

SITUATIONS DE DISCOURS EXPLICATIF ORAL/ÉCRIT AUX CYCLES 1 et 2

PERFORMANCES, ACTIVITÉS MÉTALANGAGIÈRES ET ÉTAYAGE

Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse, INRP
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil, INRP

Résumé : Cet article rend compte de recherches en didactique, visant à améliorer les performances discursives et métalangagières d'enfants de Cycles 1 et 2. Il s'agit des premiers résultats et de leurs analyses. L'article apporte quelques éléments de réponse sur le statut des reformulations dans les conduites métalinguistiques ainsi que sur le rôle de l'étayage, dans le cadre de situations problèmes et de projets de vie. Il semblerait que l'enseignant ait un triple rôle : faire comprendre les tâches verbales, induire des conduites métalangagières et renvoyer à l'univers de connaissance abordé. De plus, en maternelle, l'usage de l'oral induit plutôt des conduites métapragmatiques et métadiscursives alors que l'utilisation de l'écrit induirait une réflexion sur les unités linguistiques.

Nous présentons ici une synthèse des premiers résultats et analyses pour deux Groupes de recherche INRP, l'un à l'IUFM de Toulouse, l'autre à l'IUFM de Créteil. Ces deux Groupes participent au projet national de recherche INRP "Constructions métalinguistiques à l'école primaire" (Ducancel, supra). A Créteil, on travaille principalement à l'oral même si l'articulation à l'écrit n'est pas écartée, tandis qu'à Toulouse, outre la dimension orale de la compétence langagière, on prend en compte de manière plus systématique l'écrit dans son rapport à l'oral. Dans les deux Groupes, conformément au projet national, on s'intéresse à la construction des savoir-faire et des savoirs des enfants au plan des discours dans leur diversité, notamment les discours narratifs et explicatifs.

Les tâches proposées aux enfants, impliquant ces discours, prennent place dans des projets de vie et s'articulent dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des enseignants. La démarche commune aux enseignants s'appuie sur une conception constructiviste : l'enfant construit activement ses savoirs grâce aux situations que met en place l'enseignant et la résolution des problèmes constitutifs de ces situations. Les tâches sont individuelles ou collectives, portent sur les actes langagiers ou leurs composantes, et visent à permettre aux élèves d'améliorer leurs performances tant discursives que métalangagières. En effet, les projets des enseignants prennent en compte cette dernière dimension et certaines séquences sont construites précisément pour faire avancer les élèves dans leurs compétences métalangagières. Le souci

constant des Groupes est de rester aussi proches que possible des situations des classes ordinaires.

Nous présentons ici l'analyse des constructions métalangagières des enfants à partir de quatre situations qui illustrent nos hypothèses concernant les formes de ces constructions, la place et les modalités de l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983) relatifs à ces constructions, l'insertion des activités métalangagières dans les projets d'apprentissage/ enseignement.

La première situation (Sit. 1) a pour support le montage et l'utilisation d'une pyroscie (classe de CE1, Maguy Sanchez, Groupe de Créteil). L'enseignant explique en montrant le montage et le fonctionnement, met en garde contre certains risques (fil qui casse, ou brûlant) en expliquant la cause. L'enfant qui sera instructeur (Vivier, 1990) manipule l'objet, réalise la tâche fonctionnelle qui nécessite l'utilisation de l'outil. Il est ensuite invité à jouer le rôle d'instructeur auprès d'un autre enfant qu'il doit donc guider pour que ce dernier réalise le découpage de la forme de manière satisfaisante, sans se substituer à lui. Les composantes de la tâche explicative, notamment métadiscursives, sont mises en évidence. Elles constituent les objectifs visés par l'enseignant dans les autres situations.

La seconde situation (Sit. 2) dite du "dessin caché" (Groupe de Créteil, MS de S. Saraf et PS/MS/GS de P. Bressy) comporte les éléments suivants. L'enfant instructeur, après avoir réalisé librement un dessin, hors du regard des pairs, doit "expliquer" à un second enfant ce qu'il doit faire pour réaliser un dessin identique au sien. La séquence présentée met en évidence certaines des modalités de l'étayage, permettant la réalisation de la tâche verbale et des apprentissages discursifs mais aussi d'ordre métadiscursif, simultanément.

La troisième situation (Sit. 3) dite de l'explication du "jeu du dessin caché" prend place dans la classe de P. Bressy PS/MS/GS, Groupe de Créteil. Les enfants se proposent de transmettre les explications concernant le jeu du dessin caché à une autre classe qui en a exprimé le désir. La discussion guidée par l'enseignant est enregistrée et filmée. C'est elle qui fait l'objet de la troisième analyse. Il s'agit ici d'une tâche-problème qui oblige à mettre à distance les productions verbales puisque le groupe classe doit formuler la règle pour une autre classe. La situation vise à favoriser l'émergence de savoirs d'ordre métalangagier. On verra à travers l'analyse de cette situation combien l'accès au métalangagier est difficile et inégal.

La situation suivante (Sit. 4) (Groupe de Toulouse, GS, Rosanne Arnal) est un projet qui comprend 4 situations imbriquées. L'existence d'un projet de vie au cycle 1 n'est pas une condition suffisante à l'émergence du savoir métalangagier mais semble être une condition favorisant la création de situations didactiques (Brossard, 1989). A partir de ces situations, il devient opératoire d'organiser des situations-problèmes spécifiques orientées vers l'émergence des compétences métalangagières des enfants. C'est dans ce cadre didactique que s'inscrit l'étude des circuits électriques en GS. La première phase a porté sur la lecture et l'exploration d'une lettre adressée à la classe de Rosanne Arnal proposant l'envoi et l'étude des circuits électriques. Dès le départ et après assentiment des

enfants, l'enseignante a finalisé la tâche en donnant pour but à la classe de réaliser un texte à visée explicative, destiné à la classe de PS/MS et l'écriture d'une lettre introduisant le matériel électrique (4^e et dernière phase du projet). Les deux phases intermédiaires ont porté sur la découverte et la compréhension du fonctionnement des circuits. Les interventions de l'enseignant ont lieu face au groupe classe qui doit, dans un premier temps, comprendre le fonctionnement d'un circuit électrique pour élaborer ensuite oralement puis par dictée à l'adulte un discours explicatif.

