalis, "Orchidales" (texte 2), une recette de cuisine (texte 3), une lettre publicitaire (texte 4), un tract (texte 5), et un fait divers journalistique (texte 6). Cinq de ces textes sont reproduits en annexe, l'article de l'encyclopédie, facilement accessible, ne l'a pas été, d'autant qu'il était très long.

Dans chacun de ces textes, l'explication n'occupe qu'une partie du texte et répond, respectivement, aux questions suivantes :

(en pourquoi ou en comment) :

- comment se reproduisent les orchidées (textes 1 et 2) ?
- comment faire la purée de pomme de terre (textes 3) ?
- pourquoi nous adressons-nous à vous (texte 4) ?
- pourquoi utiliser la vidéo (texte 5) ?
- pourquoi un commerçant brestois se retrouve-t-il en prison (texte 6) ?

La presque totalité de ces explications présuppose, explicitement ou non, l'existence d'un paradoxe :

- paradoxe de l'immobilité de l'orchidée et de la nécessité d'un déplacement pour sa reproduction,
- paradoxe d'une proposition de réabonnement à un lecteur dont l'abonnement n'est pas arrivé à échéance,

- paradoxe d'un choix technique (celui de la vidéo) quand existent des moyens plus traditionnellement liés au type de films que le club rédacteur du tract entend programmer,
- paradoxe, très implicite, de la situation de prisonnier du commerçant brestois (la respectabilité étant traditionnellement attachée à cette profession).

Seule, la recette de cuisine ne présente ni ne sous-entend l'existence d'un tel paradoxe. Les différences entre les explications (entre les passages explicatifs) des 6 textes, sont nombreuses ; nous en signalerons quelques-unes seulement :

- différence dans l'énonciation, d'abord : personnelle dans les textes 3 et 4, elle est impersonnelle dans les autres,
- différence lexicale ensuite : les textes 1 et 2 sont caractérisés, quoiqu'avec des différences sensibles, par un recours marqué à des termes scientifiques,
- différences aussi dans les procédés rhétoriques : les métaphores anthropomorphes, qui, dans le texte 1 assimilent l'insecte pollinisateur à un "transporteur-aviateur" (il se pose sur "une plateforme d'atterrissage") et l'orchidée à un être intelligent qui "passe des contrats" avec l'insecte, sont présentes tout au long du texte et mises en place avant même le passage proprement explicatif ; un tel procédé ne se retrouve pas dans les autres textes sélectionnés (à l'exception de l'article de l'encyclopédie),
- différence également dans l'espace consacré à l'explication, dans sa longueur, relativement à l'ensemble du texte où elle se trouve : alors qu'elle occupe l'essentiel de la recette, l'explication est une partie importante du texte "L'Orchidée et l'Insecte" (deux grandes parties - "L'Orchidée nourricière" et "Des Orchidées farceuses" - lui sont consacrées) elle n'est, proportionnellement qu'un court moment de l'article de l'encyclopédie qui, par contre développe de longs passages descriptifs. Importante par l'espace qu'elle occupe dans le tract, elle est, au contraire fort réduite dans la lettre publicitaire,
- différence encore, dans l'organisation même des éléments de l'explication : dans la recette, ils suivent l'ordre des actes à effectuer pour assurer la transformation d'un ensemble disjoint d'éléments (les ingrédients), en un "objet" unique (le plat).

Le texte de vulgarisation scientifique (texte 1) organise également les éléments de l'explication en un ordre chronologique, celui des actes réalisés par l'insecte (papillon ou bourdon) pour féconder l'orchidée ; cependant, contrairement à ce qui se passe pour la recette, l'énumération de ces actes est interrompue par des informations d'un autre ordre : les savoirs que doit posséder le lecteur pour comprendre parfaitement le déroulement des actes de l'insecte ; c'est ainsi que viennent s'intercaler des précisions comme : "Ce liquide sucré et parfumé est caché dans un éperon, situé derrière un large pétale coloré, transformé en une plate-forme d'atterrissage" ou encore : "Mais les femelles ne sortiront, elles, que deux semaines plus tard". Ces deux précisions permettent au lecteur de se représenter respectivement :

- pourquoi l'insecte est obligé de "plonger sa trompe dans l'éperon" et du coup, il peut comprendre comment "deux petits sacs de pollen se fixeront" sur la tête de l'insecte que celui-ci pourra ensuite transporter,
- pourquoi le bourdon mâle, privé de femelles, ira se précipiter sur les orchidées qui leur ressemblent tant. Dans l'article de vulgarisation, comme du

reste dans celui de l'encyclopédie, les éléments de l'explication sont organisés en fonction des savoirs supposés connus du destinataire : on rompt éventuellement la chronologie des actes pour insérer une information nécessaire à la compréhension globale. Organisation donc plus complexe que celle de la recette puisqu'elle prend en compte deux paramètres : les faits à expliquer et le besoin d'une information annexe. Le tract, lui, présente une troisième organisation des composants de l'explication : il hiérarchise ces composants en fonction même de la force persuasive de chacun. Si, dans le fait divers, les éléments de l'explication suivent globalement, un ordre chronologique (celui du déroulement des faits), on constate également que des informations annexes, nécessaires à la compréhension globale, viennent s'intercaler. Ainsi, le troisième paragraphe, donne des renseignements sur la victime (un marginal "déraciné"), information qui permet de comprendre qu'elle ait été la victime idéale, de même que l'enchaînement des événements qui ont conduit le commerçant, de son bar à la prison. On remarque également que, dans ce texte, les passages explicatifs répondant à la question centrale : "Comment un commerçant brestois a-t-il pu se retrouver en prison ?", sont disséminés à plusieurs endroits du texte : de façon énigmatique, à première lecture, le titre fournit déjà une brève d'explication, de même le résumé qui précède l'article lui-même, apporte une réponse : "Il avait voulu faire croire que...". Cette démultiplication des lieux de l'explication semble être assez fréquente dans les faits divers.

- Autre différence : l'ancrage du passage explicatif dans le texte. Cet ancrage peut, en effet, être direct ou indirect. Nous entendons par là que l'explication proprement dite peut être (ancrage indirect) ou non (ancrage direct), précédée d'une phase discursive annonçant son introduction dans le texte. Absente de la recette et de l'article de l'encyclopédie que nous avons retenus, cette phase est présente dans les autres textes, sous des formes d'ailleurs diverses : problématisation narrativisée dans l'article de vulgarisation, assertion descriptive dans la lettre publicitaire ("Vous vous étonnez peut-être...), question dans le tract "Pourquoi choisir la vidéo... ?").

- Différence enfin, dans les thèmes de l'explication : alors que 5 des 6 textes expliquent un objet du monde, l'explication fournie par la lettre publicitaire prend comme thème le discours lui-même, qu'il s'agit de justifier, en explicitant le paradoxe qu'il y a à demander de se réabonner à un lecteur dont l'abonnement n'est pas encore arrivé à échéance. Ces différences - dont la liste ne prétend nullement être exhaustive - touchent des niveaux aussi divers que celui de la mise en mots (lexique, choix énonciatif), de l'organisation discursive (organisation chronologique, argumentative) et se justifient par les situations dans lesquelles sont produites les explications. Ainsi, certaines de ces différences sont-elles, à notre sens, imputables au destinataire visé, au lieu où paraît l'explication, à la visée qui lui est attribuée par son producteur.

Nous nous proposons maintenant de montrer, succinctement, comment joue chacun de ces paramètres.

- Le **destinataire** : paramètre en partie construit par le scripteur, le destinataire est constitué d'un ensemble d'éléments qui jouent un rôle dans la

forme que prend l'explication ; le destinataire, c'est, entre autres, une entité définie par un âge, une appartenance sociale, des conditions de réception du texte. L'âge, et donc, les connaissances, qu'on suppose au destinataire visé, jouent à la fois sur les choix lexicaux (le lexique est moins "scientifique" dans l'article de vulgarisation par exemple, que dans l'article de l'encyclopédie), et sur les choix rhétoriques : alors que le recours aux métaphores est systématique dans l'article de vulgarisation destiné à des enfants, il est beaucoup plus circonstancié dans l'encyclopédie. Si les deux explications utilisent la métaphore de "l'atterrissage", cette métaphore fait l'objet d'une distanciation marquée par la mise entre guillemets dans le second texte : "Les insectes pollinisateurs, généralement des Hyménoptères, "atterrissent" sur le labelle (...)". L'article de l'encyclopédie se veut un discours précis, recourant aux termes spécifiques ; l'article destiné aux enfants cherche avant tout à faire comprendre, globalement un mécanisme, au prix, s'il le faut d'une moins grande rigueur terminologique ; la métaphore, précisément, est conçue comme le moyen de suppléer aux carences dans les connaissances.

- **La situation réelle de réception**, joue quant à elle, et sur le choix du thème de l'explication, et sur l'ancrage. Adressée à un client potentiel, la lettre publicitaire de "L'Expansion", est un discours qui, du fait même qu'il s'agit d'une lettre, s'impose au destinataire, sans que celui-ci ait eu le moins du monde la possibilité de négocier l'échange qu'on lui impose. Aussi comprend-on que le thème même de l'explication soit la justification de la démarche discursive entreprise par le scripteur : il s'agit de lui expliquer pourquoi on vient ainsi "le troubler". Explication méta-discursive qui tente de régler un problème d'interaction et qui n'aurait pas de raison d'être dans les autres textes, ce dans la mesure où, pour ces autres textes, c'est le lecteur lui-même qui va au texte et le sollicite : il lui est toujours loisible de ne consulter ni le journal, ni l'encyclopédie... On peut par contre s'étonner de ne pas trouver une explication méta-discursive dans le tract, son mode de distribution, mettant, comme la lettre publicitaire, le lecteur dans la situation de recevoir un discours qu'il n'a pas sollicité. Cependant, le fait même que le tract soit distribué de la main à la main, entraîne qu'il peut être refusé : accepter de le prendre, c'est, théoriquement, accepter de prendre connaissance du discours qu'il contient, d'où l'absence d'explication méta-discursive (Reste cependant, que certains tracts en contiennent).

- La situation de réception justifie également ce que nous avons appelé **l'ancrage de l'explication**. Le lecteur cherche-t-il volontairement une explication, comme c'est le cas lorsqu'il consulte un livre de cuisine, alors, point n'est besoin de marquer qu'il va y avoir explication. Par contre, placée dans "La Page du Mercredi" généralement consacrée à des jeux, l'explication fournie sur la reproduction des orchidées impose son thème au lecteur qui n'était, sans aucun doute, pas intéressé par ce problème au moment où il a ouvert son journal ; aussi fait-on précéder l'explication elle-même, d'un paragraphe de problématisation qui tente d'éveiller la curiosité et de créer un désir d'explication. Dans le tract, la phase d'annonce de l'explication (mise en mots sous forme d'une question) prend en compte, tout comme la lettre publicitaire, une interrogation du lecteur. Cette prise en compte de ce que le lecteur a "derrière la tête" au moment où il

reçoit le discours, n'est rien d'autre qu'un moyen utilisé par le scripteur pour tenter de garantir la lecture de l'ensemble du texte. Très souvent en effet, la présence d'une phase d'annonce de l'explication, correspond à des situations dans lesquelles il existe un risque réel de suspension ou de non-lecture ; il s'agit, par ces phases annonciatrices de s'assurer et de conserver l'attention du destinataire.

- Autre paramètre : **le lieu**. Le lieu où s'inscrit l'explication détermine entre autres, la forme de l'énonciation (énonciation personnelle de l'explication fournie dans l'article de l'encyclopédie ou dans l'article de vulgarisation qui entend s'adresser à un destinataire non individualisé, bien que très précisément ciblé). Le lieu joue aussi sur la longueur de l'explication (le journaliste, par exemple, dispose d'une place déterminée) et par conséquent, tout autant que les caractéristiques "intellectuelles" du destinataire, sur l'exhaustivité de l'explication. Le lieu enfin, parce qu'il désigne son lectorat, influe également sur les choix lexicaux, sur la décision de recourir ou non à des schémas, des illustrations. Ainsi, la décision d'accompagner le texte "L'orchidée et l'insecte", d'un dessin très coloré, plutôt que d'un schéma, se comprend-elle facilement par le lieu où apparaît le texte : dans une "Page du Mercredi", il eût été peu judicieux de produire un texte qui ressemble, par la présence de schémas, à une page de manuel scolaire. C'est en tout cas le calcul que semble avoir fait le concepteur de l'article.

- Détermine aussi, et c'est le dernier élément que nous mentionnerons, la forme de l'explication, **sa visée**. Si la fonction de tout discours explicatif est de lever un obstacle intellectif, le but affecté à l'explication varie d'un discours à l'autre : on explique pour des raisons variées ; permettre la réalisation d'un objet (ici, culinaire), accroître ou faire acquérir un savoir sur le monde, persuader du bien-fondé d'une intervention discursive, ou d'un choix technique, sont les visées, nous semble-t-il, représentées par les explications que nous venons d'observer. Or, ces visées diverses justifient, à la fois, l'organisation des explications (chronologique dans la recette où il s'agit de rendre possible la réalisation d'un plat, mais argumentative dans le tract où il faut persuader de la pertinence d'un choix), leur énonciation (le type de texte dans lequel est insérée l'explication lui imposant son énonciation). La visée justifie également le niveau de généralisation auquel se situe l'explication : ainsi, alors que l'article de l'encyclopédie fournit des explications à propos de l'orchidée "en général", le fait divers propose l'explication d'un événement tout à fait particulier.

A essayer de comprendre les raisons de la différence entre les DE, on se rend vite compte d'une interférence des paramètres : telle caractéristique de telle explication est inférable à plusieurs paramètres de la situation ; inversement, un même paramètre a des incidences à plusieurs niveaux sur la forme de l'explication. La forme d'une explication donnée résulte d'un dosage subtil du poids de chacun des paramètres en cause. De là, la nécessité de faire comprendre aux élèves que le choix d'une forme n'est pas systématique.

III. - TRAVAIL AVEC LES ELEVES

La production de textes comportant des explications suppose un ensemble de savoirs et de savoir-faire multiples :

- pragmatiques, d'abord : il faut être capable de spécifier très exactement le but du discours (on explique pour quoi ?), son destinataire (on explique pour qui ?), les conditions mêmes de l'énonciation (le discours est tenu où ? quand ?)

- discursifs : il s'agit là, essentiellement, d'être capable d'organiser les composants du discours,

- linguistiques : ces savoirs mettent en oeuvre la maîtrise des outils linguistiques permettant, par exemple, de marquer la cause, d'indiquer, quand cela est nécessaire, que tel segment discursif a tel rôle précis dans le discours (il est exemple, phase d'annonce de l'explication...).

Les savoirs sont donc nombreux ; cependant, comme nous le signalions déjà au début de cet article, c'est essentiellement aux activités visant à développer les compétences pragmatiques que nous consacrerons les lignes qui suivent, étant entendu qu'agir sur un des domaines du savoir fait "bouger" aussi les autres. Les travaux proposés ont consisté en activités de lecture et d'écriture. Les travaux de lecture visaient à faire en sorte que les élèves s'interrogent sur les raisons d'être des différences qu'ils pouvaient constater entre les textes (les passages de textes) à fonction explicative. Les travaux d'écriture, essentiellement basés sur des variations des paramètres situationnels, voulaient mettre en évidence le fait qu'il y a bel et bien une décision à prendre quant à la forme de l'explication et que cette décision est toute entière motivée par la situation de production.

Deux façons donc, d'aborder le problème.

3.1. Savoir lire la situation : une activité de tri de textes

Comprendre ce qui dans la situation, justifie le recours à des schémas, à tel type d'énonciation, à telle organisation de l'explication... était le but assigné au tri de textes proposés. Un corpus de 15 textes, sur des thèmes différents, a été fourni aux élèves. Les textes étaient extraits d'encyclopédies, de journaux (faits divers, articles de vulgarisation comme celui consacré à "L'Orchidée" et dont il a été question plus haut, recettes), de manuels scolaires. Le travail demandé aux élèves, a consisté d'abord à repérer les passages explicatifs dans chacun des textes proposés, puis à classer les textes selon leur origine (la liste des différentes origines leur avait été fournie). Cette demande de formuler des hypothèses sur l'origine des textes avait, selon nous, l'avantage de faire émerger plus rapidement les critères de distinction que si nous avions demandé, plus imprécisément de "regrouper les textes se ressemblant". En guidant ainsi le tri, nous pensions éviter la surmultiplication des critères : les élèves étant aidés par leur connaissance de ce qu'est un fait divers ou un article d'encyclopédie, par exemple, pouvaient trier plus vite les textes et formuler plus rapidement des critères pertinents de distinction. Le travail devait se dérouler en 3 temps :

- un travail individuel de classification,
- une confrontation par petits groupes,
- une confrontation au sein de la classe.

Cette approche en trois temps ménage à la fois la réflexion personnelle, la prise de position individuelle et la nécessaire confrontation entre les "solutions" trouvées.

