

UNE ARGUMENTATION ORALE DANS UNE DEMARCHE SCIENTIFIQUE AU CYCLE 3

Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire

Claudine GARCIA-DEBANC, CERF IUFM de TOULOUSE
Recherche associée à la recherche INRP : « L'oral pour apprendre »

Résumé : L'étude se fonde sur l'analyse d'un échange argumentatif situé au début d'un ensemble de séances de biologie, en CM 1. A partir de la mise en commun de schémas légendés individuels, les élèves sont conduits à s'interroger sur les relations entre système digestif et système circulatoire et à confronter leurs représentations différentes. Après avoir rappelé les composantes d'une situation d'argumentation, l'article situe l'interaction observée parmi les divers types de situations d'argumentation orales scolaires au cycle 3. L'analyse d'un court extrait du corpus porte successivement sur la place des controverses argumentatives, les reformulations et les connecteurs argumentatifs. Elle vise à approcher quelques spécificités d'une interaction orale en situation scolaire.

Divers travaux théoriques (notamment Perret-Clermont (1979) (1) ont montré l'importance des conflits socio-cognitifs dans la construction des connaissances. Cependant, peu d'analyses ont été conduites jusqu'à présent sur les formulations linguistiques utilisées dans ce type de situations. Il s'agit de montrer ici comment, dès le cycle 3 de l'école primaire, la mise en œuvre de situations d'argumentation orale intégrées à des démarches scientifiques favorise à la fois, au plan scientifique, l'appropriation de ces connaissances par les élèves et, du point de vue du développement langagier, la mise en œuvre de conduites langagières argumentatives.

La capacité à argumenter figure en effet au nombre des conduites langagières mentionnées pour le cycle 3 :

« L'élève doit pouvoir : questionner, répondre, expliquer, justifier, argumenter. »

Le texte complémentaire sur la maîtrise de la langue à l'école, émanant du Ministère de l'Éducation Nationale en 1992, justifie l'importance de la maîtrise des conduites argumentatives au Cycle 3 de l'école primaire d'un double point de vue :

- elles sont une composante essentielle du métier d'élève et font partie intégrante de la réussite scolaire ;
- elles participent à la formation du citoyen (2).

C'est la première de ces fonctions qui nous intéressera plus particulièrement ici. En effet « exposer, expliquer, convaincre » sont des opérations langagières qui contribuent à l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse que la mise en place d'activités d'argumentation à l'école primaire, à travers les interactions orales qu'elles suscitent, constitue une aide au développement cognitif.

L'enregistrement analysé ici est emprunté à une recherche sur la maîtrise de l'argumentation orale au cycle 3 de l'école primaire conduite au sein du Centre de Recherches sur la Formation de l'IUFM de Toulouse (CeRF), équipe associée à l'INRP dans le cadre de la recherche « L'oral pour apprendre ».

L'équipe de recherche toulousaine s'est donné tout d'abord comme objectif de situer le statut des activités d'argumentation orale dans la démarche scientifique au cycle 3 de l'école primaire, plus particulièrement en Sciences Physiques, en Technologie et en Grammaire. Il s'agit d'analyser, à partir d'enregistrements vidéo de l'intégralité d'une démarche scientifique sur un sujet d'étude donné, à quel moment les élèves peuvent être conduits à réfuter des hypothèses formulées par leurs camarades ou à justifier leurs propres conceptions. L'étude longitudinale de ces séances permet de situer le volume et la fonction des phases d'argumentation aux divers moments de la démarche scientifique et de montrer comment les productions verbales portent trace des opérations cognitives en jeu. L'administration de la preuve est en effet un volet important de l'initiation à la démarche scientifique. Si des études en didactique des sciences ont porté sur le contenu des justifications avancées par les enfants et le statut à leur donner, peu de travaux ont été conduits jusqu'ici sur les productions verbales réalisées au cours de ces interactions.

Une fois ces séquences argumentatives repérées, une étude linguistique plus fine s'attache aux stratégies argumentatives et aux modalités de circulation de la parole à des fins de mise en question de représentations erronées ou de construction d'apprentissages, en vue d'essayer de dégager quelques traits spécifiques aux interactions en situation scolaire. Ont été étudiées notamment :

- la construction des objets de discours ;
- les reformulations ;
- la nature des interventions d'étayage par l'enseignant ;
- l'articulation des énoncés par le biais des connecteurs.

L'examen des marques linguistiques correspondant à ces diverses opérations révèle la construction progressive des notions dans l'interaction langagière.

De plus, de telles analyses linguistiques permettent de cerner les compétences d'élèves du CE 2 au CM 2 à argumenter à l'oral et à l'écrit. Cela suppose la mise au point d'outils d'observation et d'évaluation de ces compétences. La recherche s'efforce aussi de repérer invariants et variations dans les conduites argumentatives des élèves en fonction de la nature des objets de discours sur lesquels porte l'argumentation : les mêmes élèves, pendant la même période de temps, argumentent-ils de la même manière (du point de vue du volume des

prises de parole, de la variété des arguments, de la prise en compte d'autres points de vue possibles...) selon qu'ils discutent à propos d'un phénomène scientifique, d'un concept grammatical ou d'un objet culturel comme un livre ? Ces observations s'inscrivent dans le prolongement des études psycholinguistiques déjà conduites sur cette question (3).

Nous avons essayé également d'étudier les effets des échanges oraux sur les représentations individuelles des élèves dans la construction des connaissances : tel élève qui a participé activement aux échanges oraux a-t-il pour autant intégré ce qu'ont dit ses camarades ? Une comparaison de traces écrites avant et après l'échange, ainsi que la demande de reformulations individuelles orales du contenu des échanges, immédiatement après la séance, permettent de situer l'impact des argumentations orales sur la construction individuelle des apprentissages. Les enfants ont-ils perçu des orientations argumentatives contradictoires dans les propos de leurs camarades ? Comment les intègrent-ils à leur propre système de représentations ? Ont-ils modifié leurs conceptions initiales en écoutant leurs camarades ou l'enseignant ? Dans quelle mesure ces interactions argumentatives sont-elles favorables à la construction des apprentissages pour les notions ainsi travaillées ?

De telles situations participent également au développement des conduites discursives d'argumentation. En effet, nous avons conçu et mis à l'épreuve des situations d'apprentissage de l'argumentation intégrées à la maîtrise des contenus disciplinaires, en particulier pour apprendre aux élèves à réfuter les hypothèses de leurs camarades ou à justifier leur propre réponse en apportant des preuves, et ceci, à l'oral et à l'écrit. Ces activités contribuent ainsi à apprendre aux élèves à argumenter à l'oral, tout en favorisant l'appropriation des connaissances correspondantes. Les compétences argumentatives à l'oral peuvent faire l'objet d'une évaluation individuelle à partir d'une grille que nous avons élaborée (4).

Dans le cadre de cet article, nous considérerons la transcription d'un corpus oral recueilli dans une classe de CM 1 (5) à Rodez, en Biologie. Nous essaierons, en particulier, de montrer la spécificité de l'usage des reformulations et de l'emploi des connecteurs dans des interactions scolaires, par rapport à des usages conversationnels dans le cadre d'interactions moins formelles.