On tente à travers ce dernier exemple d'esquisser une typologie des interventions de l'enseignant dans l'ordre métalinguistique en particulier quand il s'agit de production d'écrit.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Hypothèses

Notre préoccupation concerne l'amélioration des performances langagières des enfants et particulièrement dans leurs composantes discursives. Pour nous, il s'agit non seulement de mettre en place des situations motivantes inscrites dans des projets de vie, permettant d'évaluer et de favoriser la construction des compétences langagières des élèves par la pratique fonctionnelle des discours visés mais aussi de prendre en compte la dimension métalangagière.

Nous faisons en effet l'hypothèse que la mise à distance par les élèves des productions langagières y compris orales, par des moyens appropriés, doit favoriser la construction de cette compétence langagière dans sa composante discursive notamment.

Nous faisons également l'hypothèse que des séquences axées spécifiquement sur des compétences métalangagières trouvent une meilleure efficacité si les conduites discursives à la source de ces séquences sont inscrites dans un projet de vie, du moins au cycle 1 et au cycle 2. Avec de jeunes enfants, il s'agit de construire des situations impliquant le métadiscursif de manière fonctionnelle dans le cadre de leur projet. Or ces enfants sont en train d'acquiescer ces discours. Leur savoir faire n'est pas construit. La réflexion intervient au cours de cette construction grâce aux interventions de l'enseignant, en particulier celles qui incitent à une réflexion d'ordre métalangagier. En outre, les manifestations des savoirs d'ordre métalangagier ne sont pas actuellement répertoriées et doivent être identifiées au travers de formulations propres aux jeunes élèves. On recherche donc les traces de ces constructions.

Notre hypothèse est en effet que celles-ci sont précoces, que le langage ne peut s'acquiescer hors d'activités d'ordre métalangagier même si l'enfant très jeune ne peut verbaliser ou expliciter ces savoirs. Il s'agit donc de repérer les manifestations de cet ordre métalangagier, les corrélations entre performances dans l'ordre du discursif, ici l'explicatif, et les savoirs d'ordre métalangagier afférents.

1.2. Étayage mis en oeuvre par l'enseignant

L'autre question que se posent les Groupes META concerne la nature de l'intervention de l'enseignant. Outre son rôle dans la conception et la mise en place des projets d'enseignement/apprentissage et des projets de vie, des situations favorisant la construction des savoirs visés, l'enseignant a en charge les échanges verbaux par lesquels passe aussi l'aide à la construction des savoirs des élèves. Nous avons choisi dans nos situations, de privilégier la réussite des tâches proposées aux élèves (Sit. 1 & 2 en particulier). C'est aussi en quoi les situations sont identiques à ce qui se passe réellement dans les classes. Une situation expérimentale dans laquelle l'adulte resterait prétendument neutre peut aboutir à l'échec. Ainsi, dans les classes observées de GS, l'absence provisoire de guidage par l'enseignant durant les situations-problèmes orales débouche sur un ralentissement de la séquence pédagogique. A l'analyse, les élèves construisent un espace discursif (Brossard, 1989) sans pour autant parvenir seuls à structurer efficacement la tâche verbale.

La condition pour que la tâche matérielle soit menée à bien est que la tâche verbale soit réussie. C'est donc sur ce plan que l'enseignant joue son rôle. Nous examinerons les variations dans cette part prise par lui selon les couples d'enfants mis en présence (Sit. 1 & 2). Dans notre esprit, il s'agit d'un étayage au sens de Bruner (1983), pour permettre à l'enfant d'accomplir de façon satisfaisante la tâche verbale qui lui est confiée. Nous examinerons la nature de cette aide.

2. TRAVAUX THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Les travaux de recherche portant sur l'oral et concernant le domaine de l'acquisition du langage, l'interaction de l'adulte et de l'enfant dans cet apprentissage sont pris en compte dans cette recherche. La didactique de l'oral n'existe guère encore et c'est du côté des travaux en didactique de la production d'écrit que l'on jette le regard.

2.1. Malaise dans l'explicatif

Nous empruntons aux travaux de J.-P. Bronckart (1985) la notion de discours comme ensemble d'énoncés dont l'organisation dépend des conditions dans lesquelles il est produit : qui parle ou écrit, à qui et dans quel but. Ces discours peuvent être classés en types : narratif, prescriptif et explicatif...selon certaines typologies. On peut ajouter que pour accomplir une action langagière, on peut choisir parmi plusieurs actes discursifs possibles. On parlera d'activité discursive quand les élèves ont à produire de l'oral ou de l'écrit dans une situation de communication définie. Il leur faut alors choisir et organiser les éléments, choisir une stratégie, un type de discours (Lartigou, 1993).

Pour B. Combettes (1989, p.181), on pourrait distinguer d'ailleurs le pur informatif de l'explicatif : "l'explication est une conduite particulière une sous-catégorie dans les façons d'informer". Il y a habituellement un problème, une difficulté de compréhension qui nécessite la démarche pédagogique de

l'explication. Le discours explicatif vise semble-t-il à lever un obstacle communicationnel (Halté, 1986, 1988) en se greffant sur un discours tuteur. La nature de cet obstacle est variable. J.-F. Halté ajoute qu'on ne sait pas identifier en tant que tels les discours à fonction explicative à moins de les rapporter à leur contexte. De son côté, J.-M. Adam (1984), regroupe sous le type expositif, caractérisé comme hétérogène, des textes qui visent à expliquer quelque chose et ceux qui visent à donner des informations à son propos. Ce type regroupe donc à la fois le sous-type explicatif (avec sa variante justificative) et le compte rendu d'expériences. Il précise (1992, p. 128) : "pour dépasser ces flottements entre "texte" et "discours" explicatifs, il convient de procéder comme avec l'argumentation en évitant de confondre les dimensions pragmatique et discursive des conduites explicatives, d'une part, et la textualité dans laquelle s'inscrit une séquence explicative, d'autre part."