Dans la phase de travail individuel, les élèves ont généralement attribué très rapidement, une origine aux textes et ce, en se fondant essentiellement sur le titre et le thème. C'est essentiellement dans la phase de confrontation en petits groupes que les critères se sont affinés, d'autant qu'obligation était faite de présenter une classification unique au reste de la classe. Si certains textes en effet, faisaient l'objet d'un consensus (à juste titre, comme les articles d'encyclopédies, ou à tort, comme les articles de vulgarisation que certains groupes classaient dans les textes extraits de manuels scolaires), d'autres posaient problème. Des discussions ont eu lieu où il est intéressant de noter que les élèves tentaient de justifier leur choix, ou de contester ceux de leurs camarades, en s'appuyant soit sur la présence, soit sur l'absence de tel ou tel critère. Ainsi a-t-on entendu des élèves soutenir que tel texte ne pouvait être extrait d'un manuel scolaire, parce que dans ce cas, il y aurait eu "un petit résumé". La situation conflictuelle, paradoxalement installée par la nécessité de s'entendre, sur une classification unique, conduisait ainsi les élèves, non seulement, à affiner et à multiplier leurs critères, mais aussi à varier leur mode d'observation des textes : ils y repéraient et des traits absents et des éléments présents, construisant de cette façon par eux-mêmes l'idée d'une nécessité d'un faisceau de critères pour classer un texte.

La confrontation entre les groupes a, elle aussi, révélé des divergences et conduit à une réinterrogation des traits distinctifs ; elle a surtout été le moment où s'est explicitée et justifiée la pertinence de certains de ces traits. En effet, nous avons demandé aux groupes de présenter leur classification de la manière suivante :

- Le texte n°... est extrait de...
- Nous l'affirmons en nous appuyant sur...
- Les raisons que nous avançons sont bonnes parce que...

L'utilisation de ce "cadre" a posé quelques problèmes d'utilisation au début du travail, les élèves voyant mal "comment remplir la dernière phrase". Il est vrai que la demande que formulait cette troisième rubrique n'était peut-être pas très claire ; néanmoins, des explications au coup par coup dans les groupes ont permis de lever la difficulté et d'obtenir des réponses qui indiquaient que les élèves affectaient la présence de certains traits caractéristiques à des paramètres situationnels. Ainsi, a-t-on obtenu des résultats comme celui-ci :

- "Le texte 1 est extrait d'une encyclopédie,
- Nous l'affirmons en nous appuyant sur les mots difficiles comme par exemple "triloculaire", "staminode". Mais il y en a encore d'autres. Et aussi parce que c'est très long.

- Les raisons que nous avançons sont bonnes parce que dans une encyclopédie ils veulent nous apprendre des choses très compliquées et ce n'est pas pour les enfants. La longueur aussi c'est bien parce que une encyclopédie c'est très gros, alors on peut en écrire long (mais dans un manuel de classe il ne faut pas en écrire si long parce que les enfants seraient fatigués d'apprendre tout ça)".

Ces réponses, sous forme certes maladroite, ont permis de mettre en évidence les liens qui pouvaient exister entre la forme des explications et certains paramètres de la situation ; parmi eux c'est majoritairement celui du destinataire et du lieu de publication du texte qui ont été le plus souvent mis en avant. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi, dans le premier travail d'écriture, de faire varier ces paramètres-là.

3.2. Travaux de production

Nous l'avons dit plus haut, les travaux d'écriture cherchaient à mettre en évidence que la forme prise par l'explication est l'aboutissement d'un choix, d'une décision motivée par la situation de production du DE.

Aussi avons-nous choisi de proposer des travaux d'écriture fondés sur la variation des paramètres situationnels. Nous rendrons compte ici de trois exercices : le premier touchait donc aux paramètres "destinataire" et "lieu de publication" ; le second et le troisième, dans la mesure où ils imposaient soit un changement de genre, soit un changement de type, obligeaient les élèves à réfléchir non seulement à l'influence des deux paramètres destinataire et lieu, mais aussi au paramètre "visée".

3.2.1. Transformation d'une recette

Nous avons demandé aux élèves de choisir, dans des livres de cuisine destinés à des cuisiniers avertis, une recette qu'ils adaptèrent à des enfants et qui paraîtrait dans le journal qu'une classe du collège s'était engagée à prendre en charge. Le choix de la recette lui-même a donné lieu à certaines prises de conscience. Majoritairement, en effet, les élèves ont exclu de leur choix des recettes allant à l'encontre de leurs propres goûts culinaires. La vedette était donnée aux desserts. Si ce choix se trouvait, de fait, adapté aux destinataires (il y avait en effet, peu de chances que la "recette des rognons au madère" soit effectivement lue, et sa réalisation tentée par les lecteurs réels du journal), il n'était pas pensé. C'est pourquoi, nous avons été amenées à nous faire l'avocat du diable en proposant à des élèves de choisir des recettes qui avaient peu de chance d'intéresser leurs lecteurs. C'est alors, seulement, que des oppositions ont été formulées, qui prenaient en compte la réalité du destinataire, et, en l'occurrence, ses goûts supposés. Par ailleurs, certaines recettes, certes alléchantes, mais compliquées à réaliser, ou dangereuses (parce que nécessitant, par exemple, l'utilisation d'ustensiles ou d'ingrédients dangereux, comme l'huile chaude) et qui nous paraissaient par là-même peu adaptées, avaient été retenues par les élèves. Relayées d'ailleurs par certains d'entre eux, nous avons aidé quelques groupes à tenir compte de ces réalités en les interrogeant sur les chances qui existaient de voir une maman laisser son enfant réaliser ce type de recettes. Ces mises au point ont conduit les élèves à un travail de critériation des recettes "possibles", critériation qui a pris en compte d'autres éléments d'ailleurs, que la complexité ou le danger ; nous donnons un extrait de la liste des critères : "Choisir une recette pas trop longue à faire, pas trop chère, pas dangereuse à faire, avec pas trop d'ingrédients...". Ce travail de critériation que nous n'avions pas prévu initialement, obligeait en fait les élèves non seulement à

prendre en compte leurs destinataires (leurs capacités en matière de cuisine, leur situation réelle : en tant qu'enfants, ils ne seraient pas tout à fait libres d'utiliser n'importe quel ustensile, de dépenser beaucoup d'argent...) mais à se décentrer pour imaginer la réaction, les oppositions des adultes. Ce travail fait, certains élèves réexaminent leur première sélection et tous passent à l'adaptation de la recette. La lecture des productions fait apparaître que les élèves substituent spontanément - et souvent parce qu'ils ont eu eux-mêmes, du mal à les comprendre - à des termes techniques, des formulations qui semblent plus accessibles. (Ainsi, à "incorporer" ont-ils préféré des verbes comme "ajouter", "verser", "mettre dans"... Ces transformations lexicales ont d'ailleurs donné l'occasion de constater que les substitutions n'avaient rien d'automatique. En effet, si "incorporer" peut être remplacé par "verser" dans "incorporer la crème", tel n'est pas le cas pour "incorporer les 150 grammes de beurre"). Certains, également, en imaginant que leurs lecteurs ne disposeraient pas nécessairement d'instruments de mesure adéquats, ont modifié les unités de mesure : ils ne parlaient plus en grammes mais inventaient des équivalents. Ainsi trouvait-on dans leurs recettes, des formules du genre : "Pour le beurre, vous aurez besoin d'un morceau gros comme un oeuf". Même chose pour les quantités de liquides : les décilitres et autres centilitres leur ayant posé quelques problèmes, ils indiquaient les quantités en verre à moutarde, verre à bière... Certains élèves enfin, ont pensé à ajouter des informations que les recettes d'origine se contentaient de sous-entendre. Ils précisaient par exemple, la nécessité d'éplucher les pommes AVANT de les mettre à cuire, dans la recette de la compote de pommes.

Avant de passer à la mise en page définitive pour le journal, les élèves ont procédé à la vérification de la complétude de la recette qu'ils proposaient : il s'agissait surtout de voir si aucune étape importante ne manquait. Cette séance de travail a donné lieu à des déplacements, des réajustements, du reste peu nombreux, la nécessité d'indiquer les divers actes à réaliser dans un ordre chronologique ayant été relativement bien perçue. Cette phase du travail a surtout permis de faire apparaître, pour quelques cas, la non prise en compte du lieu de publication. En effet, certains groupes présentaient, alors que le journal devait sortir en mars, des recettes à base de cerises ou de poires fraîches. Or, étant donné le lieu de publication, lieu qui, contrairement aux livres de cuisine, suppose une réalisation de la recette contemporaine à sa publication (le journal est un support éphémère), la recette se devait de tenir compte de la saison où elle serait lue ; ce n'était pas le cas de toutes. Ces "erreurs" ont permis de faire mesurer aux élèves l'importance du "lieu" : "incongrue" dans un journal sortant en mars, la recette de la charlotte aux poires ne l'aurait pas été dans un livre de cuisine. On a pu vérifier qu'une telle loi du lieu de publication existait en consultant divers magazines féminins.

La mise en page de la recette a soulevé un autre problème : celui de la longueur, puisque la rubrique "cuisine" était, comme les autres, contrainte de respecter un espace donné, en l'occurrence, une page 21/27. La plupart des recettes n'occupaient pas cet espace ; pour respecter la consigne, les élèves ont été amenés à trouver diverses solutions : ils ont choisi soit de décorer les marges, soit d'utiliser une calligraphie manuscrite très large, soit d'accompagner

leurs explications de petits croquis dessinés dans des cadres. Ce détail (?) de la mise en page a permis de réfléchir au problème de la longueur des textes. Très souvent, en 6ème, les élèves interrogent leur professeur pour savoir quelle doit être la longueur du texte à produire : ils ont pu ici se rendre compte que, dans certains cas, la réponse était d'ordre strictement matériel et ne dépendait pas du bon vouloir du scripteur.

Cet exercice, basé sur la connaissance que les enfants avaient du genre "recette" a donc permis de réfléchir aux modifications qu'impliquaient le changement de destinataire et le "lieu" de parution de l'explication. Mais il a aussi permis de montrer que certaines questions que les élèves n'ont pas manqué de poser au début du travail (concernant, par exemple, la possibilité de mettre ou non des schémas, ou la longueur du texte), questions auxquelles ils attendaient que le professeur donne une réponse, trouvaient, en fait, une solution dans l'analyse de la situation de production. Cet exercice a permis aux élèves de prendre un peu conscience du fait qu'il n'existe pas de réponse passe-partout et qu'une réflexion est nécessaire. Le second exercice a consisté à faire varier soit le genre, soit le type du texte dans lequel était insérée l'explication.

3.2.2. Variation sur le genre

Nous avons proposé aux élèves de reprendre l'explication fournie dans le fait divers produit au tout début du cycle et de suivre la consigne suivante : "Dans le fait divers que tu as écrit, tu fournissais une explication à propos de... (le thème de l'explication était précisé pour chacun). Tu vas maintenant écrire un récit - une histoire - ; ce récit devra, lui aussi contenir l'explication sur (l'accident, la tempête du mois d'octobre...)".

Tous les élèves n'étant pas parvenus à une transformation satisfaisante, l'ensemble des textes produits a été soumis à une évaluation "guidée" par le petit questionnaire suivant :

- Le texte produit par... est-il bien un récit ?
- Donnez deux raisons au moins qui justifient votre jugement.
- S'il s'agit bien d'un récit, contient-il une explication ?
- Sous quelle forme est donnée l'explication ?
- Si le texte n'est pas un récit, donnez deux conseils à votre camarade pour améliorer son texte.

Ce questionnaire a permis, d'une part, de préciser les différences entre récit et fait divers, d'autre part, de lister les différents moyens utilisés par les élèves pour introduire l'explication dans leurs récits.

Quelques informations sur le premier point. Le passage du fait divers au récit a entraîné, dans les textes que nous avons obtenus, une dispersion de certaines informations qui se trouvaient regroupées dans le premier texte : ainsi, en ce qui concerne les personnages, alors que les informations sur leur nom, prénom, profession étaient regroupées dans les faits divers (parfois même données en une seule phrase), elles se trouvaient dispatchées dans l'ensemble des récits et apportées sous des formes plus variées (voix du narrateur, discours direct).

Le passage au texte narratif a entraîné également une multiplication des informations concernant les personnages (en particulier sur leur physique, leur caractère) et les lieux de l'action, l'introduction de personnages nouveaux (souvent secondaires) et une modification de l'ordre des informations. Alors que dans les faits divers l'issue des "événements" (accident, vol...) était fréquemment donnée dès le titre, elle se trouve retardée dans le récit. Certains modifient également l'énonciation en racontant à la première personne. Ces constatations faites, nous interrogeons les élèves sur les raisons de ces modifications. Ils affirment que dans une histoire "on peut dire plus de choses sur les personnages parce qu'on a plus de place que dans un fait divers", qu'on peut dire "ce que les personnages pensent parce qu'on a le droit d'inventer", alors que dans un fait divers "il faut dire la vérité". Ils expliquent les modifications dans l'ordre des informations par le souci de maintenir l'intérêt du lecteur (pour eux, un récit qui donne connaissance de la fin de l'histoire au début du texte ne peut captiver), l'introduction de personnages nouveaux par la nécessité de "faire comme dans les vraies histoires (...) où ils sont toujours plusieurs". Ce moment de mise à plat des raisons des modifications a permis une explicitation, une clarification de pratiques spontanées et a été une aide pour les élèves qui avaient éprouvé quelques difficultés.

En ce qui concerne le second point - les procédés utilisés pour "expliquer" dans un récit - nous avons relevé la prédominance de trois d'entre eux dans les textes de nos classes :

- explication donnée par l'intermédiaire du style direct (on met des personnages en situation de parler),
- explication donnée sous forme d'une description des faits entraînant l'événement,
- explication fournie par une analepse - la plupart du temps prise en charge par le narrateur - et fréquemment introduite par des formules du genre : "Tout le monde pleurait mais ce qu'il ne savait pas c'est que..." suit l'explication ; ou "plus tard on a appris que..."

L'évaluation des textes, et les deux relevés, ont permis à ceux qui avaient mal réussi de mieux percevoir ce qu'il y avait à faire, et, partant de proposer des réécritures plus satisfaisantes que le premier jet. Néanmoins, il convient de préciser que la réécriture des textes a été "canalisée". En effet, nous avons remarqué, comme d'autres sans doute, que lorsqu'on demande à de jeunes élèves de reprendre leur texte pour une amélioration, ils ont la fâcheuse tendance à tout recommencer, ce qui, en fait, ne leur permet pas réellement, de réfléchir à ce qui ne va pas. Pour éviter l'abandon des premiers textes en même temps que pour aider les élèves à penser sérieusement à ce qu'il leur faudrait modifier, nous leur avons demandé d'améliorer le texte en le transformant au minimum ; par ailleurs, avant de passer à la réécriture, ils devaient fournir une liste des modifications qu'ils envisageaient de faire subir à leur première production. Les textes réécrits ne sont pas sans défaut ; néanmoins, ils témoignent, pour la plus grande partie, d'une meilleure compréhension de la tâche, ainsi que des moyens à mettre en oeuvre pour expliquer. Pour preuve - et aussi pour montrer que le travail dont nous rendons compte est envisageable avec des élèves dont le "niveau" en français n'a rien d'extraordinaire - nous donnons à lire les deux textes de Roxane.

Texte 1 : "Un accident venait de se produire sur la route de Saint-Brieuc. Cet accident se déroulait comme ceci. Le chauffeur allait trop vite puis il ne pouvait pas freiner. Il y avait un stop juste devant lui. Alors une voiture arrivait d'un coup, le chauffeur accélérât pour ne pas faire de blessés mais il y en eut. Il accéléra en donnant un grand coup de volant puis il fonça dans la maison d'en face où il y avait une chambre à coucher. On emmena les chauffeurs à Ponchaillou. L'un avait quelques égratignures et une entorse puis l'autre un bras cassé". Fiche de propositions :

- "je vais mettre des noms de personnes,
- je vais mettre quand ça se passe,
- je vais faire parler les personnages".

Texte 2 : "Jean revenait de son travail. Il était sur la route de Saint-Brieuc. C'était la nuit tombée. Tout d'un coup, il a vu plein de lumières. Il ralentit. Un accident venait de se produire. Jean s'arrêta près des gendarmes et lui demanda qu'est-ce que je pourrais faire. Le gendarme dit que ça y est, on s'occupe des blessés. Jean était rassuré. Alors, il dit : "Comment ça s'est passé, l'accident ?". Alors le gendarme dit : "Le chauffeur de la voiture bleue allait vite et ses freins marchaient mal. Il y avait un stop juste devant lui. Il a vu arriver une autre voiture, alors il a accéléré pour passer vite. Mais il donna aussi un grand coup de volant, alors il fonça dans la maison qui est là. L'autre chauffeur a eu peur ; il a dérapé. Ils ne sont pas beaucoup blessés. L'un a quelques égratignures, l'autre un bras cassé. On les a conduits à Ponchaillou". "- Au revoir dit Jean et il repartit chez lui".

A la suite de ce travail, on a donné plusieurs autres faits divers tirés du journal local avec la consigne de les transformer en récits. A chaque fois, nous variions un peu la consigne : selon les cas, l'explication devait être donnée au début du texte, elle devait être l'occasion d'un retour en arrière ou être absolument introduite sous forme de discours direct. Ces exigences obligeaient les élèves à varier leur façon d'expliquer. Ce n'est qu'ensuite que nous sommes passées à la lecture - plus exactement à la recherche d'explications dans des romans - il s'est tout simplement agi de demander aux élèves de relever dans les livres qu'ils lisaient en classe (à raison d'une heure par semaine) des explications. Une séance de travail de deux heures a ensuite été consacrée à répertorier les thèmes des explications et la façon dont ces explications étaient introduites. Nous n'entrerons pas dans le détail de cette séance dont l'intérêt immédiat a été de fournir aux élèves des idées nouvelles sur la façon dont ils pouvaient amener une explication dans un récit. L'exercice dont il vient d'être question, présentait l'avantage, pour les élèves, de les faire écrire dans un type textuel auquel ils étaient habitués - le type narratif ; celui dont nous allons rendre compte maintenant, les éloignait beaucoup plus de leurs pratiques courantes, en français, tout au moins.