1. LES INTERACTIONS ARGUMENTATIVES À VISÉE DE CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES PARMIS LES DIVERS TYPES DE SITUATIONS SCOLAIRES D'ARGUMENTATION ORALE

1.1. Qu'est-ce qu'argumenter ?

Depuis Aristote, l'existence possible d'une controverse est une des conditions de l'existence d'une argumentation : « Nous ne délibérons que sur les questions qui sont manifestement susceptibles de recevoir deux solutions opposées ; quant aux choses qui, dans le passé, l'avenir ou le présent ne sauraient être autrement, nul n'en délibère, s'il les juge telles ; car cela ne lui servirait à rien » (6). Il ne peut y avoir mise en œuvre de conduite argumentative que s'il existe des positions contradictoires sur un objet de discours, sans que des faits objectifs permettent de trancher en faveur de l'une de ces deux positions.

De même, Christian Plantin (1996b) définit l'interaction argumentative « comme une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question. (...) L'argumentativité d'une situation dépend d'abord de l'existence de deux ensembles d'éléments discursifs antagonistes (discours reçu / discours minoritaire) ; pour qu'il puisse y avoir argumentation, il faut en outre que ces discours s'interpénètrent et fassent référence l'un à l'autre. De cette contradiction naît une question, qui organise les interactions conflictuelles concrètes (...) Cette question induit des réponses asymétriques. La partie sur laquelle repose la charge de la preuve avance des *arguments* (Arg) afin de soutenir sa *Réponse* à la *Question*. L'autre partie avance une *réfutation* de cette argumentation et propose des *contre-arguments* pour soutenir sa propre *Réponse* à la *Question*. (...) Trois modalités discursives caractérisent la situation d'argumentation : un discours de proposition, un discours d'opposition, une question. A ces trois modalités correspondent trois rôles discursifs (trois actants) : le *Proposant* tient le discours de proposition, l'*Opposant* tient le discours d'opposition, et le *Tiers* prend en charge la question. (...) Chacun des actants ne correspond pas forcément à un acteur (un sujet parlant) unique. Le même acteur peut tenir plusieurs rôles actanciels, il peut se situer du point de vue du Proposant, passer à celui de l'Opposant, et manifester les doutes d'un Tiers : c'est le cas de la délibération intérieure » (7).

Un tel schéma théorique s'applique bien aux situations heuristiques dans lesquelles les élèves sont conduits à formuler des hypothèses, des justifications et des réfutations en vue d'établir collectivement des vérités, quand ces hypothèses en restent encore à l'état de conjectures et d'opinions. La suite de la démarche scientifique permettra de collecter des preuves et fera basculer ainsi dans des conduites d'explication (8).

1.2. Une typologie des situations d'argumentation scolaire au cycle 3

L'idée d'une typologie des situations d'argumentation en classe, nous a été inspirée par la typologie proposée par Francis Jacques (9). Ce philosophe du langage a eu en projet de rendre compte de la diversité de ce qu'il appelle les « stratégies discursives » impliquant une argumentation. Il définit la « stratégie discursive » (10) comme « une séquence d'interactions communicatives en tant qu'elles construisent peu à peu leur contexte pragmatique ». S'efforçant de dégager les paramètres qui permettent d'opposer par exemple une conversation, un dialogue et une négociation, Francis Jacques signale plus particulièrement l'importance décisive des paramètres suivants :

- la position relative des interlocuteurs dans un rapport de places prédéfini ou construit dans l'interaction. « Le destinataire est-il ou non déterminé ? Peut-il ou non devenir locuteur à son tour ? Les interlocuteurs sont-ils en positions sensiblement égales ou en positions hautes ou basses ? » (11) ;
- l'enjeu de l'échange, selon que « le discours présente une dimension éristique ou polémique » ou « une dimension irénique et pacifiée » (12) ;
- l'objectif de l'échange, externe dans une négociation ou un débat politique, interne dans le cas d'une conversation ou de controverses scientifiques iréniques ;
- la présence ou non d'un code argumentatif commun ;
- les caractéristiques de l'enchaînement des répliques.

A partir de la déclinaison de sept paramètres, Francis Jacques propose un graphe qui constitue une « esquisse typologique ». Se trouvent ainsi distinguées diverses stratégies discursives, le différend, la dispute, la discussion contradictoire, l'entretien dirigé, la négociation, la délibération, le débat, la controverse, la confrontation.

De la même manière, à partir d'une classification des situations d'argumentation mises en œuvre par les maîtres de l'équipe de recherche dans leurs classes, nous avons élaboré (13) un graphe des situations d'argumentation possibles.

Celles-ci peuvent être **pratiquées régulièrement et intégrées à la vie de la classe**, comme lorsque, au début de chacune des démarches scientifiques en Biologie, les élèves confrontent leurs représentations initiales sur le phénomène à étudier. Elles peuvent être **exceptionnelles** et ainsi relativement **autonomes**, si les élèves d'une classe de CM 2 ont à débattre sur leurs peurs d'aller en 6°, avant et après une visite au collège voisin.

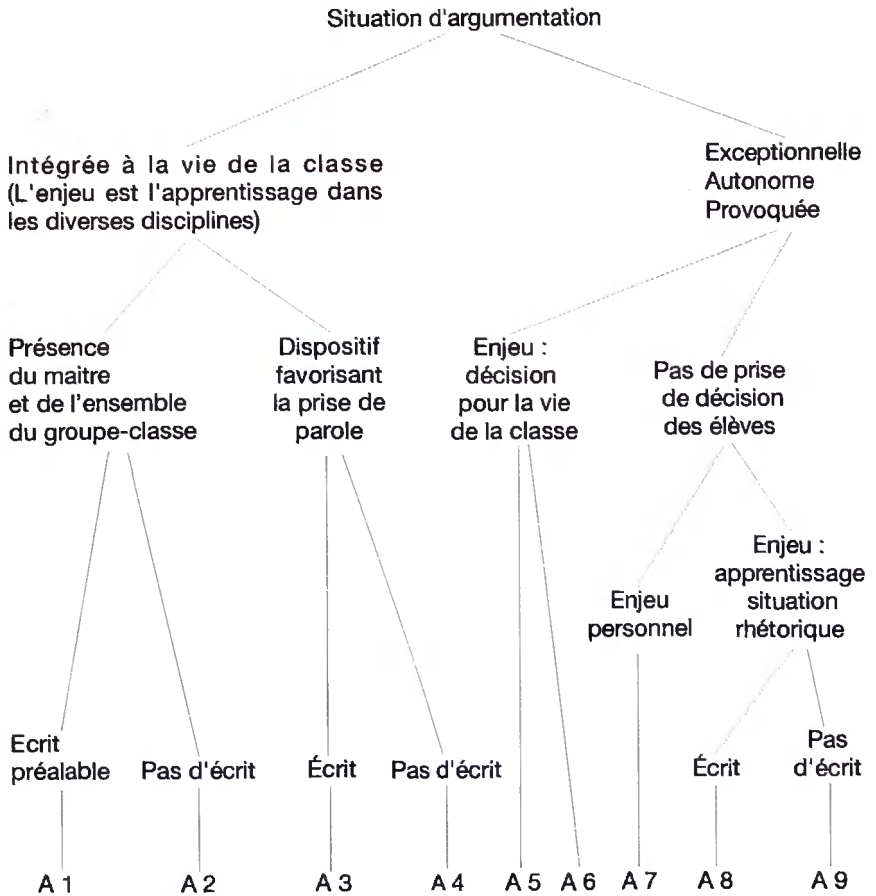
Les **enjeux** de l'argumentation peuvent également différer, selon qu'il s'agit de construction d'apprentissages ou d'entraînement à la pratique d'argumentations orales. C'est le premier type d'argumentation qui nous intéresse ici.

Le **dispositif** est un paramètre à prendre en compte : il peut impliquer la présence du maître avec l'ensemble du groupe-classe ou favoriser une prise de parole continue de la part des élèves.