Ce malaise dans la définition, on le retrouve exprimé lors du colloque international "le jeune enfant et l'explication" (Paris, 18-19 Mai 1990 CALAP, 1990). Constatant que "le mot explication, aussi bien dans son usage courant que dans ses emplois au cours même du colloque renvoie à des univers de sens qui, à tout le moins, ne se recoupent pas totalement", C. Hudelot et coll. prennent leur parti de cette variété des types d'explication, fonction des objets sur lesquels portent les discours.

2.2. En didactique

On reprendra ici la définition donnée par R. Lartigue (1988) qui indique que le type explicatif "a pour fonction de faire comprendre quelque chose à quelqu'un". Expliquer désigne donc une relation de communication entre deux agents relativement à un objet : un locuteur fait savoir ou comprendre à son interlocuteur ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui en explicitant éléments ou aspects. Le discours explicatif n'a pas de réalité sorti de son contexte, de la situation qui le détermine. Il n'est pas identifiable par des éléments linguistiques spécifiques, tout au moins à l'oral (Treignier, 1990). Le discours explicatif oral "concerne l'interlocution", "se nourrit d'une asymétrie de connaissances langagières et/ou cognitives chez les interlocuteurs et vise une connaissance partagée".

De son côté C. Pontecorvo.(1990) souligne que l'explication n'est pas une conduite naturelle. Autant la narration est familière aux enfants, autant "le domaine des phénomènes physiques quoiqu'il puisse être familier sur le plan de l'action est très rarement l'objet d'un discours partagé". Il semble donc important, même si les conduites explicatives sont repérables très tôt dans les productions des enfants observés par Hudelot et coll. (1990 et François et coll., 1984), d'introduire ces discours dans le projet d'enseignement/apprentissage langagier, en particulier aux cycles 1 & 2 (Pontecorvo, 1990) afin de permettre aux enfants "d'avoir une pratique sociale et cognitive d'objets de discours spécifiques et nouveaux".

C'est pourquoi des situations didactiques impliquant les conduites explicatives ont été construites dans les classes. On entend par situation didactique ici

une situation discursive impliquant une tâche concrète mais aussi verbale. Elle est (Brossard, 1989) constituée par

- les intervenants qui s'instituent comme interlocuteurs et qui du même coup déploient un espace discursif à l'intérieur duquel des objets pourront être posés et des transformations effectuées,
- les significations actualisées qui deviennent les thèmes de la situation discursive,
- les opérations effectuées sur ces thèmes (...) (par exemple) question, explication, argumentation.

M. Brossard ajoute que la "situation discursive ne peut fonctionner que si chaque interlocuteur construit un jeu de représentations relativement adaptées de lui-même, d'autrui, des thèmes abordés et des opérations réalisées."

2.3. Intervenir ou non ?

L'enseignant prend en compte aussi ce dernier paramètre dans la mise en place des situations, explication dans nos exemples, en particulier par son intervention verbale. Il lui faut garantir la réussite de la tâche matérielle comme de la tâche verbale et permettre à chacun de construire des savoirs au plan langagier. L'étayage tel que Bruner le définit prend ici un aspect complexe dans la mesure où il va porter sur un échange entre deux interlocuteurs installés dans une situation discursive dont on souhaite qu'ils identifient bien les composantes. L'intervention de l'adulte n'est pas ici sans soulever quelques difficultés que nous analyserons à la suite de J. Treignier.(1990).

Si l'apport de l'autre, qu'il soit pair ou enseignant, contribue à la construction de la compétence langagière, les savoirs d'ordre métalangagier, les reconstructions au plan de la réflexion métalinguistique pour reprendre la formulation de Berthoud-Papandropoulou et coll. (1990) entrent dans cette construction. C'est du moins notre hypothèse. On utilisera ici, comme par exemple J.P. Jaffré (1988), le terme "métalinguistique" dans une conception large, qui ne renvoie pas obligatoirement à l'explicitation par l'enfant de cette compétence en construction. On définira la connaissance métalinguistique comme capacité à aborder la langue, les discours, ici le discours explicatif, comme des objets de réflexion et d'analyse. Nous faisons à la suite de Berthoud-Papandropoulou-(1991) en particulier, l'hypothèse que ce savoir se manifeste bien avant que l'enfant reçoive un enseignement formel sur la langue.

3. ANALYSE DES SÉQUENCES

3.1. La composante métadiscursive de la compétence explicative

Les performances discursives explicatives relèvent de compétences complexes qui impliquent diverses composantes dont la capacité à reformuler selon l'évaluation que l'on se construit des phases successives de la situation. L'extrait suivant permet de prendre conscience de cette complexité.

- J1 *Ça c'est une pyroscie, ça sert à découper le polystyrène. Alors tu vois, ça tu l'enroules. (...)*
- J2 *Autour de ça, après tu visses bien, après quand tu appuies là, ça chauffe un peu. Après tu coupes le polystyrène. D'abord, avant que ça chauffe, tu mets ces deux trucs là sur ces deux choses, là. Ça c'est une pile pour que ça fasse marcher après t'appuies là pour couper le polystyrène. (...)*
- M5 *Regarde bien ce qu'il fait*
- J5 *Je crois que c'est dans le gros trou (à la M.)*
- M6 *C'est à lui que tu le dis, tu le fais pas, tu lui expliques (...)*
- M8 *Donne-lui des précisions si tu vois qu'il n'y arrive pas*
- J8 *Tu enroules plus...tu prends un petit peu plus de fil puis tu l'enroules plus...c'est pas tout à fait comme ça...recommence, tu prends un peu plus de fil cette fois-ci...là ...là tu visses bien...tu visses bien avec ça tu visses...tu visses...là tu vas brancher la pile, voilà, c'est bon avec ces deux petites choses*
- D2 *Çui-là ?*
- J9 *Oui là là... puis après tu prends le polystyrène tu coupes un petit bout en appuyant dessus, non, regarde comme ça, tu coupes, avec le fil, tu coupes comme ça, regarde comme ça, tu appuies pas très fort...et voilà !*