3.2.3. Expliquer dans un texte scientifique

La consigne donnée aux élèves, demandait de produire un texte "ressemblant" aux articles de vulgarisation qu'ils avaient pu lire lors du tri de

textes. Ils devaient, comme dans l'exercice précédent, conserver le même thème d'explication que celui de leur fait divers initial.

Cette transformation a posé beaucoup plus de problèmes aux élèves qui "ne voyaient pas", pour la plupart, comment procéder. Plutôt que de leur suggérer des solutions, nous leur avons proposé de réfléchir, entre eux, à des solutions possibles, avant de passer à la rédaction de leurs textes. Des idées sont avancées, critiquées, admises ou rejetées par le groupe-classe, qui établit une liste des caractéristiques du texte à produire, contenant 7 propositions :

- "ne pas mettre le nom des gens si on parle d'un accident,
- raconter au présent,
- dire que c'est un savant qui dit l'explication,
- mettre un peu de mots difficiles,
- on ne fera plus parler les gens,
- on ne doit plus commencer par "Hier matin" ou par "Dimanche soir",
- on peut faire des petites parties avec des titres".

Cette liste appelle plusieurs remarques : si elle est un moment où se réinvestissent des critères dégagés lors du tri de textes, elle témoigne surtout du souci de donner au texte à produire une forme de surface conforme à celle du discours théorique, dans la mesure, en particulier où elle notifie la nécessité de s'abstraire dans l'énonciation, d'un rapport à l'ici-maintenant. Si elle semble prendre en compte le producteur, elle ne dit rien du statut du référent qui, de cas particulier dans le fait divers, devrait dans l'explication "scientifique", devenir l'objet d'un discours généralisant. Cette nécessité n'apparaîtra clairement à l'ensemble des élèves, qu'après la production, au moment de la lecture-évaluation. Les résultats manifestent des degrés très hétérogènes de réussite. Le texte de Véronique, que nous reproduisons ici, est caractéristique (pour les deux classes avec lesquelles nous avons travaillé) des problèmes rencontrés.

Texte 1 : "Hier un accident s'est produit à Saint-Briec vers 17 heures. Il y avait deux piétons sur le trottoir prêts à traverser, une voiture grillant le feu rouge a heurté les deux piétons et a atterri dans un magasin d'alimentation pour animaux. Mais les deux piétons sont gravement blessés et on dit qu'ils sont dans le coma tandis que le chauffeur s'est ouvert le front. Le garagiste trouva de l'huile de frein qui coulait, donc il voulait freiner mais ne pouvait pas. Voilà pourquoi il y a eu l'accident : la voiture marchait mal".

Texte 2 : "Pourquoi le chauffeur a heurté des piétons ? Il paraît que le chauffeur ne pouvant pas freiner, il a heurté les deux piétons puis le magasin. Le garagiste trouva de l'huile de frein qui coulait, donc il voulait freiner mais ne pouvait pas : alors voilà la cause de l'accident".

Du point de vue qui nous intéresse, certaines transformations apportées au fait divers pour obtenir le second texte sont "positives" : la suppression des références spatio-temporelles, celle d'éléments descriptifs concernant les lieux ("magasin d'alimentation"), de même que la décision de ne pas rapporter la "fin" des événements pour les participants. Mais outre le choix des temps qui indique

la difficulté de l'élève à sortir du système narratif, ce texte présente le grave défaut de ne pas proposer une explication généralisante : on s'en tient toujours à l'explication d'un accident particulier et cette explication ne débouche pas sur la mise à jour d'une loi générale (alors même qu'une telle loi est suggérée dans le fait divers : "la voiture marchait mal" aurait pu suggérer une explication généralisante de la cause des accidents : le mauvais état des véhicules).

Cette nécessité de généralisation pour l'explication scientifique n'ayant été perçue par beaucoup d'élèves qu'après la lecture-évaluation de l'ensemble des textes produits, pour faciliter une amélioration en ce domaine, nous procédons, comme dans le cas de la transformation du fait divers en un récit, à une observation des textes plus réussis : on demande à ceux qui les ont produits d'explicitier les transformations effectuées. Cette lecture des textes met en évidence le changement de statut du référent sur lequel porte l'explication. Alors que dans les faits divers il était présenté comme un fait, un événement singulier il n'est plus, dans les textes scientifiques réussis, que simple exemple illustrant une explication générale, cas parmi d'autres ou simplement, suggestion d'un thème. Ainsi, certains élèves ayant raconté de façon circonstanciée dans leur fait divers un accident de la circulation, produisent-ils des textes "scientifiques" qui essaient d'expliquer les causes des accidents en général ; d'autres qui avaient rapporté un hold-up ont tenté de produire des textes qui répondent à la question : "Pourquoi certaines personnes font-elles des hold-up ?".

Le changement de statut, dans le discours, du référent initial, indique la conscience que ces élèves ont de la nécessité de s'abstraire du cas particulier, de la nécessité de changer de point de vue sur l'objet du discours. C'est précisément ce qui nous paraissait essentiel, c'est aussi, ce qui, visiblement posait le plus de problèmes à la majorité des élèves. En effet, cela supposait qu'ils s'interrogent sur la façon dont un événement particulier pouvait fournir l'objet d'un discours généralisant. Si la lecture des textes de leurs camarades a permis à certains de trouver un moyen d'y parvenir, cela n'a pas été le cas pour tous. C'est pourquoi l'ensemble de la classe a été invité à imaginer des solutions. Ces solutions n'ont pas débloqué toutes les situations ; en effet, elles supposaient, dans certains cas, des savoirs dont les élèves ne disposaient pas pour être en mesure de fournir une explication autre que fantaisiste. (Ainsi avait-il été suggéré à un des élèves dont le fait divers rapportait la quasi-destruction d'un élevage porcin, par l'ouragan d'octobre en Bretagne, d'expliquer la formation des ouragans !). L'impasse de ces solutions a eu l'avantage de mettre l'accent sur un paramètre de la situation qui n'était pas encore apparu clairement : le destinataire comme instance sociale et non plus comme individu. En effet, s'il était possible à n'importe quel élève de fournir une explication de la formation des ouragans dans le cadre d'une fable - c'est-à-dire, une explication scientifiquement fantaisiste - cela ne l'était plus si le discours se présentait comme scientifique ; dans ce cas, le producteur n'est plus libre de ce qu'il dit ; l'explication avancée est soumise à la vérification de "l'autorité" scientifique dans le domaine concerné, l'explication se doit de prendre en compte les savoirs admis. Les élèves l'ont constaté en soumettant à leur professeur d'histoire-géographie les textes qu'ils avaient essayé de produire. Ici, le travail est entré dans une phase un peu différente dans la mesure où il n'était plus question seulement de réfléchir à la façon la plus adéquate de communiquer

un savoir déjà là, mais également de construire ce savoir. Tout en poursuivant le travail sur le premier point, nous avons aussi participé au second. La question se pose évidemment de savoir si on ne dépasse pas ici les strictes bornes de l'enseignement du français. Nous ne le pensons pas. Si le cours de français se préoccupe de développer les compétences à communiquer, alors il lui faut aussi, de temps à autre, se préoccuper de l'élaboration des savoirs mis en oeuvre dans le discours. En effet, ce savoir devient le référent dont parle le discours explicatif ; or, le référent est directement dépendant de la situation dans laquelle on le parle. Parler de la formation des ouragans quand on tient un discours scientifique c'est parler de tout autre chose que lorsqu'on en parle dans une fable.

Les trois exercices présentés ici devaient permettre aux élèves de se rendre compte qu'expliquer à l'écrit suppose non seulement l'existence d'un quelque chose à dire, mais surtout la claire conscience de la nécessité de la prise en compte de la situation de production du DE. Le travail systématiquement mené sur la variation des paramètres a été suivi d'exercices d'évaluation qui devaient permettre à la fois de mesurer les progrès des élèves en ce domaine et la pertinence des travaux proposés. Nous en mentionnerons brièvement un pour terminer.

Deux textes comportant des explications sont proposés aux élèves (un article de vulgarisation et un fait divers). La consigne est d'introduire ces textes SANS AUCUNE MODIFICATION, dans deux récits. Cette obligation met les élèves en demeure d'imaginer des situations dans lesquelles un personnage peut être amené à lire ou produire de tels textes ; elle permet au professeur de vérifier si la nécessité d'adapter le discours à la situation a été bien perçue. Les solutions généralement trouvées par les élèves sont, en ce domaine assez satisfaisantes. Ils ont imaginé des personnages en situation de lire le journal, de relire un article qu'ils avaient écrit, ou en quête d'informations pour l'article de l'encyclopédie ; ils ont également, selon le texte à introduire, varié la situation même de lecture de leurs personnages (assis dans un fauteuil, ou dans la rue pour l'article de journal ; assis à un bureau, dans une bibliothèque... pour celui de l'encyclopédie).

CONCLUSION

Amener les élèves à prendre conscience du fait que la forme de l'explication varie en fonction des paramètres situationnels, tel était l'objectif du travail présenté ici. Cet objectif nous a conduites à privilégier la dimension pragmatique, communicationnelle des écrits. Néanmoins, on a pu constater que si les aspects discursifs, et linguistiques se sont trouvés secondarisés dans cette phase du cycle (dans la mesure par exemple, où nous n'avons proposé aucun exercice spécifique à ces niveaux), ils n'ont pas été délaissés puisque les élèves ont été amenés à constater - et à mettre en oeuvre - des différences dans les choix lexicaux, dans l'organisation des explications, etc... Simplement, dans cette phase du travail, nous avons pris le parti de considérer - ce qui est indéniable - que les élèves ont des connaissances en langue, qu'ils ont des savoirs discursifs et

textuels. Nous voulions leur faire mesurer - à propos de l'explicatif - que l'utilisation de ces savoirs est largement soumise à la situation dans laquelle se tient un discours donné.

Par ailleurs, cet article qui se contente essentiellement de raconter un cycle de travail, ne prétend nullement, loin s'en faut, présenter un modèle de ce qu'il y aurait à faire pour amener les élèves à réfléchir au problème de l'adéquation de leurs discours explicatifs à la situation dans laquelle ils sont tenus. Néanmoins, nous voudrions, pour terminer rappeler les quelques principes qui ont guidé le choix et la mise en place des exercices proposés :

- décision de travailler souvent sur des textes d'élèves ; cette façon de procéder permet aux élèves d'explicitier ce qu'ils ont fait donc, de dévoiler, pour les autres, un processus de production que ne permettent pas d'observer les textes produits par des scripteurs "experts",

- décision de ne pas apporter d'emblée de solutions aux problèmes que pose aux élèves la rédaction des textes mais de les laisser trouver - en les mettant dans des situations favorables pour le faire -, leurs propres solutions. Ceci nous semble-t-il, favorise l'apprentissage, dans la mesure où les élèves sont alors en situation de formuler et de vérifier des hypothèses,

- décision enfin, de faire jouer le "conflit socio-cognitif" qui par la confrontation des solutions proposées permet aux élèves des apprentissages plus solides.

NOTES

1. J.F. HALTE in **Pratiques**, "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs", n° 58 p 1988.
2. D. MIEVILLE, "Explication et discours didactique de la mathématique", R.E.S.S. n° 56.
3. G. VIGNER, "Le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique", (à paraître dans **Pratiques**).

DÉCOUVERIES

L'ORCHIDÉE ET L'INSECTE

UNE ENTENTE ASTUCIEUSE

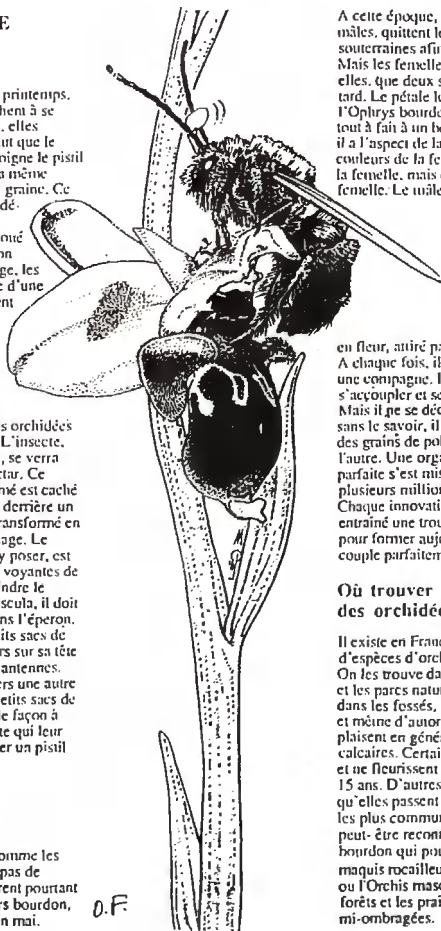
Dès que revient le printemps, les plantes cherchent à se reproduire. Pour cela, elles fleurissent. Mais il faut que le pollen d'une fleur rejoigne le pistil d'une autre fleur de la même espèce pour faire une graine. Ce n'est pas facile de se déplacer quand on est, comme une plante, cloué au sol! Pour forcer son pollen à faire le voyage, les orchidées font preuve d'une grande astuce et attirent des transporteurs spécialisés.

L'orchidée nourricière

En effet, les fleurs des orchidées ont passé un contrat. L'insecte, qui apporte du pollen, se verra offrir un festin de nectar. Ce liquide sucré et parfumé est caché dans un éperon, situé derrière une large pétale coloré, transformé en plateforme d'atterrissage. Le papillon, qui vient s'y poser, est attiré par les couleurs voyantes de la fleur. S'il veut atteindre le nectar de l'*Orchis mascula*, il doit plonger sa trompe dans l'éperon. Au passage, deux petits sacs de pollen se fixeront alors sur sa tête comme deux fausses antennes. Puis le papillon ira vers une autre *Orchis mascula*, les petits sacs de pollen se baisseront de façon à avoir la position exacte qui leur permettra de rencontrer un pistil accueillant.

Des orchidées farceuses

D'autres orchidées, comme les *Ophrys*, ne sécrètent pas de nectar, mais elles attirent pourtant les insectes. L'*Ophrys bourdon*, par exemple, fleuri en mai.



A cette époque, les bourdons mâles, quittent leurs cachettes souterraines afin de s'accoupler. Mais les femelles ne sortiront, elles, que deux semaines plus tard. Le pétale le plus grand de l'*Ophrys bourdon* ressemble tout à fait à un bourdon femelle: il a l'aspect de la femelle, les couleurs de la femelle, l'odeur de la femelle, mais ce n'est pas une femelle. Le mâle vole de fleur

en fleur, attiré par ces pétales. A chaque fois, il croit trouver une compagne. Il cherche à s'accoupler et se couvre de pollen. Mais il ne se décourage pas et sans le savoir, il transporte ainsi des grains de pollen d'une fleur à l'autre. Une organisation aussi parfaite s'est mise au point en plusieurs millions d'années. Chaque innovation de la fleur a entraîné une trouvaille de l'insecte pour former aujourd'hui un couple parfaitement assorti!

Où trouver des orchidées ?

Il existe en France une centaine d'espèces d'orchidées sauvages. On les trouve dans les alpages et les parcs naturels, mais aussi dans les fossés, les bords de ruisseau et même d'auroroute. Elles se plaisent en général sur des sols calcaires. Certaines sont très rares et ne fleurissent que tous les 15 ans. D'autres sont si petites qu'elles passent inaperçues. Parmi les plus communes, vous pourrez peut-être reconnaître l'*Ophrys bourdon* qui pousse dans les maquis rocaillieux bien ensoleillés ou l'*Orchis mascula* qui préfère les forêts et les prairies humides mi-ombragées.

860. — Purée de pommes de terre.

Préparation : 15 mn. Cuisson : 30 mn.

1 kg 200 de pommes de terre. 60 g de beurre.
1/2 litre de lait. Sel, poivre.

Faire cuire les pommes de terre épluchées dans l'eau froide salée (10 g de sel par litre d'eau) ou encore à la vapeur. Compter 20 minutes de cuisson à ébullition dans le premier cas, 35 minutes dans le deuxième cas. Passer au tamis pendant que les pommes de terre sont chaudes. Ajouter le beurre et le lait chaud en battant énergiquement avec une cuillère de bois ou un fouet. Ne plus faire cuire la purée une fois qu'elle est préparée.

Chère Abonnée, Cher Abonné,

J'ai récemment rencontré le directeur d'une entreprise qui a multiplié par 2,3 son bénéfice net et il me disait : "*Peu de journalistes me donnent l'impression de vraiment partager mes préoccupations de dirigeant*".

Je crois en effet que tout journaliste économique doit sentir l'entreprise comme vous la vivez et à L'EXPANSION, tous les journalistes cherchent à comprendre comment vous élaborez votre stratégie.

Si je reprends aujourd'hui un contact direct avec vous, c'est parce que je connais votre besoin d'information et *je souhaite faciliter votre réabonnement* :

En effet, il vous reste seulement à recevoir les six derniers numéros de votre abonnement à L'EXPANSION.

Vous vous étonnez peut-être que je m'adresse si tôt à vous. C'est tout simplement une mesure de précaution : je veux vous éviter l'interruption de nos envois entre l'abonnement actuel et un renouvellement éventuellement trop tardif de votre part. Ainsi, mes collaborateurs pourront vous assurer la reconduction automatique de votre abonnement pour la durée de votre choix.