La **présence** ou l'**absence** d'une **trace écrite** (préalable ou en cours de discussion) nous paraît également décisive pour la réussite des conduites argumentatives.

La mise en évidence de ces différents paramètres aboutit au graphe suivant. Chacune des situations indiquées à la pointe terminale des branches a été effectivement réalisée dans l'une des classes de l'équipe et nous a paru exemplaire d'une catégorie de situations homologues.

ESSAI DE TYPOLOGIE DES SITUATIONS D'ARGUMENTATION EN CLASSE



A 1 : Au début d'une démarche scientifique, discussion en classe entière autour de schémas réalisés individuellement par les élèves (respiration, digestion, fabrication d'une horloge à eau, énergie...) pour confronter les représentations.

A 2 : Discussion autour d'articles de presse lus par certains élèves.

A 3 : *Comment faire pour trouver le sujet d'un verbe ?*

Travail individuel ; puis en groupes de 3 ; puis en classe entière : un enfant rapporte le travail de son groupe et donne la parole à ses camarades.

A 4 : Débat autour de livres : deux enfants volontaires débattent devant la classe pour conseiller ou déconseiller la lecture d'un roman à leurs camarades.

A 5 et A 6 : Choix de la destination du voyage scolaire : voyage à la mer ou au Futuroscope ? Choix spontané puis recherche d'arguments à partir d'une documentation touristique. Débat entre partisans et adversaires de chacun des projets.

A 7 : Avez-vous peur d'aller en 6^e ? Discussion avant et après la visite au collège.

A 8 et A 9 : Débats : *Vaut-il mieux avoir un chien ou un cochon d'inde ?* Deux fois deux enfants débattent devant la classe, avec l'aide d'un meneur de jeu. Les autres élèves spectateurs peuvent proposer par écrit des arguments à l'un ou l'autre des débatteurs.

1.3. Traits caractéristiques de la situation analysée

La situation analysée ici relève de la rubrique A 1. Elle s'inscrit dans une démarche scientifique : préalablement à une étude de la digestion, les élèves ont eu individuellement à formuler les questions qu'ils se posent et à réaliser un schéma de ce qui se passe, à leur avis, lorsqu'ils mangent une pomme. Ces schémas sont affichés et les élèves doivent les critiquer en justifiant leurs remarques. Cette discussion est l'occasion de confronter les représentations des enfants sur la morphologie de l'appareil digestif et le fonctionnement de la digestion. Elle aboutit à la formalisation d'un certain nombre de questions qui guideront la mise en place de la démarche expérimentale qui suivra. En effet, au cours des séances suivantes, les enfants vont valider ou infirmer ces représentations à l'aide de preuves expérimentales, en particulier en procédant à une dissection de lapin et en consultant une documentation scientifique.

Cette situation présente un certain nombre de caractéristiques qu'elle partage avec d'autres enregistrements que nous avons collectés :

- elle se situe au tout début d'un ensemble de séances relatives à une notion importante et difficile ;
- elle vise à préparer la construction de connaissances solides sur une notion complexe et importante à maîtriser ;

- elle met en jeu l'explicitation de représentations initiales des élèves et vise à ébranler des représentations plus ou moins erronées à propos de cette notion ;
- elle fait intervenir le groupe classe dans son ensemble ;
- elle est marquée par la présence du maître qui distribue la parole ;
- les interventions de l'enseignant visent moins à valider ou invalider les réponses qu'à susciter des controverses ;
- l'argumentation orale s'appuie sur des traces écrites préalables (14).

Cette séance a pour principal enjeu de faire émerger les questions majeures constituant des objets de controverse pertinents qui serviront de fil rouge pour la recherche de validations expérimentales tout au long de la démarche scientifique. Après la séance, l'enseignant collecte et classe les questions posées et réalise un document de travail sur lequel les élèves noteront les diverses expériences réalisées et leurs résultats.

1.4. Le corpus.

L'ensemble des schémas des élèves ont été affichés sur le tableau : ils ont été numérotés pour faciliter leur désignation. Les élèves sont assis par terre devant le tableau pour pouvoir les observer.

L'extrait sélectionné pour l'analyse et dont la transcription est ici reproduite comporte 36 interventions. Les paroles des élèves sont transcrites en italiques ; celles de l'enseignant en caractères droits. La parole du maître occupe la moitié des répliques (18/36).

Le fragment retenu constitue une unité complète. Nous ne reviendrons pas ici sur les problèmes de découpage que posent les corpus oraux ni sur la terminologie utilisée par les divers chercheurs pour désigner des blocs (15). On peut seulement remarquer que l'ensemble des répliques analysées ici relèvent d'une même unité thématique : la question de la relation éventuelle entre appareil digestif et appareil circulatoire.

Précisons rapidement les conventions de transcription adoptées. L'alphabet phonétique n'a pas été adopté, pour faciliter la lisibilité et dans la mesure où les dimensions phonétiques ne sont pas prises en compte dans l'étude. Des barres obliques / signalent les pauses brèves. Des barres doubles // permettent de rendre compte de pauses plus longues. La prosodie et l'intonation ne faisant pas ici l'objet d'une étude, bien qu'elles jouent un rôle important à l'oral, nous n'avons pas porté d'indications de cet ordre dans la transcription. Les passages soulignés correspondent à des chevauchements dans les prises de parole.

104 E *Emmanuelle- Aussi / (geste de la main pour indiquer la position du schéma) au 7 colonne 2 / il a fait plein de tuyaux qui servent à rien*
 105 M- *Ah, attends, attends... Il a fait plein de tuyaux qui ne servent à rien / Alors / attends / on va / Qui est-ce qui a représenté ça ? C'est / Aïcha*

Alors plein de tuyaux qui servent à rien / Alors / d'abord/elle n'a pas appelé ça des tuyaux / Si je vois ici, elle a appelé/« veines »

106 E- *Veines*

107 M- Ici « veines » / Ici je vois

108 E- *Artères*

109 M- Artères / veines / Là c'est quoi ? Cœur / Donc elle a fait des tuyaux / qu'elle a appelés artères ou veines / qui partent du cœur / C'est ça Aïcha ? / Pourquoi tu as représenté le cœur avec les veines et les artères ?

110 E *Aïcha-* //

111 E- *Elle a*

112 M- Attends / c'est elle / laisse-la / répondre // Tu as bien une raison ! / Pourquoi tu as représenté le cœur avec les veines et les artères ? (débit rapide)

113 E- //

114 M- D'après toi / est-ce que ça a un rapport / avec la digestion quand on mange ? / Est-ce que quand on mange / on... il y a les veines, les artères, le cœur qui...

115 E *Aïcha-* (Signe négatif de la tête)

116 M- Alors pourquoi tu l'as représenté ? / Parce que ce matin vous en avez parlé avec le maître ? / C'est pour ça que tu l'as représenté ou pas ?

117 E *Aïcha-* // (signe négatif de la tête)

118 M- Tu sais pas pourquoi tu l'as représenté / Emma.

119 E *Emma- Elle a oublié l'estomac*

120 M- Elle a oublié l'estomac

121 E *en cœur- Non il y est*

122 M- Non / il y est / Regarde / Il y est l'estomac / hein ? L'estomac y est ./ Bon alors d'après vous / qu'est-ce que vous en pensez qu'elle ait fait les veines les artères et le cœur ?