Dans cette situation 1, Julie (CE 1) explique à Damien (CE 1) le montage puis le fonctionnement de la pyroscie. Elle accomplit seule la tâche verbale. Sa performance langagière, son explication comporte (J1) une présentation de l'outil, de la tâche à accomplir puis ses paroles accompagnent les gestes de Damien. On repère dans ses productions à la fois le "comment" (J1, J8, J9) et le "pourquoi" (J2) des actions expliquées. Elle est aussi capable d'évaluer l'erreur. L'aide de l'adulte porte sur ce dernier aspect : l'erreur constatée, il faut modifier son propos, dire cette erreur puis reformuler, apporter des précisions.

Julie a été définie "bonnes performances" (b. p.) au début de la recherche. Les élèves "faibles performances" (f. p.) n'ont pas une conduite aussi autonome, n'entrent pas dans le "pourquoi", ne présentent pas d'entrée de jeu la tâche et son but, ne nomment pas les parties concernées par les opérations, n'ont pas l'idée d'intervenir pour modifier les actions de l'enfant cible. On constate simultanément que la compétence métadiscursive des "b.p." est plus développée que celles des élèves classés "f.p." (situation non décrite ici). Dans le rôle d'enfant cible, les enfants "b.p." interviennent plus rapidement que les autres dans l'échange, posant des questions qui guident l'enfant instructeur. Ce n'est pas le cas des enfants "f.p.". On peut donc rapprocher ces deux compétences : discursive et métadiscursive, semble-t-il.

3.2. Reformulations et étayage en situation-problème

Dans le premier extrait (Sit. 2), en MS, où Cloé explique à Morgane, (toutes les deux "f.p."), on constate que l'enseignant doit aider Cloé à comprendre la visée comme les modalités de son intervention afin d'accomplir la tâche d'instructeur qui lui est confiée.

- M1 *Y a que nous qui l'avons vu le dessin. Alors maintenant, tu vas lui expliquer ce qu'elle doit dessiner pour faire le même dessin que toi.*
- C1 *Comme moi ?*
- M2 *Comme toi. Ne lui montre pas. Dis-lui ce qu'elle doit faire.*
- C2 *Tu vas faire un bonhomme comme moi (...)*
- M4 *Regarde, elle a pris le bleu, est-ce que ça va aller ?... Le bonhomme est-ce qu'il est bleu ? Il faut que tu lui dises. (...)*
- M7 *Dis-lui comment il est ton bonhomme...tout ce qu'il a*
- C4 *Il a...(soupir)...euh, des pieds...et un gros ventre...et même des bras (...)*
- M10 *Ah ! c'est pas un bleu, alors ! Tu sais pas cette couleur là ? Tu ne sais pas ? Alors ça, ça s'appelle vert.(...)*
- C7 *Et j'ai mis vert à côté*
- M12 *Alors...*
- C8 *Fais vert ! (...)*
- M15 *Regarde, regarde si elle fait bien ce que tu lui as expliqué*
- C12 *Non*
- M16 *Comment ça non ? Tu lui as dit "un autre bonhomme marron" ; elle fait bien un bonhomme marron ?*
- C13 *Non ! c'est comme ça*
- M17 *Ah non ! t'as pas le droit de montrer. Dis-lui qu'est-ce qui ne va pas.*
- C14 *Ça va pas pasque j'ai fait un gros bonhomme de neige et pis j'ai fait un noeud et pis j'ai fait un petit chapeau de neige.*

On note la difficulté de l'enfant à se décentrer : elle décrit son dessin, dit ce qu'elle a fait mais ne guide pas seule Morgane. Elle est capable simplement de régler ses productions sur les questions de l'enseignant dont la médiation permet l'accomplissement de la tâche. L'apprentissage ne s'effectue que sur cette compréhension de la nécessité de guider l'autre par la parole (couleur, objet, disposition...). L'anticipation, la prise en compte de l'interlocuteur au plan énonciatif, constituent des composantes qui ne seront acquises qu'en fin d'année par Cloé. Pour les élèves "b.p." de la classe, la situation est différente. Ici l'étaillage permet à Cloé de reformuler, de donner des précisions. Il s'agit bien d'un comportement métadiscursif qui se construit grâce aux incitations de l'enseignant dans l'ordre du métadiscursif, ici la reformulation.

Dans une situation identique, l'extrait suivant permet de mesurer le travail effectué au plan métadiscursif par les deux élèves de GS grâce à l'étaillage de l'enseignant

- M4 *Tu lui as demandé de faire ça Yousra ? Hein t'es d'accord ?*
- Y3 *(non de la tête)*
- M5 *Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse, ben dis-lui : "arrête. J't'ai pas dit de faire ça." Dis-lui d'autres choses. Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse pour que ça soit pareil que ton dessin (...)*
- Y5 *Une fleur*
- M7 *Dis-lui où il faut la mettre la fleur, en haut ? en bas ? (...)*
- M8 *Avec la même couleur ?*
- F8 *Avec la même couleur ?*
- Y8 *(oui de la tête)*

- F9 *Je fais le pot de la fleur ? (...)*
 Y12 *Comme ça (montre, la main a envie de reprendre le feutre)*
 M13 *C'est quoi comme ça. C'est un... Comment on appelle ça ?...Un trait (...)*
 Y47 *(...) Un petit trait comme ça (...)*
 M26 *Donne lui des renseignements. Dis-lui comment faut faire comme sur ton dessin. Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse maintenant ?*
 Y52 *Non d'abord tu fais un trait coussé, une trait coussé et après tu fais ça (montre) et après tu décores (montre) après tu fais une tête et une bouche*

La compréhension de la tâche verbale est incomplète. Le questionnement comme l'usage de la citation de ce qu'il faut dire constituent quelques uns des moyens de l'étayage. Les enfants assument progressivement les rôles pris en charge au début par l'enseignant : Frédéric se met à poser les questions à l'enfant instructeur Yousra (F8, F9), et cette dernière donne les indications, anticipe sur les erreurs possibles, (corpus non cité Y92). L'étayage porte alors aussi sur la précision des termes "ça /trait". Ces termes sont ensuite utilisés de manière autonome (Y52). On observe comment s'opère le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (Vygotski, 1985) des savoir discursifs. L'étayage de l'enseignant comporte la mise à distance caractérisant le métalangagier (M26).