Je tiens aussi à vous dire que nous souhaitons privilégier nos abonnés : pour vous remercier de votre fidélité à L'EXPANSION, je vous offre la possibilité de vous abonner à des tarifs très avantageux : tarif spécial réabonnement.

Vous pouvez également en bénéficiant d'un abonnement de longue durée vous mettre à l'abri des augmentations de nos tarifs aussi longtemps que vous le désirez. Pensez-y en ces temps incertains.

Cochez sur votre facture la durée d'abonnement qui vous convient le mieux et joignez votre paiement à votre envoi. (N'oubliez pas que vous pouvez régler avec votre carte de crédit).

.../...

De plus, selon la durée d'abonnement que vous aurez choisie, vous pourrez recevoir un cadeau, réalisé exclusivement à l'intention de nos abonnés. C'est ma façon de vous remercier de l'intérêt que vous portez à L'EXPANSION. Regardez vite sur le papillon ci-joint pour connaître le cadeau que vous allez recevoir.

Dans l'attente d'une prompte réponse de votre part, je vous prie de croire, Chère Abonnée, Cher Abonné, à l'assurance de mes sentiments dévoués.

Jean-Louis Servan-Schreiber

Jean-Louis SERVAN SCHREIBER

*PS: Etes-vous très sûr de l'évolution de la conjoncture?
Lorsque, comme vous, je lis L'EXPANSION, je suis certain
d'avoir l'avis des meilleurs spécialistes. Comme vous j'ai
besoin d'une information sûre et précise. En cela, nous
nous ressemblons.*

Je vous rappelle que L'EXPANSION fait paraître en février et octobre deux numéros spéciaux sur les voyages de tourisme et d'affaires à l'étranger : ils sont compris dans votre abonnement.

A PARTIR DU 10 NOVEMBRE : UN NOUVEAU

VIDEO-CLUB A L'U.N.B. I

L'association "LE REGARD ET LA VOIX" a été créée cette année par quelques étudiants, sous l'égide de l'U.N.B. d'Histoire et grâce au soutien de l'ACEDER, pour vous présenter un nouveau programme de films, tous les jeudis à 16 ou 17 heures.

Mais pourquoi avoir choisi le formule "vidéo" plutôt que le traditionnel ciné-club du soir ?

1) Parce que le choix des films qui nous est proposé est plus étendu que dans les cinémathèques. Par conséquent, les films projetés seront des classiques peu connus ou des oeuvres à redécouvrir;

2) parce que l'utilisation, plus facile, du matériel vidéo permet une bien meilleure animation de débats: ou la constitution d'exposés réalisés par des étudiants ou de cours proposés par des enseignants;

3) parce qu'une telle formule est moins onéreuse autant pour les organisateurs que pour les spectateurs (prix de la place variable de 1 à 3 frs selon le nombre de participants).

Trois raisons qui suffisent à nous faire espérer que cette formule vous plaira et qu'elle contribuera à promouvoir l'histoire du Septième Art à l'Université.

"LE REGARD ET LA VOIX"

PREMIERE SEANCE : JEUDI 10 NOVEMBRE à 17 HEURES 30

avec

"LA MAISON DU DOCTEUR EDWARDES"
de Alfred Hitchcock

Ampli lamennais

Il voulait se faire passer pour mort

Depuis samedi, un commerçant brestois, Charles Boucher, 45 ans, propriétaire du bar « Satory » (ex-« Alpha-Bar », rue Friezler, est en prison. Il avait voulu faire croire que la personne trouvée morte chez lui n'était autre que... lui-même. Charles Boucher, qui avait de gros problèmes financiers et venait de souscrire une assurance-vie, a été inculpé d'assassinat lundi soir.

BREST. — Que s'est-il donc passé dans la soirée du 18 mai, au 14, rue Tristan-Corbère, à Lesneven, près de Brest, où Charles Boucher possède une maison ?

Ce soir-là, vers 23 h, un médecin, appelé par le commerçant brestois, constate la mort d'un homme qui a fait une chute dans l'escalier extérieur de la maison. « Il s'appelle Charles Boucher, déclare au médecin le propriétaire des lieux. Moi je suis son frère et j'habite Paris ».

L'occasion de « disparaître »

Mais le lendemain, les gendarmes de Lesneven entendent parler d'une possible substitution d'identité sur le cadavre. Ils s'en inquiètent aussitôt et accompagnés de leurs collègues de la brigade des recherches de Brest découvrent, en voyant son visage, que le mort n'est pas celui qu'on dit mais quelqu'un de bien connu à Brest et dans la région : un marginal qui vivait habituellement seul.

Claude Devineau, 46 ans, originaire de la Nièvre et demeurant 13, rue de la Source à Brest.

Claude Devineau fréquentait depuis quelques mois Charles Boucher et il était venu le 18 mai, dans sa propriété de Lesneven, pour tondre la pelouse. Avec cet « accident », le commerçant avait cru qu'il pouvait se faire passer pour le mort, l'occasion de « disparaître » et de réduire ses dettes à néant...

La gendarmerie a déjoué son plan pour le moins naïf.

Après prolongation de sa garde à vue et présentation au procureur de la République, le juge a placé Charles Boucher sous mandat de dépôt.

Quant au cadavre de Claude Devineau, il a fait l'objet d'une autopsie. Certaines constatations ont amené le juge à ordonner des expertises complémentaires en vue de rechercher les causes exactes de la mort. Et les résultats de ces recherches lui ont permis d'inculper Charles Boucher d'assassinat.

Pierre GILLES.

C'est France

DIDACTIQUE DU TEXTE EXPLICATIF ; INTERVENTIONS SPECIFIQUES OU TRANSVERSALES ?

Dominique BRASSART, Marylène CONSTANT
Francine DARRAS, Isabelle DELCAMBRE, Arielle NOYERE
Lille

I

Plusieurs points de vue, non nécessairement exclusifs, sont sans doute possibles sur l'explicatif.

On peut le décrire spécifiquement comme un type de texte particulier caractérisable par une superstructure typologique propre, grossièrement analysable comme une séquence de trois grands noeuds textuels ("questionnement" ou "mise en problème" ; "résolution du problème posé" ou "explication proprement dite" : "évaluation-application de l'explication proprement dite", qui vaut clôture textuelle). Dans cette perspective, on pourrait modéliser la compétence explicative des sujets experts en postulant chez eux une représentation cognitive de ces propriétés superstructurelles sous la forme d'un schéma textuel prototypique "explicatif" qu'ils mobiliseraient pour produire ou comprendre-mémoriser-rappeler des textes ou discours explicatifs.

On peut également considérer que l'explicatif (n'est (qu')une constellation particulière de traits transversaux que l'on retrouverait également dans le narratif, l'argumentatif,... : la reformulation, l'exemplification, l'analogie, l'enchaînement temporel-causal, etc... La compétence explicative pourrait alors s'approcher en termes de capacité à sélectionner, mobiliser et articuler plusieurs (micro-)opérations cognitives et/ou langagières ("correspondant" à ces traits transversaux) dans le but d'expliquer.

On conçoit aisément quelles décisions didactiques sont envisageables si l'on prend la distinction que nous venons d'esquisser comme une alternative. On peut d'une part choisir de cibler les interventions didactiques sur les propriétés superstructurelles en vue de développer chez les élèves un possible schéma textuel (explicatif). On peut d'autre part cibler les interventions didactiques sur les phénomènes transversaux, non spécifiques (à l'explicatif), en pariant sur leur transfert lors de tâches langagières visant à expliquer.

D'une certaine façon, en théorie du moins, il y aurait là moyen de valider la pertinence de tel ou tel modèle de l'explicatif. Si tel type d'interventions didactiques produit des effets significatifs (ou significativement "meilleurs") sur le développement de la compétence des sujets non experts et que tel autre type

d'interventions n'en produit pas (ou s'ils sont significativement "moins bons"), c'est alors que, toutes choses égales par ailleurs, tel modèle est plausible, tel autre ne l'est pas (ou moins...).

II

C'est dans ce cadre que nous avons essayé d'inscrire cette première et modeste tentative d'"expérimentation didactique" que nous rapportons brièvement ici et dont nous donnerons les résultats quasi bruts. Il va de soi que ce travail n'a pas la valeur décisive ou "scientifique" des expérimentations "dures". Il nous semble cependant relativement intéressant dans la mesure où il trace quelques voies de recherche possibles, voire nécessaires, aussi bien en ce qui concerne les modalités de l'intervention didactique (les "exercices" ou "mises en situation-problème") que les procédures d'évaluation des effets d'apprentissage.

Pour notre "manip", nous avons constitué, à partir d'une classe de 6ème "plutôt bonne" et d'une classe de 3ème "plutôt faible", deux groupes d'élèves multi-âge 6è-3è qui sont réputés avoir à peu près le "même niveau moyen". Il est clair que cette homogénéisation initiale n'a été que relative et que, surtout, les critères "scolaires" pris en compte peuvent ne pas recouper exactement des compétences/incompétences dans le domaine de l'explicatif. Une évaluation initiale plus fine s'imposerait donc ; son absence limite la portée des résultats enregistrés, quels qu'ils soient.

Les "petits" ont donc travaillé avec les "grands", sur les mêmes tâches, pendant 6 heures (3 séances de 2 heures). Situation peu habituelle certes, mais imposée par les contraintes d'emploi du temps et par ailleurs parfois assez "intéressante" (ainsi cet élève de 3è en difficultés scolaires importantes se met-il à expliquer efficacement, en développant une analogie culinaire adéquate, le sens du mot "hallucination" à un "petit" qui ne comprenait pas).

Nous avons construit pour chacun de ces 2 groupes, 2 séquences didactiques qui ont été pédagogiquement gérées par les professeurs selon la séquence classique "tâche accomplie individuellement - confrontation en (petits puis grands) - groupes - objectivation". Pour un groupe ("groupe Explic."), 2 séries de tâches à partir de 2 textes explicatifs canoniques (selon nous) étaient censées permettre la mise en évidence des propriétés typologiques du texte explicatif et favoriser le développement ou la clarification d'un schéma textuel prototypique explicatif. Pour l'autre groupe ("groupe paragraphe"), 2 séries de tâches à partir de textes "descriptifs" à fonction informative (type "fiche zoologique" non-explicative) visaient à conforter la notion de paragraphe et à faciliter la segmentation des textes en unités-paragaphes, la mise en évidence de leur "plan".

Séquence didactique du groupe "Explic"

A partir du texte explicatif "bien formé" **Mirage** (cf. document 1), nous avons proposé la séquence de tâches suivantes :

1. **"B dans A"** : il s'agit de réinjecter dans un texte tronqué, dans des endroits désignés (ce que nous appelons "A", cf. document 2) les fragments (ce que nous appelons "B", cf. document 3) qui ont été extraits du texte source. Nous voulions d'abord que les élèves lisent "fonctionnellement" le texte, qu'ils lisent pour résoudre le problème que nous leur posons. Nous voulions aussi et surtout que les élèves approchent intuitivement la notion de phase de problématisation et de phase d'évaluation-application conclusive en triant-classant les 5 énoncés-exemples extraits comme exemples problématisants et exemples expliqués. Bien souvent cependant, le poids du thématique a été tel que les énoncés 3 et 4 ont été rapprochés et replacés en fin de texte puisqu'il y avait justement 2 blancs à combler..., même si l'enchaînement de 3 et 4 en texte est cohésivement peu acceptable.

2. **Plan de texte à compléter** : après correction de la tâche 1, nous demandons aux élèves de compléter le plan de texte que nous leur donnons (cf. document 4), à partir de ce qu'ils ont retenu de leur lecture précédente et avec l'aide de quelques retours ponctuels au texte source. Dans la foulée, nous leur demandons de **formuler le problème** par généralisation des 3 exemples initiaux (cf. document 5, à coller dans la partie hachurée du document 4), tâche fort difficile au vu des résultats...

3. **Titrages et segmentations** (cf. document 6) : nous demandons enfin aux élèves de découper le texte source en 5 parties, de choisir pour chacune un des titres thématiques proposés puis de caractériser leur fonction. Par regroupement des 5 parties en 3 et par l'attribution d'une fonction à chacune, nous souhaitons amener les élèves à passer d'une perspective thématique étroitement liée au texte source à une perspective méta-textuelle de plus en plus générale. Tâche difficile en elle-même et aussi en raison de l'ambiguïté relative des titres thématiques que nous proposons : ces titres semblent avoir conduits certains élèves à sur-segmenter le début du texte (les 3 exemples) et à sous-segmenter la suite, sans que les titrages fonctionnels méta-textuels aient pu provoquer ensuite un réexamen de ce premier découpage inadéquat.

La deuxième séquence, analogue à celle que nous venons de présenter, a été construite à partir d'un second texte explicatif.

Séquence didactique du groupe "Paragraphe"

A partir du texte descriptif-informatif d'une fiche zoologique (cf. document 7), nous avons proposé la séquence de tâches suivantes :

1. **"B dans A"** (cf. supra et documents 8 et 9).

2. **Evaluation de 5 mises en paragraphes** différentes du même texte (cf. document 10), version 1 : présentation compacte, sans aucun alinéa ; version 2 : 3 paragraphes (P1 à P5 ; P6-P7 ; P8 à P13) ; version 3 : 13 paragraphes d'une seule phrase ; version 4 : 5 paragraphes (P1 ; P2 à P5 ; P6 à P8a ; P8b à P11 ; P12-P13) ; version 5 : texte originel.

3. **Double titrage** des 4 paragraphes de la version originelle à partir d'un corpus de 8 propositions, 4 titres thématiques et 4 titres méta-textuels (cf. document 11).

4. **Rappel** du texte avec l'aide des débuts de paragraphe donnés sur la feuille de réponse (cf. document 12).

La deuxième séquence, analogue à celle que nous venons de présenter, a été construite à partir d'un second texte descriptif-informatif.

III

Pour mettre en évidence, voire mesurer, les éventuels effets de l'intervention didactique sur les élèves, nous avons utilisé une procédure classique de rappel. Tous les élèves ont donc lu un texte explicatif canonique que nous avons présenté de façon compacte, sans paragraphe (cf. document 13) pour le segmenter en paragraphes et proposer un titre pour chaque paragraphe. Dans la foulée, chaque élève a noté par écrit tout ce dont il se souvenait du texte précédemment lu.

L'analyse des rappels a été réalisée grâce à une grille de 31 unités d'informations (cf. document 14) hiérarchisées et "notées" selon leur importance sémantique (U3 : 3 points ; U2 : 2 points ; U1 : 1 point). Ces 31 micro-unités ont également été regroupées en 7 "paquets d'informations" (notés improprement "§1", etc. dans les tableaux 1 et 2 qui suivent) pour permettre une investigation plus fine de la "dynamique" du rappel.

L'analyse de la mise en paragraphes et du titrage, que nous ne rapporterons pas ici, s'appuie sur une typologisation qualitative des réponses : plus ou moins grande acceptabilité des découpages proposées, caractère plus ou moins thématique/plus ou moins méta-textuel du titrage, adéquation relative du titrage aux paragraphes.