123 E *Aurélien- Ca ça sert à rien.*

124 M- Ca sert à rien / Alors qui est de l'avis d'Aurélien ? / Ca sert à rien quand on mange / Ca n'a rien à voir avec / (un certain nombre d'élèves lèvent le doigt) / Donc, beaucoup pensent que ça ne sert à rien / Quels sont ceux qui pensent que ça sert à quelque chose ? (Mathieu lève le doigt) / Est-ce que tu peux expliquer ? Est-ce que tu sais quelque chose ou... ?

125 E *Mathieu- Souvent les bébés quand y a le sang qui passe y a la nourriture qui traverse et qui nourrit le sang*

126 M- Toi tu penses que la nourriture traverse et qu'elle passe...

127 E *Mathieu- Dans le sang.*

128 M- Dans le sang / On te le disait ou tu l'as lu ? Tu ne sais pas ?

129 E *Mathieu- On on souvent on nous disait ça.*

130 M- Bon / donc tu as retenu ça / Donc tu penses que le sang a un rôle / quand on mange / Bon / Heu, qui ne sait pas ? Qui ne sait pas si le sang entre en jeu ou pas ?

131 E *Emmanuelle- Moi je suis moitié (signe de la main qui indique son point de vue mitigé) parce que je sais que le cœur aussi, il doit faire heu... / Souvent pour manger faut/heu/le cœur. Mais aussi il faut les muscles pour manger. (signes de la main : Emmanuelle indique la position de son cœur puis de sa mâchoire) Pour ouvrir la bouche et tout ça faut les muscles*

132 M- Ah oui / d'accord ! Pour les mouvements de la mâchoire oui c'est

- sûr. Chaque fois que tu fais un mouvement tu as besoin de tes muscles / Mais / le cœur / pourquoi tu dis qu'on a besoin du cœur pour manger ?
- 133 E Emmanuelle - *Et ben parce que c'est le cœur qui... // Heu / je sais pas comment expliquer mais quand...*
- 134 M- Chut ! On écoute !
- 135 E Emmanuelle- *C'est le cœur qui me fait vivre*
- 136 M- Oui / C'est le cœur qui te fait vivre
- 137 E Emmanuelle- *Donc si moi / on m'arrête mon cœur il faudra qu'on m'ouvre la bouche tout ça pour me faire manger (montre son cœur + mime de l'ouverture de la bouche)*
- 138 M- Ah oui / tu veux dire que si tu n'avais pas / le cœur / tu ne vivrais pas / donc tu ne mangerais pas.
- 139 E Emmanuelle - *Oui*
- 140 M- C'est vrai aussi / Alors / là / le problème / du sang / y en a beaucoup qui pensent que ça ne sert à rien / Mathieu pense que c'est utile / parce qu'il croit que la nourriture passe dans le sang / Donc là ça reste à définir / Bon, une chose apparait certaine, c'est que tous vous pensez quand même qu'il y a un estomac.

La discussion se poursuit sur la forme de l'estomac et la morphologie de l'ensemble de l'appareil digestif. Elle n'est pas reproduite ici.

Nous nous proposons maintenant d'analyser de plus près comment les opérations de construction de connaissances s'actualisent dans la matière verbale et dans quelle mesure la matière verbale présente dans les interactions participe à cette construction.

Trois angles d'analyse vont être considérés successivement :

- le rapport entre controverse et construction de l'objet de connaissance à travers l'architecture argumentative d'ensemble de l'extrait ;
- la nature et le statut des reformulations ;
- la distribution et la fonction des connecteurs.

Les axes d'analyse que nous avons retenus nous aideront à caractériser une interaction orale à finalité d'apprentissage, en situation scolaire.

D'autres points auraient pu être pris en compte dans l'analyse. Ainsi de l'ensemble des interventions de l'un des participants, par exemple Emmanuelle (Eem), pour tenter de cerner comment elle utilise ou non les propos de ses camarades ou de l'enseignant dans l'élaboration de sa propre production verbale tout au long de l'échange.

2. ANALYSE DES CONTROVERSES ARGUMENTATIVES

Si l'on prend le modèle théorique de Plantin (1996 b) exposé en 1.1., la question sous laquelle les enfants argumentent est celle des relations entre système digestif et circulation sanguine. La réplique 104 Emmanuelle peut être considérée comme discours de l'opposant par rapport au schéma d'Aïcha qui peut être lui-même tenu pour une représentation schématique du discours du

proposant. Contrairement à ses camarades, Aïcha a dessiné le cœur et les vaisseaux sanguins, établissant ainsi une relation entre le système digestif et le système de la circulation sanguine. C'est ce qu'Emmanuelle remarque en 104 Eem. La discussion porte sur la recherche de justifications confortant l'une ou l'autre de ces positions jusqu'à 117 Ea. Aïcha ne parvient pas à fournir de justifications au choix qu'elle a fait de dessiner le système de circulation sanguine, c'est-à-dire d'arguments verbaux étayant son schéma légendé. Elle ne fournit d'ailleurs aucune production verbale, se bornant à des signes négatifs de la tête. Le bref échange de 119 E Emma à 121 E (collectif) est accessoire et porte sur la présence ou non de l'estomac sur le dessin. Le recours à un fait objectif par vérification supprime la possibilité de controverse. Aurélien, en 123 Ea, réfute radicalement la proposition portée par le schéma d'Aïcha, réfutation que le maître transforme en question en 124 M. L'enseignant joue ainsi le rôle de Tiers, focalisant son attention sur la qualité des questions posées. En 124 M, le maître réexplique les termes de la controverse (*Qui est de l'avis d'Aurélien ? Quels sont ceux qui pensent que ça sert à quelque chose ?*). Il suscite ensuite la production d'arguments pour conforter le discours du proposant (*Est-ce que tu peux expliquer ?*). Mathieu, en 125 Em, et 127 Em défend le discours du proposant Aïcha, en référence à des connaissances livresques ou télévisuelles antérieures : il semble savoir qu'il existe une relation entre la digestion et l'appareil circulatoire et évoque les échanges sanguins. De son côté, Emmanuelle, en 131 Eem à 135 Eem, présente un autre argument étayant le discours du proposant, cette fois en référence à l'expérience ordinaire, relevant d'une conception vitaliste. Or, cet argument n'est pas scientifiquement légitime. L'enseignant, bien loin de valider la réponse de l'un ou l'autre des élèves, favorise un retour sur la question que la suite de la démarche scientifique va permettre de problématiser. En 140 M, il récapitule les tenants de chacune des propositions de la controverse (*Y en a beaucoup qui pensent que ça ne sert à rien / Mathieu pense que c'est utile / parce qu'il croit que la nourriture passe dans le sang / Donc là ça reste à définir*) et procède à un changement de thème de discussion.

Les échanges argumentatifs entre enfants sont très riches dans cet extrait : si Aïcha ne parvient pas à argumenter oralement, Mathieu et Emmanuelle formulent des justifications développées. Ceci semble possible grâce à un style pédagogique laissant une large place à la formulation et au traitement de problèmes. En effet l'enseignant maîtrise son rôle tout au long de l'échange : il parvient à ne pas induire, même non verbalement, une réponse et à susciter au maximum les controverses. Il place les élèves en situation d'occuper les positions de Proposant ou d'Opposant et occupe lui-même le rôle de Tiers dans la schématisation proposée par Plantin (1996b), aidant à une formulation explicite précise de la question débattue. L'enjeu de la séance est en effet non de fixer des connaissances mais d'ébranler des représentations et d'affiner la formulation des questions qui donneront lieu, dans la suite de la démarche, à la mise en œuvre d'hypothèses et à la recherche de preuves expérimentales ou documentaires.