3.3. L'accès inégal au métalangagier

Dans la situation collective suivante (Sit. 3), les enfants sont confrontés à une tâche-problème qui consiste à élaborer une explication orale à enregistrer du jeu du "dessin caché". C'est une situation de mise à distance. Il s'agit d'indiquer d'une part les tâches à accomplir par chacun des acteurs et d'autre part de préciser la tâche verbale impliquée, clarifier en conséquence le discours à tenir.

- V1 *Alors y a un enfant que l'a un enfant il a une feuille et l'autre i dit ce qui doit faire*
 M1 *Et qu'est-ce qu'i doit faire ?*
 V2 *I doit faire le même dessin (...)*
 Ma *I faut le cacher et l'autre i faut le dire à l'autre*
 M6 *Il faut dire à l'autre, il faut dire quoi ?(...)*
 C1 *On dit on dit que eh ben on fait pareil que l'autre*
 M8 *Oui i faut que ce soit pareil*
 C2 *Le même dessin, les mêmes couleurs (...)*
 A1 *Après après i doit cacher son dessin et on lui on leur dit quelle couleur (...)*
 M25 *Quand il a fait son dessin il doit expliquer aux autres, à l'autre celui qui a fait le dessin i doit expliquer à l'autre comment on peut faire le dessin pour que celui-ci soit pareil. Alors qu'est-ce que ça veut dire "expliquer" ?(...) Qu'est-ce qu'on doit expliquer pour que ça marche le jeu ?...Audrey ? Tu veux le dire ce qu'il doit dire(...)*
 M27 *(...) Alors ça c'était le dessin d'Aurore, qu'elle avait fait en cachette (affiche le dessin). Elle l'a fait en cachette et ensuite elle a expliqué à Audrey (affiche le dessin d'Audrey). En suivant les explications d'Aurore, elle a fait ce dessin. Alors regardez bien pendant une petite*

minute. Quand vous avez des idées vous dites ce que vous voyez sur le dessin d'Audrey.(...) Qu'est-ce qu'Aurore aurait dû dire à Audrey pour que les deux dessins soient pareils.(...)

K1 *Audrey elle a pas décoré*

M44 *Alors Audrey elle va prendre le micro et elle va nous dire qu'est-ce qu'Aurore aurait dû dire ou qu'est-ce qu'Aurore a oublié de te dire pour que ce soit pareil.*

A2 *Elle a oublié de me dire que qu'il fallait faire des décorations autour du sapin(...)*

M72 *Alors Aurore tu prends le micro et tu nous dis la prochaine fois si les enfants de Jocelyne font ce jeu, qu'est-ce qu'il ne faut pas oublier de dire*

X *Les couleurs*

M73 *Les couleurs et après*

Au5 *Les choses*

M74 *Les choses faut bien dire les choses qu'il faut dessiner oui.(...)*

Au10 *En carré*

M82 *Oui ça ressemble un peu à un carré, c'est pas une forme qu'on a apprise. On a dû décrire pour dire comment i fallait faire le toit. Décrire ça veut dire "dire comment on fait". (...)*

M91 *La maison d'Audrey elle est*

V4 *Petite*

M92 *Tu as raison ça on n'en avait pas parlé. Alors ça ça doit être difficile pour donner la dimension de la maison. Il va falloir qu'on réfléchisse pour savoir comment faire. Faut donner les renseignements alors sur la couleur, sur les objets, sur les choses, sur la dimension et sur la grandeur : faut dire si c'est grand, petit. Par exemple le bonhomme on aurait pu dire qu'il était...(...)*

V7 *Et il est dans la maison*

M95 *Et il faut dire où sont les choses oui "dans", "dedans" ou "dehors" "à droite" ou "à gauche".*

Une des vidéos relatant la situation est projetée aux enfants avant la discussion pour leur remettre en mémoire le déroulement. En effet, l'expérience concernant tous les enfants de la classe s'est déroulée sur un temps assez long et on a pensé faciliter la tâche avec cette projection. Le matin même, certains enfants ont réalisé leur dessin selon la consigne. Ces productions seront affichées deux à deux quand la nécessité s'en fera sentir. Dire la règle du jeu suppose une abstraction, une généralisation de ce qui a été vécu et rappelé et une représentation de la succession des actions à accomplir, mais il faut aussi disposer d'un savoir sur la nature du discours explicatif qui exige ici d'indiquer le contenu, résultat là aussi d'un travail de généralisation (les éléments et leur couleur, la localisation et la dimension relatives des objets à dessiner). Une bonne explication doit anticiper sur les erreurs possibles, corriger, et suppose donc aussi une autoévaluation des effets de son discours par l'enfant instructeur. Le travail effectué dans cette situation ne va pas aussi loin dans l'explicitation de l'ordre métadiscursif : elle s'arrête à la prise de conscience du contenu à exprimer, à cette première généralisation, cet invariant constitutif du discours visé...et encore pas pour tous les enfants.