Tableau 2: performances au rappel des élèves de 3

Nom	TOTAL /57	Nbre. Unités	Nbre. U2	Nbre. U1	S1 points	S1 %	S2 points	S2 %	S3 points	S3 %	S4 points	S4 %	S5 points	S5 %	S6 points	S6 %	S7 points	S7 %	
3° PARAG																			
1BO1	28,0	16,0	7,0	1,0	8,0	5,0	62,5	4,0	100,0	2,0	33,0	0,0	0,0	0,0	4,0	21,0	6,0	100,0	
1BOU	30,5	18,0	8,0	2,0	8,0	8,0	100,0	2,5	63,0	4,0	67,0	3,0	50,0	6,0	75,0	4,0	21,0	3,0	50,0
1CAP	17,0	9,0	4,0	0,0	5,0	4,0	50,0	4,0	100,0	1,0	17,0	4,0	67,0	3,0	38,0	1,0	5,3	0,0	0,0
1COU	19,5	11,0	5,0	0,0	6,0	5,5	68,8	0,0	0,0	5,0	83,0	5,0	83,0	0,0	0,0	4,0	21,0	0,0	0,0
1DEL	32,0	16,0	8,0	0,0	8,0	4,0	50,0	4,0	100,0	6,0	100,0	5,0	83,0	3,0	38,0	4,0	21,0	6,0	100,0
1DEM	32,0	16,0	8,0	0,0	8,0	8,0	100,0	4,0	100,0	5,0	83,0	5,0	83,0	6,0	75,0	1,0	5,3	3,0	50,0
1DOR	25,0	14,0	8,0	0,0	6,0	5,0	63,0	2,5	63,0	5,0	83,0	2,0	33,0	6,0	75,0	0,0	0,0	4,5	75,0
1GAR	30,0	18,0	10,0	0,0	8,0	8,0	100,0	2,5	63,0	6,0	100,0	0,0	0,0	4,5	56,0	7,5	39,0	1,5	25,0
1GOS	25,0	13,0	6,0	1,0	6,0	7,0	88,0	0,0	0,0	1,5	25,0	4,0	66,0	6,0	75,0	2,0	11,0	4,5	75,0
1LEC	35,0	16,0	9,0	1,0	6,0	8,0	100,0	4,0	100,0	0,0	0,0	5,0	83,0	6,0	75,0	9,0	48,0	3,0	50,0
1LEL	29,0	13,0	8,0	0,0	5,0	8,0	100,0	3,0	75,0	5,0	83,0	4,0	66,0	6,0	75,0	3,0	16,0	0,0	0,0
1LER	9,0	6,0	4,0	0,0	2,0	5,0	62,5	4,0	100,0	1,0	16,0	6,0	100,0	5,0	62,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1LOE	30,0	14,0	8,0	0,0	6,0	8,0	100,0	4,0	100,0	1,0	17,0	4,0	67,0	6,0	75,0	7,0	37,0	0,0	0,0
13 total	342,0	180,0	93,0	5,0	82,0	83,5	1044,8	36,5	964,0	42,5	707,0	47,0	781,0	64,5	806,0	46,5	245,6	31,5	525,0
moyenne1	26,3	13,8	7,2	0,4	6,3	6,4	80,4	3,0	74,2	3,3	54,4	3,6	60,1	5,0	62,0	3,6	18,9	2,4	40,4

Nom	TOTAL /57	Nbre. Unités	Nbre. U3	Nbre. U2	Nbre. U1	S1 points	S1 %	S2 points	S2 %	S3 points	S3 %	S4 points	S4 %	S5 points	S5 %	S6 points	S6 %	S7 points	S7 %
3° EXPLIC																			
1BAR	14,0	8,0	6,0	0,0	2,0	6,0	75,0	0,0	0,0	4,0	66,0	1,0	16,0	1,0	12,0	2,0	10,0	0,0	0,0
1CAB	24,0	12,0	4,0	1,0	7,0	5,0	63,0	0,0	0,0	5,0	83,0	5,0	83,0	0,0	0,0	6,0	32,0	3,0	50,0
1DEC	9,0	6,0	4,0	0,0	2,0	3,0	37,0	2,0	50,0	1,0	16,0	1,0	16,0	0,0	0,0	2,0	10,0	0,0	0,0
1DEL	23,5	17,0	8,0	1,0	8,0	1,5	19,0	2,5	63,0	1,0	17,0	6,0	100,0	3,0	38,0	6,5	34,0	3,0	50,0
1GEL	22,5	9,0	7,0	0,0	2,0	6,0	75,0	3,0	75,0	0,0	0,0	4,5	75,0	6,0	75,0	0,0	0,0	3,0	50,0
1HAN	10,0	6,0	2,0	0,0	4,0	5,0	63,0	4,0	100,0	1,0	16,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1LEF	26,5	15,0	7,0	0,0	8,0	8,0	100,0	2,5	63,0	2,0	33,0	0,5	8,3	6,0	75,0	1,5	7,9	6,0	100,0
1MOR	29,0	16,0	6,0	1,0	9,0	5,0	63,0	3,0	75,0	2,0	33,0	4,0	67,0	6,0	75,0	9,0	47,0	0,0	0,0
1MOR	29,0	15,0	8,0	0,0	7,0	7,0	87,0	3,0	75,0	4,0	66,0	5,0	83,0	7,0	87,0	3,0	15,0	0,0	0,0
1TEL	22,5	13,0	4,0	2,0	7,0	6,5	81,0	2,5	63,0	2,5	42,0	5,0	83,0	0,0	0,0	3,0	16,0	3,0	50,0
1VAN	39,0	17,0	11,0	0,0	6,0	7,0	87,0	4,0	100,0	5,0	83,0	4,0	67,0	6,0	75,0	7,0	37,0	6,0	100,0
11 total	249,0	134,0	67,0	5,0	62,0	60,0	750,0	26,5	664,0	27,5	455,0	36,0	598,3	35,0	437,0	40,0	208,9	24,0	400,0
moyenne2	22,6	12,2	6,1	0,5	5,6	5,5	68,2	2,4	60,4	2,5	41,4	3,3	54,4	3,2	39,7	3,6	19,0	2,2	36,4

ECARTm1/m2	3,7	1,7	1,1	-0,1	0,7	1,0	12,2	0,6	13,8	0,8	13,0	0,3	5,7	1,8	22,3	-0,1	-0,1	0,2	4,0
------------	-----	-----	-----	------	-----	-----	------	-----	------	-----	------	-----	-----	-----	------	------	------	-----	-----

Les tableaux de synthèse 1 et 2 doivent se lire comme suit :

- dans la colonne 1, nous reportons la "note globale de rappel" obtenue par chaque élève sur un total maximal possible de 57 points,
- dans la colonne 2, nous indiquons le nombre d'unités d'informations identiques ou quasi à celle du texte source, mises en évidence par l'analyse des textes de rappel des élèves,
- nous spécifions ce nombre total en précisant dans les colonnes 3, 4 et 5 le nombre d'unités de chaque niveau informatif (U3, U2, U1),
- enfin, pour chacun des 7 "paquets d'informations" (§1 à §7), nous spécifions le rappel total de la colonne 1 en donnant, dans les colonnes 6 à 19, d'abord la valeur en points de chaque "micro-rappel", puis la part que représente cette valeur ("%") par rapport à ce qu'aurait été un "micro-rappel" intégral,
- la dernière ligne de chaque tableau ("ECART m1/m2) compare la moyenne des performances de rappel des groupes "paragraphe" et des groupes "Texte explicatif", telles que nous venons de les présenter et permet de mettre en évidence une éventuelle supériorité/infériorité de l'un sur l'autre.

L'examen de ces tableaux peut fournir quelques indications.

Que, par exemple, les élèves de 3ème rappellent (-comprennent-mémorisent ?) plus efficacement ce type de texte que ceux de 6ème, même si, du point de vue scolaire, nos élèves de 3ème sont réputés plutôt "faibles" et ceux de 6ème plutôt "bons" : rien de bien surprenant ni sans doute de spécifique au texte explicatif puisqu'on retrouverait des différences comparables pour le texte argumentatif (cf. D. Brassart 1987 *Le développement des capacités discursives chez l'enfant des 8 à 12 ans : le discours argumentatif* Thèse ronéo Strasbourg), mais peut-être pas pour le texte narratif (simple).

Que, de même, les différences interindividuelles sont assez sensibles en 6ème, alors qu'elles tendent à se réduire en 3ème : effet possible du développement, avec l'âge et/ou les interventions didactiques incidentes, d'une éventuelle "compétence explicative", effet possible également d'un groupement "homogénéisant" des élèves par le jeu de l'orientation-sélection institutionnelle du collège.

De façon un peu plus pointue et un peu plus spécifique à notre texte source, voire à l'explicatif, on notera un possible effet de primauté chez les élèves de 6ème, et en particulier chez ceux du groupe "Paragraphe" : c'est le début du texte qui est, en moyenne, le mieux rappelé, par rapport aux 3 derniers "paquets d'informations" (§5, §6, §7).

Si, chez les élèves de 3ème, on ne retrouve plus cet effet (sans qu'il y ait pour autant effet de recense), on constate que chez les uns et les autres, en 6ème comme en 3ème, à des degrés sans doute différents, ce sont les mêmes zones du texte, les mêmes "paquets", qui sont proportionnellement les moins bien traités. Ainsi, le "paquet" §3 est relativement sous-rappelé, peut-être parce qu'il n'est pas clairement intégré à la cohérence d'ensemble du texte ni aisément rattachable, même pour les "experts" qu'assurément nous sommes (!), au noeud textuel IIa "fausse explication" (s'agit-il d'une expansion possiblement explicative

de §2 "les égoûts ne sont pas responsables" ? ou d'une seconde fausse explication ?). De même, le "paquet" §6 est le moins bien rappelé de tous : il est certes quantitativement le plus "lourd", mais surtout c'est lui qui contient la chaîne temporelle-causale qui constitue le corps de l'explication proprement dite, son noeud "démonstration". Double difficulté donc, à laquelle se heurtent les élèves qui lisent un texte explicatif et tentent de se représenter son contenu, à laquelle on se heurte presque toujours quand on tente de travailler sur l'explicatif en classe : celle de la "logique", celle de la connaissance encyclopédique du monde évoqué par le texte.

Enfin, et tel était l'objectif initial de cette modeste "pré-expérimentation", la comparaison des performances des élèves de 6ème d'une part, de 3ème d'autre part, selon le type d'interventions didactiques auxquelles ils ont été soumis, tend à montrer, globalement, une légère supériorité des élèves "Paragraphe" sur les élèves "Texte explicatif" au deux niveaux scolaires. Mais les écarts sont dans l'ensemble assez peu marqués et aucun ne se révèle statistiquement significatif (au test Mann et Whitney, on se rapproche de la significativité en 6ème pour le seul "paquet" §4 ($U = 121,5$; $z = 1,76$; $P = .078$), en 3ème pour le seul §2 ($U = 121,5$; $z = 1,952$; $P = .051$)). La supériorité moyenne des élèves de 6ème "Texte explicatif" dans le rappel du dernier "paquet" §7 pourrait laisser penser que s'est précisée chez eux, grâce à l'intervention didactique (?), l'idée d'un noeud textuel "conclusif", propre à l'explicatif même s'il est facultatif dans le schéma canonique. Mais là encore, les différences ne sont pas significatives et ne soutiennent pas cette interprétation "euphorique".

On ne conclura pas, pourtant, de ce premier galop d'essai que tout se vaut. Sans tomber dans les travers d'un positivisme scientifique quasi impossible à tenir dès lors que l'on travaille dans les classes, il nous semble que l'"expérimentation" devrait être reprise en essayant de mieux contrôler que nous ne l'avons fait certaines variables. La tâche est en vérité beaucoup plus difficile que d'aucuns font mine de le penser. Composer des groupes sur la base de l'âge, du sexe, etc..., voire de la CSP des parents, cela est toujours possible, mais qu'en est-il du niveau d'entrée des élèves par rapport à une éventuelle "compétence explicative", comment le mettre en évidence et le mesurer ? Le "niveau scolaire" est vraisemblablement, à cet égard comme à d'autres, un piètre indicateur. D'autre part, deux séquences pédagogiques ne constituent pas un cycle didactique complet dans lequel devraient interférer la répétition, la diversification et la convergence des activités, des apprentissages et de la prise de conscience par les élèves de leurs apprentissages en cours. Telles sont en l'espèce les orientations du travail que nous essayons actuellement de mener.

MIRAGE - Il arrive fréquemment que les marins, au cours de leurs voyages, croient apercevoir une terre alors que leur navire se trouve en plein milieu de l'Océan. Quand ils veulent approcher de ce rivage, il disparaît.

Les voyageurs, dans le désert, voient des lacs qui n'existent pas.

Quelquefois, dans les régions arctiques, les explorateurs distinguent au loin de hautes montagnes. Quand ils tentent de s'en approcher, elles s'évanouissent.

La plupart des gens pensaient que les voyageurs étant épuisés, fiévreux, ces "hallucinations" n'étaient dues qu'à la fièvre.

En 1798, le savant français Gaspard Monge expliqua ces phénomènes.

Les mirages ne sont pas les produits de l'imagination, mais les réflexions d'objets qui existent réellement à quelque distance de l'endroit où l'on voit le mirage. Aussi curieux que cela paraisse, ce sont les couches d'air, quand elles sont plus chaudes ou plus froides que celles qui s'étendent au-dessus ou au-dessous d'elles, qui font office de "miroirs". En effet, les rayons du soleil ne se réfractent pas de la même manière dans les couches d'air d'une densité ou d'un échauffement inégal. Souvent, l'image réfléchie est inversée ou déformée.

Lorsque les voyageurs du désert croient voir de l'eau, ce qu'ils voient, en réalité, c'est l'image réfléchie du ciel.

Depuis quatre cents ans, les habitants de Reggio di Calabria, en Italie, prétendent voir une étrange cité, en Sicile, juste de l'autre côté du détroit de Messine. Ce que voient en réalité les habitants de Reggio di Calabria, ce sont les réflexions de bâtiments situés à plusieurs kilomètres de l'endroit où la ville mystérieuse semble s'élever.

(Voir LUMIERE - ILLUSION D'OPTIQUE)

(Encyclopédie du Livre d'Or. Ed. des Deux Coqs)

MIRAGE -

La plupart des gens pensaient que les voyageurs étant épuisés, fiévreux, ces "hallucinations" n'étaient dues qu'à la fièvre.

En 1798, le savant français Gaspard Monge expliqua ces phénomènes.

Les mirages ne sont pas les produits de l'imagination, mais les réflexions d'objets qui existent réellement à quelque distance de l'endroit où l'on voit le mirage. Aussi curieux que cela paraisse, ce sont les couches d'air, quand elles sont plus chaudes ou plus froides que celles qui s'étendent au-dessus ou au-dessous d'elles, qui font office de "miroirs". En effet, les rayons du soleil ne se réfractent pas de la même manière dans les couches d'air d'une densité ou d'un échauffement inégal. Souvent, l'image réfléchie est inversée ou déformée.

(Voir LUMIERE - ILLUSION D'OPTIQUE)

(Encyclopédie du Livre d'Or. Ed. des Deux Coqs)

Depuis quatre cents ans, les habitants de Reggio di Calabria, en Italie, prétendent voir une étrange cité, en Sicile, juste de l'autre côté du détroit de Messine. Ce que voient en réalité les habitants de Reggio di Calabria, ce sont les réflexions de bâtiments situés à plusieurs kilomètres de l'endroit où la ville mystérieuse semble s'élever. 1

Il arrive fréquemment que les marins, au cours de leurs voyages, croient apercevoir une terre alors que leur navire se trouve en plein milieu de l'Océan. Quand ils veulent approcher de ce rivage, il disparaît. 2

Les voyageurs, dans le désert, voient des lacs qui n'existent pas. 3

Lorsque les voyageurs du désert croient voir de l'eau, ce qu'ils voient, en réalité, c'est l'image réfléchie du ciel. 4

Quelquefois, dans les régions arctiques, les explorateurs distinguent au loin de hautes montagnes. Quand ils tentent de s'en approcher, elles s'évanouissent. 5

MIRAGE

DE BIEN CURIEUSES HISTOIRES

- Exemple A :
- Exemple B :
- Exemple C :

XX
 XX
 XXX

UNE PREMIERE EXPLICATION QUI EST FAUSSE

.....

LA BONNE EXPLICATION

Les mirages ne sont pas que des "visions", MAIS.....

.....

Pourquoi?

Les couches d'air deviennent QUAND

.....

EN EFFET,

.....

Souvent, l'image est

EXEMPLES

- Exemple D :
- Exemple E :

CONSIGNES

1. Donne un des titres ci-dessous à chaque partie du texte.

- * tu délimiteras chaque partie en traçant un grand trait horizontal sur la feuille;
- * tu recopies les titres au bon endroit dans la marge gauche du texte;
- * les titres sont dans le désordre.

Des phénomènes
explicables

Les visions des
voyageurs

Des images
trompeuses.

Des phénomènes
optiques

De simples
hallucinations

2. Quel rôle joue chacune des ces 5 parties dans le texte?

Attribue à chacune de ces parties l'une des fonctions définies ci-dessous.

- * les fonctions sont dans le désordre;
- * tu recopies le nom de ces fonctions au bon endroit dans la marge droite du texte.

Annonce de
l'explication

Exemples de phéno-
mènes observés

Exemples de phéno-
mènes expliqués

Fausse explication des
phénomènes observés

Explication des phéno-
mènes observés

3. Regroupe maintenant ces 5 parties en 3 et attribue-leur une de ces 3 fonctions

- * les fonctions sont dans le désordre.

Explication

**Application à des
cas particuliers**

**Formulation du
problème**

La chèvre des Montagnes Rocheuses.

Les chèvres des Montagnes Rocheuses ne craignent pas d'être dérangées par l'homme. Elles vivent à plus de 4000 m d'altitude sur des pics élevés et escarpés où seuls les alpinistes ont des chances de les apercevoir.

Elles sont bien protégées du froid. Elles ont une peau épaisse et une abondante fourrure faite de poils très longs. Elles semblent lourdes et pourtant elles se déplacent facilement sur les rochers et peuvent franchir des précipices. Leurs pattes courtes et puissantes sont terminées par des sabots aux bords effilés qui forment des sortes de crampons.

Les chèvres des Montagnes Rocheuses sont rarement attaquées par les loups et les pumas car ils ne grimpent jamais si haut dans la montagne. Les aigles parviennent parfois à capturer des petits... mais leur plus grand ennemi est la neige.

Quand la neige est trop épaisse, les chèvres des Montagnes Rocheuses ne peuvent plus trouver d'herbes et de lichens pour se nourrir. Elles essaient alors de descendre vers les régions boisées moins enneigées. Elles n'y arrivent pas toujours car la couche de neige les empêche de passer. Un grand nombre d'entre elles meurent alors de faim. Il arrive aussi qu'elles soient englouties par une avalanche.

La chèvre des Montagnes Rocheuses.

Elles vivent à plus de 4000 m d'altitude sur des pics élevés et escarpés où seuls les alpinistes ont des chances de les apercevoir. Elles sont bien protégées du froid. Elles ont une peau épaisse et une abondante fourrure faite de poils très longs. Elles semblent lourdes et pourtant elles se déplacent facilement sur les rochers et peuvent franchir des précipices.
Les chèvres des Montagnes Rocheuses sont rarement attaquées par les loups et les pumas car ils ne grimpent jamais si haut dans la montagne. Les aigles parviennent parfois à capturer des petits.
Quand la neige est trop épaisse, les chèvres des Montagnes Rocheuses ne peuvent plus trouver d'herbes et de lichens pour se nourrir. Elles essaient alors de descendre vers les régions boisées moins enneigées. Elles n'y arrivent pas toujours car la couche de neige les empêche de passer.