Le maître et les élèves occupent des positions dissymétriques dans la sélection des objets possibles de controverse. Si les élèves ont l'initiative des propositions, c'est le maître qui sélectionne celles qui appellent des justifica-

tions. La reproduction de la même activité par un Professeur d'École de deuxième année d'IUFM a montré à quel point ces interventions de l'enseignant permettaient ou non de susciter réfutations et justifications de la part des élèves. Un murmure ou un signe d'approbation mal contrôlés ou une validation imperceptible de certaines réponses peut entraîner une absence totale de conduites argumentatives chez les élèves. C'est, en effet, à l'enseignant que revient la tâche d'exhiber les lieux de controverse en répétant et en reformulant les questions sous lesquelles on est en train de discuter.

On voit bien ici comment, dans un corpus oral, les objets de controverse se font et se défont dans le cours de l'interaction. Caron (1983) a souligné l'importance des régulations discursives dans une production verbale orale : « une situation discursive n'est pas une structure stable et permanente mais se construit progressivement, se transforme avec le temps, porte en elle une orientation. L'analogie classique avec le jeu peut (...) être utilisée. Chaque « coup », chaque acte d'énonciation instaure une situation nouvelle, ou plus exactement une modification plus ou moins radicale de la situation précédente ; à partir de là, se définissent les contraintes qui permettront, ou interdiront, tel ou tel « coup » ultérieur, et ainsi de suite ». Les reformulations et les connecteurs jouent un rôle important dans ce processus permanent de construction et de déconstruction des objets de discours dans l'interaction orale. Nous allons essayer de cerner, dans ce court extrait, comment ils fonctionnent dans une interaction scolaire.

3. LES REFORMULATIONS

La reformulation peut être définie, après Gulich et Kotschi (1987), comme l'opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un segment conversationnel appelé « énoncé-source » et un second énoncé appelé « énoncé reformulateur ». La réalisation d'un acte de reformulation suppose donc une structure du type xRy, x codifiant l'énoncé-source, R le marqueur de reformulation, y correspondant à l'énoncé reformulateur. Les marqueurs de reformulation peuvent être de nature linguistique (*c'est-à-dire, en d'autres termes, cela veut dire, je m'explique, c'est ce qu'on appelle...*) mais aussi de nature prosodique (ruptures de la courbe intonative, accentuation, débit, pauses...), bien que ce dernier aspect ait été jusqu'à présent peu étudié.

Gulich et Kotschi (1987) font intervenir les reformulations dans un processus interactif de coopération discursive. Ces auteurs distinguent trois grandes sous-catégories d'actes de reformulation :

- la paraphrase, « énoncé de forme xRy » ;
- le rephrasage, comme « répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » ;
- la correction, dans laquelle « on substitue à un énoncé considéré comme « fautif » un autre énoncé ».

De Gaulmyn (1987) affine la catégorie de rephrasage en distinguant :

- les répétitions : confirmations, demandes de rectification, ratifications, y

- compris les quasi-répétitions classées par Gülich et Kotschi dans les phrases ;
- les reprises à distance ;
 - la « répétition d'une amorce d'énoncé inachevé, répétition immédiate d'un segment d'énoncé ou tentative pour prendre la parole après un premier échec » ;
 - les répétitions d'auto-dictée qui accompagnent l'acte d'écrire.

Elle est ainsi conduite à comptabiliser les auto-répétitions (R), hétéro-répétitions (HR), auto-répétition d'une répétition (R'), reprises à distance (RR), auto-répétitions d'une amorce d'énoncé (A), auto-répétitions d'une répétition d'amorce (A'), répétitions d'une auto-dictée (D), répétitions d'une répétition d'auto-dictée (D'), auto-paraphrases (P), auto-paraphrases d'une paraphrase (P'), hétéro-paraphrases (HP), auto-corrections (C), hétéro-corrections (HC).

Il nous a paru pertinent d'appliquer cette classification à notre propre corpus, bien que les nombres bruts ne puissent pas être comparés à ceux qui sont obtenus par De Gaulmyn (1987), en raison de la longueur fort différente des deux corpus analysés. De plus, ces catégories ne sont pas toutes pertinentes pour notre étude, dans la mesure où le corpus retenu, contrairement à l'enregistrement baptisé « La dame de Caluire », analysé par Gülich, Kotschi et De Gaulmyn, ne comporte pas l'élaboration d'une trace écrite. Des propriétés communes aux deux corpus peuvent être observées, dans la mesure où la classification rend compte de caractéristiques spécifiques des interactions orales. Nous voudrions ici mieux cerner ce qui fait la spécificité d'une interaction orale en situation scolaire. Nous procéderons tout d'abord à un comptage global, puis nous affinerons l'analyse qualitativement.

Les reformulations sont très nombreuses. Elles sont le plus souvent opérées par le maître mais elles peuvent l'être aussi parfois par des élèves. Les hétéro-répétitions et les auto-répétitions sont largement dominantes, particulièrement chez le maître (8 hétéro-répétitions, contre 2 chez les élèves ; 8 auto-répétitions d'une répétition contre 1 chez les élèves) devant les auto-répétitions (3 chez le maître ; 1 chez un élève), les reprises à distance (2 chez le maître), les hétéro-paraphrases (3 chez le maître exclusivement), les hétéro-corrections (2 chez le maître). Sans aucune surprise, les reformulations sont plutôt le fait du maître, qui rend ainsi audible pour l'ensemble de la classe la proposition d'un enfant. En effet, une interaction en situation scolaire ne met pas seulement en jeu les partenaires de la communication. Un usage pertinent des répétitions et des reformulations constitue l'un des gestes professionnels d'un enseignant.

Observons maintenant plus qualitativement la place et la nature des reformulations dans le discours de l'enseignant et des élèves. En 105 M, l'enseignant répète la proposition d'Emmanuelle (*il a fait plein de tuyaux qui servent à rien*) en rétablissant la négation dans un mouvement de surnomme (*il a fait plein de tuyaux qui ne servent à rien*) sans toutefois modifier *plein de*. Un peu plus loin dans sa réplique, il répète à nouveau cette fois la formulation littérale de l'élève. Ces reformulations ont pour fonction d'enrôler les élèves dans la problématique. C'est dans le souci de prendre en compte au plus près les formulations des

élèves que l'enseignant rectifie seulement dans un second temps la formulation pour substituer au terme employé par Emmanuelle (*tuyaux*) les termes de *veines* et *artères* utilisés dans le discours du proposant puisqu'ils sont indiqués sur le schéma, ce qui conduit l'enseignant à la reformulation en 112 M : *Pourquoi tu as représenté le cœur avec les veines et les artères ?* Cette reformulation de 104 E Em substitue le verbe *représenté* au verbe *il a fait* et remplace *tuyaux* par *veines* et *artères*. Elle n'altère pas la proposition de l'élève mais la précise et surtout problématise par l'emploi du *pourquoi*. Cette phrase fait l'objet d'une auto répétition en 112 M, puis d'une autoreformulation en 114 M : *pourquoi* est reformulé en *est-ce que ça a un rapport, avec la digestion* est glosé par *quand on mange*, puis une nouvelle fois auto-reformulé par la structure de phrase *est-ce quand on... on*, à son tour reformulé en *il y a... qui*. Cette cascade d'autoreformulations est liée au silence obstiné d'Aïcha. Elle est le signe de la difficulté de l'enseignant à trouver une formulation qui suscite une réponse de l'élève. Les interventions de l'enseignant en 105 M, 106 E, 107 M, 108 E, 109 M constituent une série d'échos à partir de la proposition d'Emmanuelle, élève qui prend la parole volontiers mais ne jauge pas toujours bien la pertinence de ses interventions. Ces hétéro-répétitions et reprises à distance semblent bien caractériser une interaction en situation scolaire dans laquelle l'enseignant répète pour s'assurer que tous les élèves ont compris et sont entrés dans la tâche. De même, du fait de la reprise en 120 M de 119 E Emma, par répétition, la proposition de l'élève accède au statut d'objet possible de controverse, même si l'échange se clôt rapidement en 122 M par une consultation du schéma d'Aïcha et le constat que l'estomac y est dessiné.