D'autres situations de ce type seront mises en place au cours de l'année pour effectuer avec les enfants ces constructions métadiscursives complémentaires. Dans le même temps, l'enseignant cherche à clarifier le lexique renvoyant aux actes discursifs dont il se sert (Sit. 2) : expliquer (M25), décrire (M82), donner des renseignements (M92), préciser...

3.4. L'étayage : esquisse d'une typologie

Comme on le voit dans les exemples qui précèdent, la place et la nature des interventions de l'adulte sont centrales et prennent des formes diversifiées. La séquence (Sit. 4) décrit le moment où le groupe classe, avec l'aide de l'enseignant rappelle le mode de fonctionnement d'un circuit électrique et va chercher à produire un premier discours explicatif en vue d'une dictée à l'adulte. La séquence suivante, extraite de la Sit. 4, est exemplaire des pistes explorées par les Groupes META de Créteil et de Toulouse relatives à l'étayage. On peut en tirer une esquisse de typologie des interventions didactiques portant sur le discours explicatif. (cf. Conclusion)

Manipulation des circuits électriques

- M1 *Que faut-il faire pour que l'ampoule s'allume ?*
 E *Eh bien on le met dans le trou et ça on le met comme ça et ça s'allume.*
 M2 *Qui peut être plus précis ?*
 E *Ah oui je sais ! Il faut mettre le bout là et l'autre il faut...*
 M3 *Mais le bout de quoi ?*
 E *Ca marche quand on met les deux bouts du même fil*
 M4 *Essayez tous les fils*

Production du texte

- M5 *Est-ce qu'on se souvient de ce qu'on s'était proposé de faire avec ces circuits ?*
 E *Oui oui...Il fallait mettre le fil*
 M6 *Non, non...On devait les prêter à quelqu'un*
 E *Aux petits*
 M7 *Oui*
 E *Et on devait leur écrire une lettre pour qu'ils sachent comment on a allumé l'ampoule*
 M8 *Voilà*
 E *Et il faut faire des flèches*
 M9 *Ah et pourquoi il faut faire des flèches Kevin ?*
 E *Parce que sinon ils vont pas savoir où ça se met*
 E *Ils vont (il faut) dire là*
 E *Il faut dessiner l'ampoule...le dessin, ça (l'élève désigne le modèle) et mettre une flèche, pour qu'on sache comment on met le fil des deux côtés*
 E *On fait un dessin comme ça...sur une feuille, on le fera chacun*
 M10 (dessine le schéma) *l'ampoule, puis qu'est-ce que je dessine ?*
 E *Les deux triangles...La pile t'as dessiné ?*

M11 *La pile, oui...avec les deux triangles me dit Camille, vous êtes d'accord ?*

E Non rectangles

E Avec les fers

E Avec les deux deux rectangles en fer

La première intervention renvoie au référent et pose une question qui a pour but d'éclaircir la visée (visée explicative et/ou descriptive dans ce cas). Dans le jeu de l'interlocution, l'intervention M9 permet à un élève d'approfondir son allusion au référent et à d'autres enfants de compléter et de vérifier leur compréhension du phénomène. Les interventions M5, M6 et M7 permettent de rappeler le récepteur du message. Elles viennent refinaliser la tâche discursive (cf. Sit. 3). On sait dans le domaine explicatif, l'importance de l'adaptation au récepteur (cf. Sit. 1). Qu'est-ce qu'il est en état de comprendre ? Quelle sera la formulation la mieux adaptée ? La réponse d'un élève, "aux petits" (et non pas "à une autre classe", à "d'autres élèves") révèle cette prise de conscience d'une adaptation nécessaire du discours explicatif. Cette finalisation par l'enseignant permet aussi à un autre élève de cibler un type d'écrit, la lettre. L'intervention M2 est d'une autre nature puisqu'elle implique un changement linguistique de la part de l'élève qui bascule dans cet exemple d'une stratégie déictique généralisée ("ça on le met...et") vers une reformulation ("le bout").

3.5. Les stratégies de reformulation

La séquence qui suit, extraite de la Sit. 4, se situe au moment où l'enseignant vient de rédiger un schéma explicatif au tableau.

M1 *Qu'est-ce qu'on va écrire ? Je l'écrirai là (sur le tableau, sous le schéma) si vous le dites.*

E2 *Que si on fait pareil que les flèches...on met...un bout de fil...sur le rectangle et on met un bout de fil sur l'ampoule.*

M3 *Est-ce que si on dit comme Raphaël "si on met un bout de fil sur le rectangle et un bout de fil sur l'ampoule" est-ce que le petit va comprendre qu'il s'agit obligatoirement du même fil ?*

E4 Non non

M5 *Alors comment on le dirait ? Comment on le dirait pour leur faire comprendre qu'il s'agit de relier le même fil ?*

E6 *Il faut prendre du rouge et après continuer du rouge*

M7 *Oui, si on prend un bout de fil rouge d'un côté, il faut que ce soit le bout du fil rouge de l'autre côté. Alors qu'est-ce qu'on leur dit ?*

E8 (silence interrogatif)

M9 *Mais est-ce que cela ne marche qu'avec le rouge ?*

E10 Non

M11 *Bon alors comment on leur dit ?*

E12 *On pourrait...un truc*

M13 *Kévin*

E14 *On touche un truc en fer et après on touche avec un autre truc en fer et après ça s'allume*

M15 *Est-ce qu'ils vont comprendre ?*

E16 Non, non

- M17 *Alors plus précis*
 E18 *Ils vont pas comprendre le truc*
 M19 *Oui qu'est-ce que ça peut être le truc ?*
 E20 *Le fil, une chose qui est dans l'électricité*
 M21 *Alors qui a une idée sur comment on va le dire ?*
 E22 *On peut le mettre sur le triangle*
 E23 *Non le rectangle*
 E24 *Le rectangle...et après il faut mettre l'autre bout sur le petit rond et avec le fil on l'attache dans le petit trou et après ça s'allume, après ça s'allume l'ampoule et on met l'autre bout sur le rectangle*
 M25 *Voilà, qui veut encore le dire encore mieux que Camille ? Car ils auront ça (le circuit) devant les yeux, les petits.*
 E26 *Il faudrait mettre le même fil sur le rectangle tordu et sur la vis de l'ampoule.*