Document 8

Un grand nombre d'entre elles meurent alors de faim.	1
Les chèvres des Montagnes Rocheuses ne craignent pas d'être dérangées par l'homme.	2
mais leur plus grand ennemi est la neige.	3
Leurs pattes courtes et puissantes sont terminées par des sabots aux bords effilés qui forment des sortes de crampons.	4
Il arrive aussi qu'elles soient englouties par une avalanche.	5

Document 9

Voici 5 mises en paragraphes du **même** texte.

Quelle est celle qui vous plaît le plus? celle qui vous plaît le moins?

Dites pourquoi.

LE PLUS - version n°	LE MOINS - version n°

Document 10

Placez ces titres en regard des zones du textes qui conviennent:

1. APPARENCE PHYSIQUE.
2. LA NEIGE, ENNEMIE DES CHEVRES DES MONTAGNES ROCHEUSES.
3. LIEU DE VIE DES CHEVRES DES MONTAGNES ROCHEUSES.
4. A QUOI RESSEMBLENT LES CHEVRES DES MONTAGNES ROCHEUSES?
5. LES ANIMAUX ENNEMIS DES CHEVRES DES MONTAGNES ROCHEUSES.
6. PREDATEURS.
7. RISQUES METEOROLOGIQUES.
8. HABITAT.

Document 11

Complétez le texte suivant:

La chèvre des Montagnes Rocheuses.

Les chèvres des Montagnes Rocheuses ne craignent pas
d'être dérangées par l'homme.

.....

Elles sont bien protégées du froid.

Elles semblent lourdes et pourtant

.....

Les chèvres des Montagnes Rocheuses sont rarement at-
taquées par d'autres animaux.

.....

.....

Paradoxalement, leur plus grand ennemi est la neige.

.....

.....

.....

.....

ENVIRONNEMENT

Odeurs de purin...

D'où proviennent donc les odeurs nauséabondes qui, depuis une dizaine de jours, flottent périodiquement sur le nord de la France - mais aussi en Angleterre, aux Pays-Bas et en Allemagne? A Paris, on avait accusé les égouts, à tort semble-t-il. Le laboratoire d'hygiène de la ville de Paris a vainement cherché les quelques cinquante produits chimiques dont la présence dans l'air expliquerait l'odeur ressentie. Aucune teneur anormale n'a été décelée. La réponse est venue le 15 avril par l'Agence pour la qualité de l'air, grâce à des recouplements avec les services de la météorologie nationale. D'après leurs observations, ce seraient les épandages de lisier pratiqués depuis dix jours dans les grandes plaines du nord de l'Europe qui provoqueraient les émanations nauséabondes. En effet, après une période pluvieuse qui a saturé les sols et empêché les cultivateurs de travailler aux champs, l'arrivée d'une période sèche avec le vent du nord-est a déclenché un épandage massif d'engrais, et notamment de lisier. Mais le purin n'a pu pénétrer dans un sol saturé d'eau et, à la faveur du soleil revenu, a fermenté en surface et dégagé des vapeurs putrides. Selon les caprices de la météo, ces vapeurs ont été poussées par le vent et parfois renforcées localement par des brouillards matinaux et des phénomènes d'inversion de température. Il n'est donc pas exclu que ces odeurs récidivent les jours prochains. Mais elles ne présentent aucun danger.

Grille d'analyse des rappels de "Purin"

I	§1	1 U3	mauvaises odeurs	
		2 U1	Nord de France ou Europe	
		3 U1	Angleterre/Pays Bas/Allemagne	
		4 U3	"question" sur origine-cause de I	
IIa	§2	5 U3	égouts non-responsables	
		6 U1	Paris	
	§3	7 U3	produits chimiques non-responsables	
		8 U1	cinquante (beaucoup)	
		9 U1	laboratoire (d hygiène) analyse	
		10 U1	Paris	
	IIb	§4	11 U3	réponse (explication) trouvée
			12 U1	le 15 avril
			13 U1	agence (pour la qualité de l'air)
			14 U1	informations de la meteorologie nationale
§5		15 U3	lisier responsable	
		16 U3	(lisier) épandu	
		17 U1	depuis 10 jours	
		18 U1	dans les plaines du nord de l'Europe	
		§6	19 U2	pluies → sols gorgés d'eau
			20 U1	→ travail impossible pour paysans
21 U2			non-pluie → travail - epandage d'engrais	
22 U1			beaucoup (d'engrais)	
23 U3			non-pénétration du purin dans sol trop mouillé	
24 U1			purin en surface	
25 U3			soleil → fermentation du purin	
26 U1			→ odeurs	
27 U3			odeurs poussées par vents	
28 U1			+ brouillard	
29 U1	+ inversion de temperature			
III	§7	30 U3	odeurs encore possibles	
		31 U3	sans danger	
Total - 57 points				

DISCOURS EXPLICATIF : ETAT ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Par Jean-François HALTE

En général (1), une recherche en didactique part d'une théorie savante et "intéressante" d'un phénomène et cherche à l'**opérationnaliser**, c'est-à-dire à l'importer dans le champ didactique en la traitant de telle manière qu'elle devienne enseignable et satisfasse aux objectifs d'une pratique d'enseignement. La linguistique hier, les types de textes aujourd'hui, élaborés "scientifiquement", ont subi entre autres ces **apprêtements** didactiques.

Cela donne, il faut en convenir, des résultats plus ou moins heureux et au regard des objets empruntés et au regard de l'usage didactique... C'est que l'opérationnalisation didactique d'une théorie n'est rien moins qu'évidente. Elle peut conduire à des réductions de problématiques telles que la théorie-source y perd son identité. Ce fut le cas en grammaire où la théorie générative et transformationnelle a été exploitée, pour l'essentiel, comme une nouvelle manière de schématiser les anciennes analyses, "grammaticale" (nature, fonction et aspects morphologiques des mots) et "logique" (analyse syntaxique intraphasique) et intégrée parmi les autres pans de la grammaire traditionnelle, laissée pratiquement inchangée.

L'introduction d'éléments nouveaux dans l'enseignement fait toujours problème et se heurte régulièrement à des résistances. Elles sont d'autant plus grandes que les changements proposés ne paraissent pas de nature à satisfaire les "besoins" que les enseignants construisent, à tort ou à raison, et que les "produits" didactiques proposés aux enseignants sont susceptibles d'être pédagogiquement intégrés ou non (2). La "GGT" a été ressentie d'une part comme moins performante que la grammaire traditionnelle pour résoudre, entre autres, les problèmes d'orthographe et d'autre part, comme l'introduction gratuite de l'enseignement de la linguistique à l'école (3). Par ailleurs, l'introduction d'objets d'enseignements nouveaux met toujours en cause la logique de fonctionnement d'une configuration didactico-pédagogique (4). Dans l'enseignement du français, tout se tient, de sorte que, c'est le groupe grammaire-orthographe-conjugaison, dans ses rapports à l'écriture, à la parole et à la lecture... qui aurait dû être globalement atteint par l'innovation didactique : on ne change pas l'un des piliers de la construction sans compromettre l'équilibre de l'édifice...

La "transposition didactique", entendue comme processus d'extraction, de simplification puis d'importation d'objet, encourt toujours un risque de détournement subreptice. En premier lieu, parce qu'un concept, dans une théorie

de référence, n'a de sens et de fonction que dans sa relation aux autres concepts de la théorie de sorte que son extraction et sa décontextualisation en changent la portée. En second lieu, parce que la simplification est l'occasion d'une réduction dont la nécessité, incontestable (?), ne change pas la nature. En troisième lieu, parce que l'importation dans un autre champ fait peser sur l'importé la logique propre de ce champ. Dans l'approche des textes, l'enseignement des modèles actantiels ou des matrices narratives a consisté souvent, par exemple, à gommer la finesse méthodologique du travail d'A.J. Greimas dans des grilles formelles et standardisées, à réduire, conséquemment, l'approche de l'écriture (et de la lecture) au remplissage mécanique de schémas simplistes, à maintenir la formation du savoir écrire dans la tradition méta-textuelle issue de la configuration didactico-pédagogique antérieure à dominante littéraire.

Aussi est-ce avec raison qu'H. Romian insiste dans le N°71 de "Repères" sur la **difficulté et la complexité des relations entre savoirs à enseigner, référents théoriques et objectifs d'apprentissage** (5). La notion de **"transposition didactique"** en vogue aujourd'hui ne suffit pas pour rendre compte d'une didactique. Son domaine de pertinence est à la fois capital - l'intervention didactique porte sur des "objets de contenu" qui sont nécessairement élaborés -, et limité - l'intervention didactique ne concerne pas seulement les **"objets de contenu"** en eux-mêmes, mais bel et bien leur **acquisition** par l'apprenant. Si le but de l'action didactique est le développement de compétences, susceptibles de s'incarner dans des savoir-faire, alors la transposition ne touche que la perlaboration des savoirs savants et laisse de côté les connaissances disponibles du sujet, ses représentations sociales, scolaires et personnelles. Le but compétenciel en effet, n'est pas atteint quand les apprenants comprennent seulement les notions et concepts qui leur sont proposés. Il leur faut non seulement **comprendre**, mais aussi **retenir**, et plus encore **assimiler, intégrer**, c'est-à-dire **acquérir en modifiant activement leurs schèmes de pensée et d'action**.

I. - UN "OBJET DE CONTENU" DIDACTIQUE PLURIDISCIPLINAIRE

En ce qui concerne notre travail sur le discours explicatif (désormais DE) nous nous sommes trouvés, peu ou prou, dans l'obligation de construire notre propre représentation théorique. Il n'existait pas, à nos yeux, de modèle construit du DE qui fût à même d'être développé didactiquement de façon intéressante. Une telle situation a certes l'inconvénient d'impliquer un temps d'élaboration important - nécessairement pris sur le temps à consacrer à ce que l'on considère ordinairement comme la didactique proprement dite - mais, en contrepartie, elle a l'avantage de permettre une prise en compte, dès ce niveau, de l'usage auquel la "théorie" est destinée.

L'entrée communicationnelle que nous avons choisie est largement redevable à l'exploitation de cette difficulté initiale : notre définition du DE comme **"discours métafonctionnel à dominante objective"** rattache d'emblée le DE à une problématique de la compétence de communication et à l'objectif majeur de l'enseignement du français à l'école élémentaire et au collège. Il n'y a pas de hasard, au demeurant, à ce que nous nous soyons appuyés pour ce faire sur

le travail antérieur de J.M. Doutreloux, linguiste et didacticien, ayant élaboré, à l'usage des enseignants canadiens, une "modélisation" de la communication.

En d'autres termes, dans notre démarche théorique de départ était en jeu déjà, plus ou moins consciemment, l'idée que le travail didactique dans le domaine langagier ne consiste pas à "transposer" simplement, mais à inventer. Nous n'avons pas "dérivé" des objets relevant d'une discipline légitime et incontestable, mais nous avons élaboré un modèle susceptible de prendre en compte de larges exigences de la didactique et partant, un certain nombre de "besoins reconnus" (?) des apprenants.

Au regard de la pensée orthodoxe, - linguistique, psycholinguistique, sémiotique ou psychologique... nous avons produit, vraisemblablement, un monstre, un hybride, qui ne répond pas aux critères des disciplines citées. "Notre" DE est, au sens fort, un objet, non pas "inter" disciplinaire, obtenu par gommage des aspérités propres à chaque discipline et réduction au Plus Grand Commun Dénominateur, mais bien "**pluri**" disciplinaire. En le cernant communicationnellement, nous nous sommes donné la possibilité d'inverser la démarche habituelle de la transposition en allant de notre modélisation aux ressources propres de disciplines constituées. Un des intérêts majeurs de la matrice communicationnelle de base (6) en effet, est son caractère **systémique** : elle permet de positionner justement les points d'impact de différentes théories et, du coup, d'en mieux saisir la pertinence et le domaine de validité. Nous pouvons avancer, sans éclectisme et dans l'orthodoxie du travail scientifique ordinaire, que le DE est passible de différentes descriptions - linguistique, discursive, textuelle, psychologique etc. -, relativement autonomes, et dont l'articulation fournit une représentation relativement complète. Cette manière de faire, imposée par l'état du champ, ne manque pas de pertinence : sans concession à la rigueur théorique, elle balise d'entrée de jeu les dimensions d'apprentissage impliquées au plan didactique.

En tant qu'objet de contenu didactique, le DE en effet doit être envisagé dans tous ses aspects, selon des approches diverses, complémentaires et non confondues, toutes à divers titres "utiles" au regard de l'objectif de développement du savoir expliquer. L'apprenant rencontre le DE d'abord dans les pratiques ordinaires concrètes, dans l'acquisition régulière qu'il fait de la compétence de communication, et c'est parce qu'il le rencontre ainsi, dans la complexité et la diversité de ses manifestations, dans la variété de ses insertions communicationnelles, qu'il en construit une représentation plus ou moins adéquate, base sur laquelle l'enseignant s'appuiera en tout état de cause. Dans son effort d'**abstraction modélisante**, le travail didactique doit tenir compte de ces faits - son modèle doit pouvoir les traiter -, comme il doit en tenir compte dans le mouvement de **concrétisation** en jeu lors de l'intervention enseignante - son action doit les impliquer.

En somme, nous avons renversé d'une certaine manière la position applicationniste traditionnelle : plutôt que de décalquer pâlement des objets construits ailleurs, c'est à partir du champ général de la didactique que nous

sommes allés à des savoirs constitués. Peut-il (doit-il ?) en être autrement, en réalité, lorsqu'il s'agit d'objets touchant au langage et à l'apprentissage de savoir-faire ?

Nous pensons que la position exprimée ci-dessus a des chances de permettre une meilleure efficacité sur le terrain parce qu'elle "oublie" méthodologiquement moins de choses... Elle est donc susceptible de conduire à une approche didactique aussi complète que possible. Il faut cependant attirer l'attention sur son prix. Dans la réalité du travail de la recherche-innovation, compte tenu des forces disponibles, nous n'avons fait qu'explorer certaines directions impliquées. De fait, les équipes se sont partagé les axes de recherche et les ont mis respectivement en oeuvre en classe. Chacune a travaillé dans sa direction et nous ne disposons pas, pour l'instant, de travaux articulant entre elles l'ensemble des approches. Si nous avons circonscrit, avec plus ou moins de finesse selon les cas, certain nombre d'"objets de contenu" didactiques à enseigner, nous ne sommes pas au point sur la modélisation de leur intégration dans un modèle général de l'apprentissage de la compétence explicative (voir troisième partie).

II. - LES AFFINEMENTS DU MODELE THEORIQUE

2.1. Axes de recherche

Les théories de la communication connaissent un destin particulier dans l'univers éducatif. La communication, en effet, est soit sous la dépendance de la linguistique dans la lignée de "la LANGUE", "instrument de communication" de Martinet et, à ce compte réduite à ses traces dans le procès linguistique, soit sous la dépendance de la pédagogie et, à ce compte, diluée, éparpillée, dans des modèles pédagogiques. Dans le premier cas elle est considérée, à juste titre, comme le niveau le plus primitif - sans elle pas d'acquisition du langage -, le plus englobant - sans elle pas de discours et de texte -, mais aussi le plus extérieur, le plus général - le lieu du global-complexe dont il n'y a pas, en fin de compte, pas grand chose à dire en classe, en dehors des généralités empiriques. Discipline "molle", il faut la "durcir" de quelque manière. Très vite, on focalise dans le quadruplet communication-discours-texte-langue et très vite, se produit une incontestable amnésie du cadre général. Dans le second cas, la communication sert de référence à des pratiques pédagogiques dont elle explicite certains attendus (comme dans le cas du Plan de Rénovation) mais elle ne fait pas l'objet d'un enseignement à part entière.

Notre entrée par la communication dans l'approche du DE essaie de faire exception à ce qui semble être la règle. Les équipes, s'étant partagé la tâche, ont travaillé en recherche-innovation sur les discours explicatifs :

a) en tant que **texte**, **superstructure** abstraite, décontextualisée, désénoncée si l'on peut dire du côté de l'objet produit ou de schéma phototypique du côté du sujet ;

b) en tant que **séquence** textuelle, s'inscrivant dans un genre particulier et subissant de ce fait des modifications significatives ;

c) en tant que **discours** - manifestation concrète, occurrente, effective, énoncée... du texte ;

d) en tant que **genre discursif** chapeautant un grand nombre de variétés, du discours de vulgarisation scientifique au discours quotidien en passant par la littérature ;

e) en tant que **support de phénomènes discursifs transversaux** comme l'exemplification, la reformulation etc ;

f) en tant que **phénomène communicationnel** - boucle de régulation communicationnelle manifestant un changement d'enjeu et d'objet, stratégie d'intervention particulière dans la communication -.

On voit que de a) à f) on va du "noyau dur" aux phénomènes les plus périphériques, de la notion sémiotique de superstructure et psycholinguistique de "schéma prototypique", aux aspects non spécifiques du DE et au traitement de problèmes généraux de la communication. On voit aussi que manque toute l'exploration communicationnelle des attitudes (se décentrer, prendre en compte l'autre...) et des comportements.

2.2. Le poids relatif des paramètres définitionnels

Cette présentation des objets de recherche témoigne d'une évolution certaine, entre le moment où nous avons édifié le modèle et aujourd'hui. Notre appréhension théorique des discours explicatifs s'est enrichie et complexifiée. Le mouvement même de notre recherche nous a conduits à affiner notre définition initiale du DE comme **discours métafonctionnel à dominante objective** et, tout particulièrement, à préciser les rapports entre les critères "méta" et "objectivité" et à en évaluer le poids respectif.