En 122 M, se rouvre la discussion autour des relations entre appareil digestif et circulation sanguine. Aurélien, en 123 E, reprend à distance la proposition d'Emmanuelle en 104 E : *ça sert à rien*. Cette fois l'interaction ne porte pas sur la demande à Aïcha d'une justification, comme en 116 M, mais sur la mise en évidence, grâce aux interventions de l'enseignant, d'une question faisant l'objet d'une controverse dans la classe. En 124 M, l'enseignant hétéro-répète la réplique 123 E deux fois puis auto-reformule *ça sert à rien* en *ça n'a rien à voir avec* puis en *ça ne sert à rien*. Après la prise de parole de Mathieu en 125 E, l'enseignant, en 130 M, utilisera encore d'autres reformulations : *a un rôle, entre en jeu*, qui mettent en relief les relations logiques entre appareil circulatoire et appareil digestif. De la même manière, lorsque l'enseignant hétéro-reformule *pour ouvrir la bouche et tout ça en pour les mouvements de la mâchoire puis chaque fois que tu fais un mouvement*, il propose une formulation linguistique généralisante, en particulier par le biais de la nominalisation. En revanche, en 138 M, l'hétéro-reformulation proposée par l'enseignant et signalée par *ah oui tu veux dire* n'est pas d'ordre lexical comme précédemment mais d'ordre logique selon une structure *si... alors... donc* (*si tu n'avais pas le cœur, alors tu ne vivrais pas, donc tu ne mangerais pas*).

Le lexique utilisé dans les diverses reformulations constitue un indice privilégié du degré de maîtrise des notions par les élèves : son degré de précision et sa pertinence scientifique sont liés aux connaissances des élèves par rapport au domaine traité.

La brièveté de l'extrait analysé ici ne permet pas de rendre compte de la diversité des reformulations au cours d'interactions scolaires. En particulier, nous ne trouvons pas, dans ce passage, d'hétéro-reformulation par un élève des propos de l'un de ses camarades. La présence de ce genre de reformulation peut être considérée pourtant comme un indicateur de réussite, dans la mesure où elle signale la capacité chez l'élève de prendre en compte un point de vue différent du sien, de l'intégrer et de l'utiliser dans sa propre réflexion. Du point de vue plus strict de l'argumentation, nous avons distingué quatre degrés de maîtrise du critère « prise en compte des argumentations des interlocuteurs et réfutation » :

degré 1 : reprise d'un argument de l'interlocuteur ;

degré 2 : reformulation d'un argument de l'interlocuteur ;

degré 3 : réfutation d'un argument de l'interlocuteur ;

degré 4 : modification de l'orientation argumentative d'un argument d'un interlocuteur (16). La reformulation correspond au deuxième degré de maîtrise de la prise en compte des argumentations des interlocuteurs. C'est peut-être ici le souci de l'enseignant de reformuler de façon pertinente les questions à problématiser qui induit en retour un manque d'interactions latérales entre élèves.

L'emploi des connecteurs permet également d'analyser le statut relatif des arguments tout au long de l'interaction.

4. LE RÔLE DES CONNECTEURS DANS LA MISE EN ÉVIDENCE DES MOUVEMENTS ARGUMENTATIFS

L'abondance et la concaténation de connecteurs, comme *bon*, *alors*, *mais*... caractérisent les discours oraux. Contrairement à leurs emplois dans des dialogues de théâtre ou des dialogues de romans (17), les connecteurs y apparaissent en cascades et constituent des « agrippages de discours » complexes. Ces marques ne sont pas vides et purement phatiques. Elles signalent au contraire la nature des rapports d'enchaînement qu'elles effectuent entre les éléments articulés.

Les connecteurs remplissent ainsi principalement cinq rôles :

- ils articulent des entités sémantiques, qui ne sont pas forcément les propositions immédiatement voisines ;

- ils prescrivent l'orientation argumentative relative des éléments qu'ils articulent. *D'ailleurs* permet par exemple d'introduire un argument coorienté, *mais* permet d'articuler deux éléments d'orientations argumentatives contraires ;

- ils assignent un poids argumentatif relatif aux éléments qu'ils articulent : l'argument qui suit le *mais* est un argument plus fort pour la conclusion qu'il sert que ne l'est l'argument qui précède le *mais* ;

- ils donnent des indications sur les prises en charges énonciatives : ainsi, la proposition qui figure avant le *mais* n'est pas forcément prise en charge par l'énonciateur ;

- ils guident les inférences en convoquant des topoi. D'après Anscombe et Ducrot, les topoi sont des « principes généraux, admis au sein d'une collectivité plus ou moins vaste, qui servent d'appui au raisonnement et jouent en quelque sorte un rôle analogue aux axiomes d'un système formel (18) »

Si je dis : *Elle enseigne à l'école primaire mais elle lit beaucoup*, je laisse entendre que, en règle générale, les enseignants de l'école primaire ne pratiquent pas la lecture.

Les valeurs des connecteurs sont donc complexes, particulièrement dans une interaction orale, où ils contribuent largement à faire et à défaire la base d'accord et la zone de controverses entre les interlocuteurs.

Nous procéderons tout d'abord à un comptage des connecteurs, en distinguant ceux qui sont utilisés par le maître et ceux qui sont employés par les élèves. Nous analyserons ensuite qualitativement les emplois de quelques-uns d'entre eux.

On peut relever 32 connecteurs dans le corpus : 22/32 sont le fait du maître. *Alors* et *donc* sont dominants dans la bouche du maître (7 *alors* et 6 *donc*), alors que ces connecteurs sont très peu utilisés par des élèves (1 fois chacun d'entre eux). En revanche, les élèves utilisent 4 fois *parce que*, alors que l'enseignant ne l'utilise qu'une seule fois. Les autres connecteurs sont *bon* (chez le maître, 4 fois ; jamais chez les élèves), *eh ben* (chez les élèves, 3 fois ; jamais employé par le maître), *d'accord* (utilisé deux fois par le maître, jamais par les élèves), et *mais* (utilisé une fois par le maître et une fois par un élève), *quand même* (utilisé 1 fois par le maître). L'emploi des connecteurs diffère donc profondément chez le maître et chez les élèves. Plus que les effets d'un idiolecte ou d'un état du développement linguistique, nous voyons là une conséquence des rapports de place qu'occupe chacun d'entre eux dans l'interaction. Ces emplois peuvent en large partie s'expliquer à partir des descriptions sémantiques de ces connecteurs déjà établies.