Les interactions verbales portent ici sur des choix essentiellement lexicaux. Il faut faire comprendre aux autres élèves qu'il s'agit du même fil à relier. Les réseaux de mots s'organisent autour des diverses formulations des enfants : *un bout du fil* (3) - *du rouge* (6) - *un bout, l'autre bout* (24 - *le même fil* (26) ; *un rectangle, sur l'ampoule* (3) - *d'un côté, de l'autre côté* (7) - *un truc en fer, un autre truc en fer* (14) - *le triangle* (22) - *le rectangle* (23) - *le rectangle, le petit rond* (24). Les interventions de l'enseignant, très centrées sur la fonction de reformulation, incitent les élèves à porter leur attention sur la langue. Une dynamique s'instaure grâce à son action et amène les élèves à prendre la langue pour objet collectif à parfaire. Des coopérations s'instaurent comme en 22-23-24 où l'enseignant s'efface. Dans l'autre cas de figure, il joue un rôle de pivot entre les enfants qui prennent le relais comme en 12-13-14...20 pour converger vers la formulation adéquate 26. L'intervention 21 vient réorienter, en effet, la coopération des enfants sur la conduite explicative à un niveau discursif ("*comment on va le dire*"). C'est dans ce contexte que l'on peut envisager en maternelle des séquences complémentaires centrées sur le métalangage. (cf. Sit. 3) La gestion consciente étant cognitivement coûteuse (Gombert, 1990), les stratégies de reformulation pourraient se situer dans le cadre d'activités facilitatrices qui visent à alléger la charge de travail lors des apprentissages(cf. Sit. 3).

3.6. L'écrit, l'oral : quelques pistes pour la didactique

La place des écrits dans la construction du discours explicatif (narratif, etc.) par les enfants apparaît didactiquement positive. En l'état des recherches, nous nous risquons à décrire trois cas de figure qui rendent compte des relations étroites qui peuvent exister entre discours oral et support écrit (à produire ou à lire).

Par le biais du projet de vie abordé dans un premier temps sous forme de discours oral à base dialogale, les situations-problèmes de type 1 (Sit. 4) portent en priorité sur du métapragmatique (Gombert, 1990) c'est-à-dire la visée explicative. La nécessité pour les élèves d'avoir à produire un texte pour un récepteur désigné permet l'élaboration de situations-problèmes (de type 2) portant en priorité sur l'objet-texte qui font émerger des comportements métadiscursifs et méta-

textuels sans recours particulier à une métalangue. C'est le cas des discours enregistrés ou dictés à l'adulte. Cette situation, fondée sur le besoin de transmettre un message à d'autres interlocuteurs, amène l'élève à privilégier des marques linguistiques plus élaborées. Enfin, des situations-problèmes (de type 3) portant en priorité sur l'objet-texte et provoquant des comportements métalangagiers avec recours à une métalangue peuvent être organisées quand le discours est retravaillé (étape connue de la ré-écriture) en relation avec un inter-texte ou un inter-discours connu et utilisé dans la classe. C'est ici que les interventions orales de l'adulte sont capitales. Il s'agit dans le domaine de l'explicatif de collecter des livres documentaires et des documents audiovisuels (émissions de télévision scientifiques...) permettant d'enrichir, dans des domaines appropriés (dinosaures, météo, volcans etc.), les connaissances des enfants sur le sujet abordé dans le projet. Par rapport aux conduites narratives, relativement moins absentes dans l'environnement de l'enfant (Pontecorvo, 1990), il semble que les conduites explicatives nécessitent une bonne maîtrise du référent scientifique traité dans le langage.

On peut considérer, en l'état des recherches, que si l'écrit, (lu et produit) en GS, permet de travailler sur le plan métalangagier certaines composantes de la séquence textuelle, les situations orales d'interlocution permettent à l'élève de prendre comme objet de réflexion les dimensions pragmatiques et discursives des conduites explicatives.

4. CONCLUSION

Les interventions de l'enseignant sont pour une part (Sit. 1 & 2) destinées à faire comprendre la tâche verbale grâce aux questions posées. Certains enfants de MS, si on les laisse seuls, ne comprennent pas immédiatement la fonction de leurs productions verbales. Peu à peu l'enfant cible adopte ce rôle de guidage et pose lui-même les questions pertinentes quand l'enfant instructeur n'anticipe pas la question. L'enseignant cite parfois les paroles que l'enfant doit prononcer pour obtenir l'effet désiré sur les actes de son interlocuteur. L'étayage est fonction des conduites des enfants et évolue au cours de l'année quant au volume et à la nature. L'objectif est bien évidemment que l'enfant parvienne à accomplir sa tâche verbale en complète autonomie (Sit. 1), quel que soit son interlocuteur. En effet, les performances langagières, la participation verbale de l'enfant cible agissent sur les productions de l'enfant instructeur et aussi sur l'apport de l'adulte. Il y a au cours même de l'activité une mise à distance de la tâche verbale (Sit. 2), dont l'étayage est responsable, qui permet la construction de compétences discursives. Hors de la présence de l'adulte, il semble que l'apprentissage ne s'effectue pas de la même manière ni même peut-être aussi efficacement. Les enfants vont d'ailleurs chercher l'adulte "dépanneur" dans certains cas.