Le défaut d'un modèle textuel théorique de départ, la volonté de prendre en considération la communication de façon non secondaire, la prévention (justifiée) que nous avons contre les **"nouveaux formalismes"** - Hymes : (l'important pour la pédagogie) **"ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré, mais de mieux comprendre comment il est utilisé"** (7) - nous ont conduits, par principe, à accorder plus d'attention aux phénomènes interactionnels qu'à la dominante objective. Bien que parfaitement conscients de ce qu'il ne saurait y avoir de fonction sans forme qui la manifestât, nous avons privilégié nettement dans un premier temps la notion de **fonction explicative du discours** et son corollaire, la notion d'**effet explicatif** du discours. Du même coup, nous nous sommes intéressés aux **discours oraux quotidiens** riches en **macro-actes indirects** où les aspects **"méta"** sont très sensibles et où les notions d'effet et de fonction liés à l'**efficience** communicationnelle sont décisives. Nous avons, à l'inverse, minimisé les discours plus ou moins scientifiques qui, par ailleurs avaient été au centre de la plupart des rares études sur l'explication, de même que les investigations structurales concernant la **forme des discours, le type textuel** et son correspondant **psychologique, la dominante objective**. Il convient, désormais, de tempérer ce positionnement.

Les travaux des équipes lilloise et sarralbigeoise ont tendu à confirmer l'hypothèse psychologique de l'existence du schéma prototypique et de la superstructure textuelle. Les expérimentations menées par les Lillois à propos de discours de vulgarisation scientifique (8) mettent en évidence, dans la

résolution d'une lecture-puzzle, l'effectivité du recours au **traitement par concepts**, caractéristique de la mobilisation d'un schéma prototypique.

En ce qui concerne la notion de dominante "**objective**", rappelons tout d'abord qu'elle trouve sa source en profondeur dans les opérations dites dans le modèle de base "**d'objectivation**" par lesquelles les communicants déterminent leurs pensées et conjointement leurs formulations (9). Plus superficiellement, la communication, en tant qu'elle vise et présuppose l'intercompréhension, implique des efforts de la part des intervenants pour se désengluier de leur appréhension spontanément subjective des objets de contenu et des formulations. Le caractère "**objectif**" du discours est toujours relatif et joue principalement sur les rapports qu'entretiennent les sujets avec les représentations qu'ils se forment de la langue et des référents. Il concerne aussi, plus lointainement, les représentations qu'ils peuvent mobiliser de l'ensemble des paramètres de la communication et, partant, leur aptitude à sélectionner de façon appropriée, dans les limites de leurs possibilités, le degré adéquat d'objectivité.

Si le caractère objectif, ainsi cerné, est nécessairement présent partout - les opérations d'objectivation concernent tous les discours -, les **discours explicatifs de toutes espèces sont intrinsèquement caractérisés par une réquisition de plus grande recherche d'objectivité**, notamment perceptible dans les changements de tonalité, de marquage linguistique et discursif (10) etc.

Dans l'ensemble des discours explicatifs, les plus représentatifs, les plus purs, les plus "objectifs", se rencontrent, par définition, dans les discours scientifiques dont c'est précisément le but majeur que d'expliquer. Dans ce genre, l'effort d'objectivation du système d'intellection d'un phénomène est maximal, la recherche de la moins subjective possible des représentations linguistiques est telle qu'elle conduit, à l'extrême, à la formalisation et au langage mathématique. D'une façon générale, des méthodologies sont précisément construites, comme chacun sait, pour garantir l'objectivité, tant au plan de la **démarche explicative** qu'à celui de l'**exposition discursive** de l'explication.

Cette quête de l'objectivité se marque, significativement, par l'annulation des "je" producteurs et des "tu" récepteurs identifiés indifféremment dans des "on-vérité" universalisants. Si chaque production scientifique peut être considérée comme une "boucle", marquée rhétoriquement dans la position du problème et la conclusion, l'aspect "**métafonctionnel**", sans être inexistant, est très secondaire. Sauf à donner aux concepts un usage métaphorique, le discours scientifique, en effet, **ne rétablit pas** à proprement parler le bon fonctionnement d'une interaction première : les communicants "on-vérité" n'ont pas de problèmes affichés de communication auxquels leurs discours répondraient. En réalité, leurs discours explicatifs **constituent l'interaction première** toujours-déjà en cours et leurs objets et enjeux sont dans la poursuite des objets et enjeux de l'interaction.

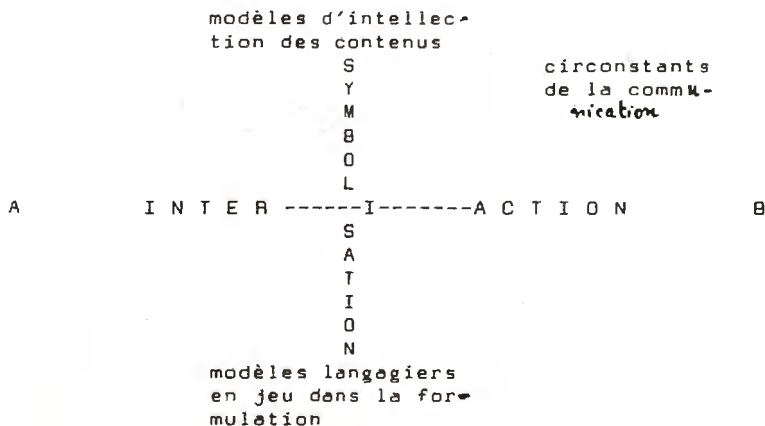
Ainsi, la modulation de la dominante objective et la confirmation de l'existence d'un type, incitent à assouplir la perception générale du DE et à

envisager la saisie de la variété des discours explicatifs comme la pondération spécifique qu'ils opèrent des différents paramètres.

2.3. Les entrées théoriques et les genres du discours explicatif

Les considérations qui précèdent peuvent être décrites à partir de nos entrées théoriques.

Le modèle communicationnel de base, se schématise de façon simplifiée ainsi :



Par rapport à l'ensemble de cette matrice, il est possible de figurer différentes entrées théoriques :

Appréhender un DE comme TEXTE
privilégie les modèles langagiers,
et tend à délaissier les autres pôles ;



L'appréhender comme DISCOURS
intrique les modèles langagiers avec
l'axe de l'interaction ;



Le traiter en tant que PHENOMENE
INTERACTIONNEL amenuise l'attention
accordée au texte et à l'intellection ;



L'éprouver dans sa DIMENSION
OBJECTIVE, revient à considérer
essentiellement l'axe vertical.



On voit qu'il est possible également, à partir du même schéma de base, de décrire certains discours selon l'importance relative qu'ils donnent à chaque dimension. Dans cette optique, le discours scientifique épouse au plus près la

ligne verticale, estompant au maximum la ligne de l'interaction. A l'opposé extrême, dans les discours quotidiens, **les micro-discours explicatifs**, nettement orientés vers la restauration d'interactions premières, **pourraient être figurés par un losange horizontal très aplati**, la dominante objective intrinsèque, très fortement contrainte par l'interaction première, ne se manifestant que de façon très **subjective**, et la superstructure n'apparaissant pas nécessairement en totalité, au travers de formulations par ailleurs étroitement conditionnées par celles qui prédominent dans l'interaction première.

Entre ces deux extrêmes se positionnent, entre autres, le discours didactique et le discours de vulgarisation scientifique. L'un et l'autre sortent du cercle des initiés caractéristique du discours scientifique, et ni l'un ni l'autre cependant ne se confond avec le discours quotidien. L'un et l'autre dessinent un champ d'investigations que nous n'avons pas eu le temps d'explorer et qui sont, pourtant décisifs : le comble de la didactique du DE est, sans aucun doute, la mauvaise connaissance que nous avons encore du discours didactique en français, en tant que variété du discours explicatif.

2.4. Autres pistes à suivre...

Une "bonne" modélisation doit être telle qu'elle puisse accueillir les faits dont elle prétend traiter **dans leur diversité et dans leur spécificité**. Trop puissante, elle réduit les différences, trop pointue, elle couvre un secteur trop exigü du champ des phénomènes.

Cette sorte de compromis à trouver entre le trop général et le trop particulier nous paraît extrêmement important dans une recherche en didactique centrée sur le développement de compétences. De ce point de vue les affinements évoqués ci-dessus sont intégrables, sans difficulté, dans notre définition de base du DE. Il resterait, néanmoins, à reformuler celle-ci plus soûplement.

Telle quelle en effet, elle ne laisse pas prévoir suffisamment les nuances, et elle oriente vers une réduction à la **dialogalité orale**, au détriment de la **monologalité écrite**, et ce, quel que soit l'attachement que l'on porte au dialogisme bakhtinien essentiel : ce n'est pas la même chose d'intervenir explicativement à l'oral dans un groupe, et d'écrire un texte explicatif (11). La définition actuelle, sentie comme "trop" communicationnelle, tend à surestimer les phénomènes interactionnels, les analyses de stratégies communicatives et, de proche en proche, à estomper le noyau dur au profit de phénomènes non spécifiques affectant toute communication et tout discours.

Cela étant dit, il faut prendre garde aux effets de torsion. Il s'agit de réajustement, de rééquilibrage, rien de plus, rien de moins. Il est possible et souhaitable de l'envisager maintenant, au point où nous en sommes, c'est-à-dire après que le travail de recherche a permis de travailler la piste interactionnelle et de montrer son grand intérêt. L'excès communicationnel du début de la recherche a été heureux : sans lui, une fois de plus, en vertu des arguments avancés en introduction à ce point, la piste communicationnelle n'aurait pas été exploitée.

Une hypothèse textuelle forte au début, un appui dominant sur les discours explicatifs scientifiques auraient produit, vraisemblablement, des "non vus". Les discours scientifiques, pour être socialement très importants, comptent aussi parmi les plus rares : ils circulent dans des cercles réduits d'initiés où ils forment la base même des communications. S'ils constituent en principe la réalisation la plus architypique de l'explicatif, ils correspondent aussi à l'expérience de l'explication la moins partagée. A ce titre, ils ne représentent pas le lieu privilégié de l'apprentissage de l'explicatif (12). Les bases de l'acquisition compétentielle se construisent, assurément, à la faveur des productions langagières quotidiennes, moins typiques certes, mais plus fréquentes, plus familières, plus importantes aussi dans l'acquisition des structures fondamentales de la compréhension du monde.

En conclusion, il convient de remarquer que la recherche-innovation aura joué son rôle au regard de l'évolution du modèle de base. Son développement nous oblige à tempérer nos positions de départ et en même temps, sans contradiction, confirme leur intérêt intrinsèque.

III. - PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE, DANS LA RECHERCHE ET DANS L'ENSEIGNEMENT

Quoi faire dans les classes, quand, comment, pourquoi, dans quel ordre, dans quel cadre et à quel niveau ?

Quelle sorte de "produit" de recherche proposer à l'enseignant ? Quel mode d'emploi assortir au produit...? Au bout du compte, c'est à ce genre de questions qu'une recherche en didactique doit répondre...

La réalité de la Recherche-Innovation rend prudent et circonspect. Certains problèmes rencontrés en cours de route méritent d'être rapportés ici, à l'usage des enseignants-chercheurs, des formateurs et des praticiens.

3.1. Problèmes pédagogiques rencontrés en recherche

Dans "Un Projet didactique" ("Repères" 72), était détaillé un scénario didactico-pédagogique où étaient censés s'étager trois types de situations de travail - fonctionnelles, méta-fonctionnelles, conceptuelles - intégrées dans des "Projets d'apprentissage dans le projet" et propres selon nous à étayer une démarche d'enseignement cohérente. Nous ne sommes pas parvenus à tester ce dispositif, alors même que nous étions convenus, en temps utile, de le mettre à l'épreuve. Il y a lieu de réfléchir sur ce point. Sous bénéfice d'inventaire ultérieur, il semble que deux raisons d'inégale portée puissent être évoquées.

La première tient à ce qu'une activité de recherche-innovation, dans une classe ordinaire de collègue ne s'intègre pas facilement. La mise en place de cycles didactiques conséquents bouleverse le fonctionnement de la classe dont les intérêts légitimes ne coïncident pas magiquement avec les intérêts des enseignants-chercheurs. Tant qu'il s'agit de distraire une heure ou deux, par ci par là, le problème est gérable. Il l'est beaucoup moins quand un cycle expérimental impose que soit profondément bouleversé le fonctionnement de la

classe. Dans notre cas, non seulement les cycles en question exigeaient une certaine durée, mais ils impliquaient, de surcroît, une référence active à la pédagogie de projet.

Cette référence, selon un paradoxe apparent, a plus bloqué qu'aidé. En la circonstance, selon le dicton, le mieux a été l'ennemi du bien. Le mieux, c'est évidemment le travail en projet en tant qu'il prend en compte de manière très cohérente les attendus de toutes natures - et notamment communicationnels - qui situent l'enseignement et l'apprentissage. Or, il faut en convenir, impliquer le travail en projet s'est révélé imposer une contrainte trop forte, à certains égards susceptible d'entrer en contradiction avec les exigences méthodologiques de la recherche et les conditions matérielles concrètes de son exécution. Dans la recherche, on accumule des données selon une logique gouvernée par la quête : on avance pas à pas, plus ou moins, du résultat évalué de telle entreprise aux questions qu'elle pose et à la détermination de nouvelles pistes. Si l'on sait ce que l'on cherche, - et l'on ne cherche pas "tout" ce qu'il est possible ou souhaitable de chercher (voir plus bas à propos de "démarche explicative") on ne sait pas, par définition, ce que l'on trouvera. Tout le travail de **construction de l'objet** est théoriquement risqué comme le montre la partie de cet article où est évoquée la manière dont une conception évolue. On découpe l'objet de réalité, on le simplifie et on le schématise dans le but d'en savoir quelque chose qui dépasse l'intuition empirique, on se trompe et on recommence. En même temps, la centration sur l'objet de recherche est telle qu'elle met nécessairement en sourdine la préoccupation de la classe vivante inscrite dans une temporalité quotidienne. Alors que le travail en projet implique la négociation, une planification souple, notre recherche, quelque précaution qu'on ait pu prendre, a imposé une certaine contrainte, notamment de programmation : il n'a pas été évident, pour certaines équipes, de concilier les impératifs des projets en cours avec leur dynamique propre et les besoins de la recherche.

L'autre raison est plus technique. L'ordonnancement des situations didactiques fonctionnelles, métafunctionnelles et d'élaboration conceptuelle (13) matérialise un modèle du cheminement cognitif de l'élève dans l'apprentissage. En réalité, il n'y a pas nécessairement d'**isomorphie entre la temporalisation de l'apprentissage et la temporalisation de l'intervention didactique**. Nous avons sans doute, à cet égard, sous-estimé les apports de la **pédagogie différenciée** : l'analyse fine d'une pratique d'enseignement peut faire apparaître l'aspect artificiel d'une programmation a priori des situations didactiques confrontée à la diversité des états réels des apprenants relativement au stade où ils en sont dans l'apprentissage.

Peut-être n'y a-t-il pas de leçon générale à tirer de notre exemple particulier. Dans notre recherche, nous avons fait appel à des techniques très différentes. Par exemple, certaines équipes ont tâté de l'**expérimentation didactique** avec, d'une part, des résultats tout à fait intéressants et, de l'autre, des problèmes méthodologiques considérables. D'autres ont fonctionné plutôt par **observations en situation**. Les mêmes ou d'autres sont allées d'**observations** à des mises en oeuvre de réponses innovantes aux plans didactiques et pédagogiques. Il ne faut pas voir dans ces différentes méthodologies l'effet d'un éclectisme

débridé. Compte tenu du projet de recherche et de ses buts terminaux, de son déroulement dans le temps, des différents champs d'interrogation reconnus, il s'agit plutôt de la reconnaissance des intérêts et des limites de chaque moyen utilisé et de la nécessité de compléter les uns par les autres. Aussi la réalité du travail est-elle plus nuancée que ne le donnent à penser les paragraphes précédents. Plus généralement, il semble que la connaissance que nous avons de la didactique du Français Langue Maternelle soit encore insuffisante. Il est significatif, à cet égard, que cette recherche ait été, pour certains d'entre nous, l'occasion d'une réflexion générale (inachevée pour l'heure) sur ces thèmes. L'enjeu est de taille : il en va de l'utilité sociale et de l'efficacité concrète des recherches en didactique.

3.2. La part de l'enseignant dans sa classe

Quoi qu'il en soit, nous restons convaincus de l'importance du cadre projet pour la pratique d'enseignement de même que nous restons convaincus de l'intérêt des "cycles didactiques courts et complets" (14) allant de la perception d'un phénomène à l'élaboration des concepts susceptibles de le traiter. Nous considérons cependant que ces convictions stipulent seulement des modalités d'efficacité et d'usage pratique des propositions didactiques sans se confondre avec elles.

Interviendrait, ici, ce que l'on pourrait appeler la part de recherche de l'enseignant praticien. Il doit être au clair autant que possible, sur ses savoirs. Il doit savoir où il va dans le domaine de contenu qu'il traite, il doit avoir un "plan d'ensemble pour le but" etc. Les résultats de notre recherche sur les discours explicatifs, peuvent l'aider dans ces domaines. Il lui reste cependant à intégrer la recherche "primaire" dans sa recherche propre d'une pratique d'enseignement cohérente et efficace, c'est-à-dire à organiser la convergence optimale des choix pédagogiques et didactiques. Il est clair que se joue là une partie décisive.