Étudiant les emplois de *alors* dans des cours magistraux d'universitaires de plusieurs disciplines, Abdelmadjid Ali Bouacha (1981) (19) a pu montrer la fréquence du couple de connecteurs *bon alors* dans ces corpus. Il en analyse la valeur sémantique en indiquant que *bon* permet de réaliser une anaphorisation, un rappel du cours précédent, *alors* servant à la fois à poser un nouvel objet de discours et à assumer une fonction d'ouverture. Les emplois fréquents de *alors* par l'enseignant indiquent une invitation au raisonnement, à laquelle les élèves répondent en employant essentiellement des *parce que* ou des *eh ben*. *Eh bien*, avec ses variantes *eh ben* ou *eh bé*, permet en effet d'introduire une conclusion opposée à celle que l'on attendait. Les emplois réitérés de *eh ben* sont ici le signe de la mise en œuvre par l'élève d'un raisonnement, dont la conclusion est en rupture avec ses représentations initiales. De son côté, l'enseignant, quand il reprend ces propos, utilise plutôt des *donc* pour architecturer le raisonnement.

L'emploi des connecteurs, dans ce passage, s'il est conforme aux descriptions sémantiques antérieures, semble pouvoir aider à caractériser les interactions en situation scolaire. Il signale la dissymétrie de l'interaction entre un

maitre qui maîtrise la langue et les contenus disciplinaires et des élèves qui s'essayent à des raisonnements souvent partiels, dans la mesure où ils portent trace d'opérations cognitives différentes.

Un déplacement permanent et imperceptible des sujets de controverse tout au long de l'échange, un taux important de reformulations et un usage récurrent de certains connecteurs sont des caractéristiques communes aux conversations orales, qu'elles se déroulent dans la vie quotidienne (20) ou qu'elles prennent place dans un cadre scolaire. Toutefois, leurs fonctionnements dans les corpus analysés ici semblent présenter des régularités liées au fait même que l'interaction orale en situation scolaire traite de questions portant sur des objets d'apprentissage, en l'occurrence la relation entre le mécanisme de la digestion et l'appareil circulatoire. C'est une évidence, tous les échanges dans une classe n'ont pas le même statut. Là où la conversation ordinaire ou les régulations des relations personnelles dans la classe peuvent tolérer répétitions et digressions, en situation d'apprentissage en revanche, la professionnalité de l'enseignant consiste à trier parmi les inévitables digressions des élèves celles qui méritent de susciter une controverse et celles qui peuvent être négligées ou traitées rapidement. La perception nette des objectifs d'apprentissage et la qualité de la préparation peuvent aider l'enseignant dans cette prise de décision permanente dans l'action pédagogique. Une séance semblable réalisée dans la classe voisine par un stagiaire de deuxième année d'IUFM n'a pas suscité la même richesse de controverses argumentatives. Une analyse attentive de l'enregistrement vidéo a permis de voir que cela tenait à d'imperceptibles différences, par exemple dans la validation de certaines réponses d'élèves par un connecteur, ou parfois non verbalement. Le travail d'analyse minutieuse de la matière verbale et non verbale des interactions telles qu'elles se déroulent dans le cours ordinaire de la classe devrait aider à mieux cerner les gestes professionnels à développer chez les stagiaires en formation professionnelle.

De fait, les élèves sont extrêmement sensibles au contrat didactique. Ainsi, s'ils ont l'habitude d'attendre une validation immédiate de la part du maître, les élèves auront des difficultés à argumenter. Ces mêmes élèves de CM 1, qui, pourtant, avaient la pratique de l'argumentation dans le cadre de l'enseignement des Sciences ou de débats à propos de l'intérêt de livres, ont été complètement désarçonnés lorsqu'on leur a proposé de faire de même en Grammaire, à partir d'une batterie de phrases, en vue d'explicitier les critères de reconnaissance du sujet d'un verbe. Ils ont eu alors des difficultés à trouver des contre-exemples ou des justifications et se sont fréquemment tournés avec inquiétude vers le maître. En effet, cette démarche ne leur était pas habituelle dans le cadre de l'enseignement de la langue. Il est probable qu'ils avaient de cette discipline une vision très normative en termes de réponses justes ou fausses. La deuxième séance de travail sur cette notion a toutefois été beaucoup plus productive, soit en raison d'une modification du dispositif (chaque élève passait alors à tour de rôle au tableau pour donner la parole à ses camarades) soit parce qu'ils avaient alors mieux compris ce que l'on attendait d'eux.

5. CONCLUSION

Nous avons montré, à partir de l'analyse de cet extrait de corpus oral, que la mise en œuvre de controverses argumentatives favorise la confrontation de représentations et prépare la mise en place de la démarche scientifique. La recherche et la collecte de preuves conduira alors à la production de textes explicatifs (21).

Cherchant à cerner la place respective des « variations culturelles et des universaux dans les systèmes conversationnels » (22), Catherine Kerbrat-Orrechioni (1993) montre que les règles et les principes qui sous-tendent le fonctionnement des conversations ne sont pas universelles et varient sensiblement d'une société à l'autre. Elle propose des exemples de ces variations. Il convient, de la même manière, de mettre en évidence, par des analyses minutieuses de corpus enregistrés, les invariants des interactions en situation scolaire et les variations liées au style pédagogique de l'enseignant. L'observation des conduites d'argumentation développées par les élèves apparaît tout à fait pertinente pour ce faire. En effet, au delà des invariants correspondant à la différence de statut et de rôle entre enseignant et élèves, se manifestent des variations importantes dans l'apparition de conduites de justification ou de réfutation chez les élèves, elles-mêmes liées aux interventions de l'enseignant. Les reformulations ou les connecteurs peuvent fournir, comme nous l'avons montré ici, de bons analyseurs de ces variations.

La recherche linguistique et didactique devra s'attacher davantage encore, dans les prochaines années, à essayer de cerner comment, dans le cours de la classe, se construisent des objets de discours, eux-mêmes objets de connaissance et quelle part les élèves prennent à ce type d'interactions. Car c'est probablement par une étude plus précise des interactions verbales en situation scolaire que progresseront nos connaissances sur les mécanismes de réussite ou d'échec scolaire.

NOTES

(1) PERRET-CLERMONT, A-N (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang.

(2) Ministère de l'Éducation nationale (1992) : *Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP Hachette, pp. 75 à 77

L'enfant de huit ans (...) ne sait pas toujours mettre ses capacités verbales au service des activités scolaires. Ainsi, il doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir ou une émotion mais, plutôt, à exposer, à expliquer et à convaincre. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe.

(...) Dans le cadre du Cycle III, on peut mettre en œuvre des situations de communication où les élèves s'initient à questionner autant qu'à répondre, à discuter avec des

camarades sur un sujet précis en écoutant les critiques et en cherchant à justifier les réponses. »

« L'école est aussi un lieu de vie collective, régi par des règles. L'enfant doit s'y confronter aux conflits inévitables qu'engendre la vie en commun tout en apprenant le respect d'autrui (...) Là encore, c'est le langage qui lui permet de dépasser la violence des gestes et des comportements, qui lui assure un espace de discussion et de confrontation (...) Il existe des formes d'organisation de la vie en classe qui facilitent l'apprentissage des usages réglés de la discussion. Il revient au maître d'organiser, chaque fois que nécessaire, des situations où l'initiation à la vie démocratique puisse s'exercer. Lorsqu'il s'agit de prendre en commun une décision, d'opérer un choix, de prévoir des actions à venir, d'évaluer des situations passées, chaque enfant apprend à motiver de manière raisonnable ses prises de position et à être attentif aux prises de position d'autrui. Il est souhaitable qu'il substitue progressivement l'argumentation au simple désir de s'imposer par la véhémence ou la séduction. »

(3) Notamment BRASSARD D-G (1987) : *le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*. Thèse pour Doctorat de Sciences Humaines, Université de Strasbourg.

GOLDER C (1990) : *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*. Thèse de Psychologie, Université de Poitiers.