La situation d'explication de la règle du jeu (Sit. 3) et donc du discours qui conditionne le déroulement du jeu s'inscrit dans le projet de la classe et est un exemple de moment collectif spécifique de mise à distance, de réflexion sur "comment on fait" (par la parole). Là encore le référent est présent : les deux enfants, les deux dessins. C'est sur cet exemple vivant, en action (projection de la vidéo) que les enfants sont amenés à généraliser. Prise de conscience

d'abord de la parole qui a manqué, du contenu puis des catégories de "choses à dire". Les enfants s'approprient le lexique "*il faut expliquer*", dit Aurore mais sans en maîtriser encore le sens totalement. L'enseignant intervient en fonction des conduites des enfants, allant des dessins comparés (réfèrent) aux paroles qui auraient dû être prononcées (citation, métadiscursif) et à la généralisation qui est de l'ordre du métalangagier. Quand certains des enfants arrivent à suivre l'enseignant sur ce dernier terrain, certains sont retournés au réfèrent. Tous n'avancent pas dans le monde des constructions métalangagières au même rythme. Là encore la recherche devrait permettre la mise en place d'actions différenciées pour que les habiles ne deviennent pas encore plus habiles, grâce à cette dimension qui associe apprentissage dans l'ordre du savoir faire discursif et activité métalinguistique, tandis que d'autres, tout en améliorant leurs performances, voient l'écart avec les bons s'accroître. Il convient d'analyser dans chaque classe, en présence de chaque enfant, la nature des productions orales de tous les intervenants pour tenter de dégager quelques enseignements pour la didactique de l'oral et sans doute la didactique en général.

En dehors des situations problèmes, les séquences spécifiquement axées sur des compétences métalangagières devraient trouver une meilleure efficacité si les conduites discursives à la source de ces séquences sont inscrites dans un projet de vie. La Sit. 4 en particulier illustre cette approche. Dans cette optique, toute stratégie didactique se doit d'articuler précisément reformulations et approche strictement métalangagière, renvoyant à la différence décrite par J.-M. Adam (1992) entre conduite et séquence textuelles. **Les reformulations s'inscrivent dans une double dynamique d'interactions verbales et de conduites discursives dont la visée a été explicitée.**

Selon J.-F. Halté (1986) la production du discours se trouverait au croisement "d'un système textuel, répertoire de formes linguistiques ; un système idéationnel, relevant de la cognition dans son rapport au monde, un système inter-personnel, réglant les rapports entre les intervenants. Ces trois systèmes rendent compte de la compétence discursive des locuteurs." Si l'on rapproche cette description théorique de nos observations dans les classes, on peut avancer la reformulation suivante : une approche didactique de l'étayage pourrait s'appuyer alternativement sur les trois systèmes rendant compte des compétences discursives à atteindre par les élèves. Les reformulations auraient pour fonction de renvoyer au système textuel, le rappel du réfèrent au système idéationnel et la finalisation au système inter-personnel.

Partant de l'analyse des situations, il devient possible de décrire, trois stratégies d'étayage qui concourent à l'apparition et au développement des comportements métalangagiers dans l'explicatif. Dans notre optique, ils ne sont pas chronologiques mais équivalents et complémentaires vraisemblablement hiérarchisés au plan psycholinguistique. Des recherches devraient se mettre en place pour éclaircir la question.

Les interventions de l'adulte sont fondamentales pour permettre les apprentissages visés. Il nous semble que l'échec des interventions (Treignier, 1990) est à relier à l'absence du projet de classe en amont. Deux types d'interventions

didactiques se révèlent déroutantes pour l'élève : celles qui sont de nature inductive et se présentent sous forme de fausses questions et celles qui renvoient exclusivement au référent (TREIGNIER, 1990). Il s'agit donc de bien évaluer les effets des interventions et de créer de vraies situations problèmes. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'intervenir, de parler dans une situation de communication, il s'agit de préparer les conditions didactiques d'un étayage réussi. Dans une structure de projet, l'élève est émetteur pour de réels récepteurs, l'enseignant est médiateur et récepteur intermédiaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J. M. (1984) : *Le récit*, PUF.
- ADAM, J. M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Nathan Université.
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU, I., FAVRE, C., VENEZIANO, E. (1990) : "Construction et reconstruction des conduites d'explication". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU, I. (1991) : "Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage". *Revue Française de Pédagogie*, N°96, INRP.
- BRONCKART, J. P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Delachaux & Niestlé.
- BROSSARD, M. (1989) : "Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne". *Enfance*, tome 42.
- BROSSARD, M., GELPE, D., LAMBELIN, G., NANCY, B. (1990) : "Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- BRUNER, J. (1983) : "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes". *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF.
- COMBETTES, B. dir. (1989) : *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. CRDP de Clermont-Ferrand.
- DUCANCEL, G. (1992) : "Expliquer à l'oral, expliquer à l'écrit en sciences". *Repères* N°3.
- FRANÇOIS, F., HUDELOT, C., SABEAU JOUANNET, E. (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF.
- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. PUF.
- GRANDATY, M. (1992) : "L'intentionnalité dans l'intégration des structures linguistiques par l'enfant de 3 à 5 ans." Laboratoire J. LORDAT des sciences du langage de Toulouse. (non publié).
- HALTE, J.-F. (1986) : "Les pratiques explicatives : points de départ d'une recherche". *Repères* N°69 (p. 3-15) INRP.
- HALTE, J.-F. (1988) : "Points de vue sur l'explicatif". *Pratiques* N°58 .

- HUDELOT, C., PRENERON, C., SALAZAR ORVIG, A., (1990). "Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- JAFFRE, J. P. (1988) : "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants : l'exemple du domaine extra alphabétique". *Langue Française* N° 80, Larousse.
- LARTIGUE, R. (1988) : "Qui écrit ? à qui ? Pour quoi faire ?". in *Problèmes d'écriture*. Rencontres pédagogiques N°19, INRP.
- LARTIGUE, R. (dir.) (1993) : *Écrire en classe, projets d'enseignement*. Rencontres pédagogiques N°33, INRP.
- PONTECORVO, C. (1990) : "Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- TREIGNIER, J. (1990) : "Expliquer à l'école maternelle". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- VIVIER, J. (1990) : "Variations de situations discursives et stratégies de reformulation chez les enfants de 5 ans". *CALAP 7/8 URA 1031*, Paris V.
- VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*. Éditions Sociales.