Pour ces raisons, nous ne pensons pas qu'il soit souhaitable de concocter un "programme", encore moins une progression, du moins si l'on entend par là une suite ordonnée et minutieusement organisée de "leçons". On n'apprend certes pas dans n'importe quel ordre, et apprendre, dit en substance J. Bruner à propos de savoir-faire, c'est élaborer des "programmes", mais il ne faut pas confondre le programme que se construit l'apprenant dans l'apprentissage et le programme d'enseignement que propose l'enseignant : l'un n'est pas le décalque de l'autre. La question, très difficile, est sans doute d'apprendre à créer des "produits" didactiques tels qu'ils permettent à l'élève de construire son programme plutôt qu'ils dictent à l'enseignant sa progression.

En somme, il appartient à la pratique d'enseignement de choisir les entrées opportunes en fonction des intérêts contingents et circonstanciels de la classe. Pour donner un seul exemple illustrant ces propos, je citerai l'exclusion méthodologique que nous avons faite de la notion de "démarche explicative" par rapport à celle d'"explication". C'est avec raison que nous avons écarté la première de notre travail ; ce serait à grand tort et dommage que l'enseignant dans sa classe ne la prendrait pas en compte. On ne voit pas en effet, de

meilleure implantation motivationnelle d'un enseignement des discours explicatifs que celle qui servirait très directement les tâches quotidiennes de l'élève. On conçoit aussi que quiconque entreprendrait dans sa classe un cycle d'enseignement branché sur une telle finalité aurait à faire tout un travail de programmation didactique que la recherche primaire ne saurait lui donner "clés en main".

A cet égard, on peut aller, selon nous, de n'importe laquelle de nos entrées à n'importe quelle autre : il est toujours possible, en situation, dans le discours didactique, d'opérer des raccourcis, de motiver des passerelles. C'est à l'enseignant qu'il revient d'accomplir et de baliser les trajets. Encore une fois, la logique de l'exposition didactique - elle pourrait vouloir, dans notre cas, que l'on aille du "plus central" - le noyau dur - au plus périphérique - les phénomènes d'interaction... -, la logique de l'exposition de l'objet à enseigner-apprendre, ne doit pas être confondue avec la logique de l'apprentissage ou avec celle de la pratique d'enseignement : ce sont là des plans de réalité différents.

S'il est urgent que la didactique soit érigée en discipline à part entière, il est décisif qu'en tant que telle, protégée de l'applicationnisme, elle ne déplace pas le problème d'un cran, ès qualité cette fois, en constituant la pratique d'enseignement comme son domaine propre d'application, en abolissant la responsabilité de l'enseignant.

3.3. Focaliser, élargir, intégrer

Au cours de la recherche, nous avons tour à tour ouvert et resserré le champ de travail. Nous l'avons resserré comme en témoigne le N°69 de "Repères" quand, partant de la communication en général, nous nous sommes astreints à n'envisager que l'explication. Nous avons resserré encore quand, dans le programme de recherche, nous avons éliminé du champ certaines pistes de travail comme la compréhension ou les "**systèmes sémiologiques d'organisation des contenus**" propres aux différents domaines de l'expérience explicative sociale... Puis nous avons élargi en développant les six directions de travail évoquées ici-même... Le mouvement d'ouvertures et de fermetures, n'est apparemment pas terminé : chacune des pistes frayées appelle de nouveaux développements.

Il ne conviendrait pas, à cet égard, de hiérarchiser les points de vue, de privilégier tel angle d'attaque, autrement s'entend que de façon tactique - il faut bien commencer par quelque chose - mais, au contraire, il faudrait les aborder tous dans leur spécificité et dans leur complémentarité. Le même objet concret, tel écrit ou telle prestation orale peut être abordé utilement dans ces perspectives différentes et complémentaires, que ce soit dans des tâches de lecture et d'analyse ou dans les tâches de production.

Pour l'heure, nos travaux ont à être poursuivis aux deux extrêmes du quadruplet communication/discours/texte/langue. La superstructure est tracée à grands traits et il y a sans doute à préciser les différentes phases. Ensuite, elle s'incarne micro-structurellement. Nous manquons de matériel sur les aspects linguistiques (15), alors même que, tant du point de vue de la réception que de

celui de la production, la dimension microstructurelle est capitale. Il reste à faire sur les organisateurs textuels, les connecteurs, le balisage métadiscursif, la progression thématique. De même, à l'autre bout, nous manquons d'études sur le développement des attitudes communicationnelles. Dans ce domaine, il conviendrait moins, peut-être, d'enseigner au sens traditionnel - les savoir-faire attitudinaux s'enseignent-ils ? Jusqu'à quel point ? - que de mettre en place des situations d'entraînement, d'"exercice" au décentrement, à l'objectivation, à la variation des stratégies discursives, aux "habiletés" communicationnelles, dans la lignée de ce que proposait J.M. Doutroux à propos de l'oral (16) etc.

La piste des genres de l'explicatif se révèle particulièrement féconde. La poursuite de son exploration permettrait de spécifier les incarnations macrostructurelles de la superstructure. Elle contribuerait notamment, parce qu'elle touche à la cohérence sémantique des textes et des univers de référence à l'affinement de notre représentation de la superstructure. Le genre est un lieu carrefour : lieu de l'investissement de toutes les dimensions, lieu de leur différenciation, lieu donc, à ces égards, "intéressant" pour la recherche, c'est aussi, dans les pratiques d'enseignement, un moyen commode d'entrer dans la problématique de l'explicatif, de rencontrer l'éventail des textes qu'on aborde au collège (17) et de disperser, pourquoi pas, l'approche du DE dans un cadre plus global.

Dans le même ordre d'idée, il faudrait réintroduire une réflexion générale sur la compréhension et les modèles d'intellection. Il est temps, maintenant, de s'intéresser sérieusement à ce que nous nommons les "**ressorts**" de l'explication dans notre cadrage didactique du N°72 de "Repères". Maintes incompréhensions d'élèves, dans des situations didactiques impliquant ou mettant en jeu des concepts spécialisés tiennent à des confusions entre des systèmes triviaux d'explication - les leurs, issus de leurs représentations des phénomènes - et les systèmes plus sophistiqués proposés par la science, confusions que l'on pourrait pour une large part (mais pour une large part seulement) atténuer en situant, autant que faire se peut les domaines d'origine des concepts et les "jeux" qu'ils entretiennent avec les concepts qui leur sont associés (18).

Enfin, significativement, nous avons été amenés à mettre en évidence des aspects communs aux discours que, par commodité, nous nommons **transversaux** et dont avec l'exemplification, la reformulation, la réfutation... nous avons donné quelques exemples. Ces questions ne sont pas annexes : dans la production de DE notamment, où des compétences de ce type sont importantes et font la différence entre les discours et confortent notre sentiment que la didactique du DE doit prendre place dans un cadre plus large.

L'apprentissage du DE, en effet, n'a de sens que dans une approche générale de la communication, des discours et des textes. Nous le disions en commençant la recherche, nous le répétons maintenant : l'approche d'un seul type, en classe, n'a pas grand sens. Les types n'ont de signification que les uns par rapport aux autres. En termes de configuration didactico-pédagogique, ce qui se joue est le changement de positionnement des notions de langue et de discours dans l'enseignement du français. Il serait plus efficace, à divers points de vue d'aller

des discours à la langue que l'inverse, actuellement encore dominant. Pour l'heure, les objets discursifs entrent, ou non, au collège, au hasard des formations personnelles des enseignants.

Le DE peut être, comme n'importe quel autre discours, aussi bien le point de départ particulier de cette vaste entreprise qu'un des points rencontrés en cours de route. On remarquera, et ce n'est sans aucun doute pas un hasard, que les six directions de travail que nous proposons, valent tout autant pour les discours non explicatifs : peut-être tient-on là un modèle de l'appréhension didactique des phénomènes discursifs, modèle qui pourrait être un élément du cadre de la didactique générale des discours.

La conclusion, non rhétorique, est que la problématique sur laquelle nous avons travaillé ne doit pas être abandonnée. C'est là une conviction forte, acquise et renforcée lors du parcours : le thème de recherche garde toute son actualité, tout son intérêt et les enjeux que nous définissons en commençant demeurent. Il est souhaitable que, sous d'autres formes, dans le cadre d'autres projets, les mêmes personnes et/ou d'autres poursuivent des investigations.

NOTES

1. En général : il y a des exceptions dans toutes les disciplines, même en mathématiques.
2. Voir plus loin, troisième partie, où cette question des produits de recherche est reprise.
3. "On leur fait faire de la linguistique alors qu'ils ne savent pas parler correctement, qu'ils ne savent pas écrire..." C'est un changement de finalité et d'objectif qui est en jeu...
4. Sur cette notion, voir J.F. HALTE : "L'écriture entre didactique et pédagogie", "Etudes de Linguistique Appliquée" N°71, septembre 1988.
5. H. ROMIAN : "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", "Repères" N°71, février 1987.
6. Nos documents internes étant difficiles d'accès, voir le N°70 de "Langue Française" : J.M. DOUTRELOUX "Vers une modélisation de la communication pédagogique", mai 1986. Voir aussi, pour une présentation liée à nos objectifs de recherche, J.F. HALTE : "Vers une didactique des discours explicatifs", "Repères" N°72.
7. D.H. HYMES, in C. CAZDEN, V. JOHN, D.H. HYMES : "Functions of language in the class room", Teachers college, Columbia University, New-York, 1972.

8. D. BRASSART et I. DELCAMBRE : "Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif", Pratiques N°58, 1988.
9. Ces opérations touchent, à peu près, aux "substances du contenu et de l'expression", dans une terminologie hjelmslevienne ou, approximativement aussi, dans l'approche des psycholinguistes, à la fixation des paramètres de l'extralangage. Voir "Le fonctionnement des discours", J.P. Bronckart et alii, Delachaux et Niestlé, 1984.
10. Voir, par exemple, Anne Leclair-Halté qui montrent comment se marque le passage dans son article, ici même.
11. Selon E. ROULET et alii ("L'articulation du discours en français contemporain", Peter Lang 1985) dans les textes monologiques mêmes, le dialogal est à l'oeuvre et se marque énonciativement. Reste qu'entre monologalité essentielle et dialogalité essentielle les différences sont si fortes que l'on ne peut aplatir l'une sur l'autre.
12. Ce qui, par contre, fait partie de l'expérience des élèves, ce sont évidemment les discours didactiques et de vulgarisation. A mon sens, il ne faut pas du tout les confondre avec le discours scientifique.
13. Voir pour plus de détails, J.F. HALTE : "Un projet didactique", "Repères" N°72.
14. Voir J.F. HALTE : "Un projet didactique" in "Repères" N°72, mai 1987 et D. BRASSART et I. DELCAMBRE : "Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ?" in "Pratiques" N°58, juin 1988.
15. B. COMBETTES a écrit à notre demande sur ce thème dans le N°58 de "Pratiques" et le livre qu'il propose avec R. TOMASSONE "Le texte informatif" De Boeck, 1988, quoique ne concernant pas directement l'explicatif, doit être signalé.
16. J.M. DOUTRELOUX : "Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire", Publications du PPMF, N°13, Sherbrooke, Canada, 1983.
17. Voir ici-même, les articles de D. COLTIER et d'A. LECLAIRE-HALTE.
18. Ce thème est en filigrane dans nombre d'articles produits par le groupe, mais n'est jamais pris frontalement, et pour cause, puisque nous l'avions écarté.



TARIFS

(au 1er janvier 1989)

Abonnement annuel (3 numéros)	
France	100,00 F. TTC
Étranger	122,00 F. (surtaxe aérienne en sus)
Vente au numéro	39,00 F. TTC

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

Établissement (s'il y a lieu)

N°... rue

Localité Commune distributive

Code Postal Ville

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

M, Mme, Mlle

Établissement (s'il y a lieu)

N°... rue

Localité Commune distributive

Code Postal Ville

Cachet de l'établissement

Date

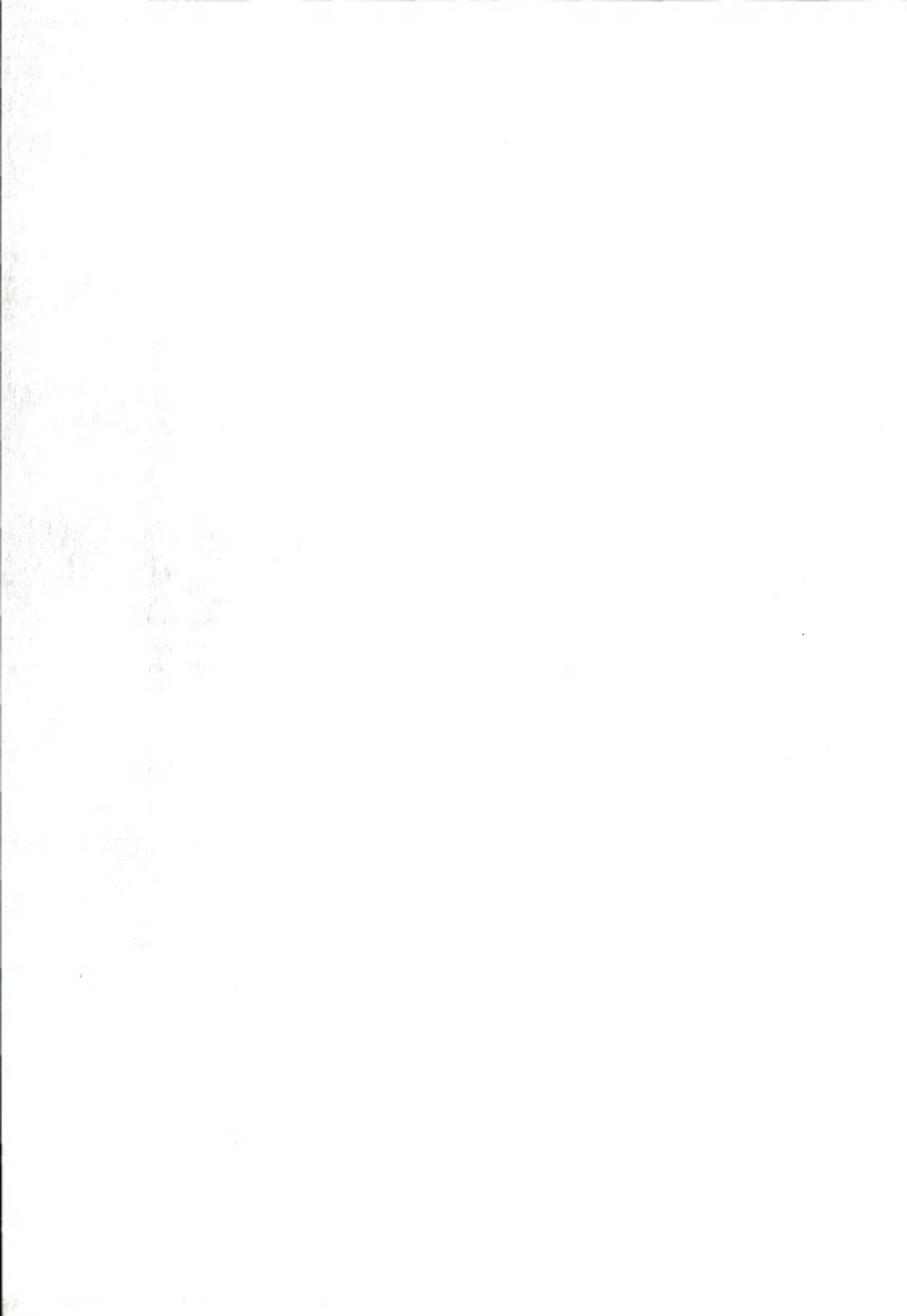
Signature

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement accompagné du paiement à l'adresse suivante :

I.N.R.P.

SERVICE DES PUBLICATIONS
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

Joindre un titre de paiement séparé pour l'abonnement d'une part, et les achats au numéro d'autre part.



"REPÈRES

pour la rénovation de l'enseignement du Français"

L'état de recherches INRP 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 des maîtres.

Un outil de formation et de recherche produit par des équipes de recherche-formation.

ABONNEMENT 1989

- n° 77 - LE DISCOURS EXPLICATIF, GENRES ET TEXTE
coordination : Jean-François Halté
Le discours explicatif dans la communication scolaire ; la variation de ses genres selon les situations, les types d'écrits ; le repérage de ses constantes textuelles.
- n° 78 - PROJETS D'ENSEIGNEMENT DES ÉCRITS, DE LA LANGUE
coordination : Gilbert Ducancel
Élaborer, gérer, évaluer des projets d'enseignement des écrits et de la langue selon des stratégies de résolution de problèmes.
Quelles théories sous-jacentes ? Quels savoirs visés et construits ?
- n° 79 - DÉCRIRE LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES ÉCRITS
coordination : Gilbert Turco
A quel ensemble de caractéristiques répond l'évaluation formative des écrits en classe ? Existe-t-il une voie et une seule pour changer les pratiques d'évaluation ?



Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 2^{ème} trimestre 1989



"REPÈRES" DISPONIBLES

- n° 59 - "Et si le français était une activité d'éveil ?"
- n° 60 - "Où en 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" (problèmes de français)
- 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 ?
- n° 71 - "Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle"
- n° 72 - "Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)"
- n° 73 - "Des critères pour écrire - Élaboration et gestion de critères d'évaluation des écrits"
- n° 74 - "Images et langages. Quels savoirs ?"
- n° 75 - "Orthographe : quels problèmes ?"
- n° 76 - "Éléments pour une didactique de la variation langagière"

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