(4) GARCIA-DEBANC 1997 : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans, *Enjeux* 39/40, décembre 1996 / mars 1997, 62 - 64.

(5) CeRF de l'IUFM de TOULOUSE, Opération « Argumenter au Cycle 3, Classe de Jean-Manuel RENIER et Josiane SAINT-PAUL, École des Quatre Saisons, RODEZ.

(6) Aristote. Rhétorique, cité par Declercq, P 34.

(7) PLANTIN C. (1996) : « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas » in *Langue Française* 112, décembre 1996.

(8) GARCIA-DEBANC C (1994) : « Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques », *Pratiques* 84, décembre 1994, tableau p. 12.

(9) JACQUES F. (1991) : « Argumentation et stratégies discursives » in LEMPEREUR A. Ed : *L'argumentation*, Colloque de Cerisy, Mardaga.

(10) Ibid., p. 156.

(11) p. 160.

(12) Ibid., p. 160

(13) IUFM de Toulouse, CERF, Équipe associée à l'IRNP, Groupe de RODEZ

(14) « Plusieurs conditions peuvent jouer un rôle déterminant en réponse à ces stratégies d'évitement du conflit cognitif, tels que de donner un enjeu social en posant un problème à résoudre collectivement, d'impliquer personnellement chaque élève, de trouver des moyens pour rendre saillants les deux termes de la contradiction. **La production d'écrits** intervient comme **l'un des moyens** pouvant favoriser l'installation d'un conflit cognitif.. Elle joue en interaction avec des tâches à réaliser par le groupe et c'est dans ce débat d'idées que la production puis l'examen collectif des écrits et les allers et retours entre prévisions, expérimentations, observations interviennent. » VERIN A. (1995) : « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences » *Repères* 12, 1995, Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques, INRP, p. 24 (en gras dans le texte).

(15) Sur les problèmes de découpage d'un corpus oral long, voir le rapport à paraître de la recherche « L'oral pour apprendre ».

(16) GARCIA-DEBANC 1997 : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans, *Enjeux* 39/40, décembre 1996 / mars 1997, P 64.

(17) Comme ceux qu'analysent Ducrot et alii dans *Les mots du discours*, par exemple.

(18) ANSCOMBRE Jean-Claude (1984) : « Argumentation et topoi », Actes du 5^e Colloque d'Albi, Argumentation et valeurs, Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail, p 58

(19) BOUACHA A.A. 1981 : « "Alors " dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives », *Langue Française* N° 50, mai 1981, Paris, Larousse, 39 - 52.

(20) TRAVERSO V 1996 : *La conversation familière*. Analyse pragmatique des interactions. Presses Universitaires de Lyon, 254 pages.

(21) Sur quelques différences entre argumentation et explication, on pourra consulter le tableau récapitulatif proposé par GARCIA-DEBANC C. 1994 : « Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques », *Pratiques* n° 84, *Argumentation et Langue*, décembre 1994, p. 12.

(22) KERBRAT-ORECCHIONI C. 1993 : « Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels » in HALTE J-F Ed : *Inter-actions*, Université de Metz, pp. 61 - 90.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Tous les ouvrages ou articles suivants ne sont pas forcément cités dans le cours de l'article, mais ils ont très largement inspiré le travail d'analyse proposé.

- ANSCOMBRE Jean-Claude (1984) : Argumentation et topoi, Actes du 5^e Colloque d'Albi, Argumentation et valeurs, Toulouse, Université Toulouse-Le Mirail,
- ANSCOMBRE J-C et DUCROT O. (1987) : *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- BOUACHA A.A. (1981) : Alors dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives, *Langue Française* N° 50, mai 1981, Paris, Larousse, 39 - 52.
- 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 in *Le jeune enfant et l'explication*, Actes du Colloque International de Paris des 18 et 19 mai 1990, *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALAP)* N° 7/8, CNRS/Université René Descartes, 103 - 119.
- CARON J. (1983) : *Les régulations du discours*. Psycholinguistique et pragmatique du langage, PUF.
- CHEVALIER J-C, DELESALLE S, CADIOT A, GARCIA C, MARTINEZ C, ZEDDA P. (1979) : *Oui mais non mais* ou il y a dialogue et dialogue, *Langue Française*, 42, mai 1979, 94-102.
- DECLERCQ G. (1992) : *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*, Éditions Universitaires.

- DUCROT O. et alii (1980) : *Les mots du discours*, Éditions de Minuit.
- GARCIA C (1983) : *Étude sémantique de bon, enfin, justement, de toutes manières dans un corpus oral*, Thèse sous la direction de Jean-Claude CHEVALIER, Université Paris VII JUSSIEU DRL, 571 pages.
- GARCIA C. (1982) : Interaction et analyse du discours. Étude comparative de débats entre adolescents, *Études de Linguistique Appliquée* 46, 98-118.
- GARCIA-DEBANC (1991) : Interaction et construction de la signification dans des discussions orales, *Connexions* 57, 97-106.
- GARCIA-DEBANC (1994) : Apprendre à justifier une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques, *Pratiques* 84, 5 - 40.
- GARCIA-DEBANC (1996) : Quand des élèves de CM 1 argumentent, *Langue Française* 112, décembre 1996, 50 - 66.
- GARCIA-DEBANC (1997) : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans, *Enjeux* 39/40, décembre 1996 / mars 1997, 50 - 79.
- DE GAULMYN M. (1987) : Actes de reformulation et processus de reformulation, in BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 83 - 98.
- GULICH E. et KOTSCHI T. (1983) : Les marqueurs de la reformulation paraprastique, in *Cahiers de Linguistique Française N° 5, Connecteurs pragmatiques et structure du discours*, pp. 305 - 351.
- GULICH E., KOTSCHI T. (1987) : Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 15 - 81.
- HALTE J-F et alii (1993) : *Interactions. Actualité de la recherche et enjeux didactiques*, Centre d'Analyses Syntaxiques, Université de METZ.
- JACQUES F. (1985) : *L'espace logique de l'interlocution*, PUF.
- JACQUES F. (1991) : Argumentation et stratégies discursives, in LEMPEREUR A. Ed : *L'argumentation. Colloque de Cerisy, Mardaga*.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), (1992), (1994) : *Les interactions verbales*, 3 tomes, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1993) : Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels in HALTE J-F Ed : *Inter-actions*, Université de Metz, pp. 61 - 90.
- *Langue Française* N° 42 (1979) : *La pragmatique* ; N° 50 (1981) : *Argumentation et énonciation* ; N° 65 (1985) : *L'oral du débat* ; N° 73 (1987) : *La reformulation du sens dans le discours* ; N° 81 (1989) : *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*.
- Ministère de l'Éducation nationale 1992 : *Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP Hachette.
- MOESCHLER J. (1982) : *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne, Peter Lang.
- MOESCHLER J. (1985) : *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier.
- PLANTIN C. (1990) : *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Éditions Kimé.

- PLANTIN C. (1996a) : *L'argumentation*, Mémo Seuil.
- PLANTIN C. (1996b) : Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas, *Langue Française* 112, décembre 1996, 9 - 30.
- *Pratiques* N° 28 (1980) : *Argumenter* ; N° 68 (1990) : *La dissertation* ; N° 73 (1992) : *L'argumentation écrite* ; N° 84 (1994) : *Argumentation et langue* ; N° 96, *Enseigner l'argumentation*, Décembre 1997.
- ROULET E. et alii (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- TROGNON A. et alii (1994) : *La construction interactive du quotidien*, Presses Universitaires de Nancy.