

# REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 17  
NOUVELLE  
SÉRIE  
1998

## L'oral pour apprendre

Numéro coordonné par

Françoise GADET, Catherine LE CUNFF et Gilbert TURCO

# REPÈRES

**Rédactrice en chef :** Catherine TAUVERON

**Secrétaire de rédaction :** Gilbert DUCANCEL

**Directeur de publication :** Philippe MEIRIEU, directeur de l'INRP

## COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP

Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble

Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens

Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II

Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble

Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil

Danièle MANESSE, Université Paris V

Francis MARCOIN, Université d'Artois

Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté

Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I

Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô

Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille

Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)

Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École

Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

## COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes

Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres

Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève

Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II

Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF

Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie

Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé

Simone DELESALLE, Université Paris VIII

Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers

Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve

Frédéric FRANCOIS, Université Paris V

Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez

Guislain HAAS, Université de Dijon

Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS

Dominique LAFONTAINE, Université de Liège

Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun

Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas

Bernadette MOUVET, Université de Liège

Elizabeth NONNON, Université de Lille

Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève

Françoise SUBLET, MAPPEN et Université de Toulouse Le Mirail

Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2

Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

**Rédaction**      INRP - Département Didactiques des disciplines  
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05  
Téléphone : 01 46 34 90 92

## L'ORAL POUR APPRENDRE

### Sommaire

• <b>L'oral pour apprendre ; évolution dans le champ de la didactique</b> Françoise GADET, Université Paris X, Catherine LE CUNFF et Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne – INRP « Oral » .....	3
• <b>L'oral pour apprendre l'oral</b> Langue parlée, genres et parodies Claire BLANCHE-BENVENISTE, Université de Provence, EPHE .....	9
L'oral, bon à tout faire ?... Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires Jean-François DE PIETRO, et Martine WIRTHNER, IRDP, Neuchâtel (Suisse) .....	21
• <b>L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs</b> Gabriella ZAHND, Neuchâtel (Suisse).....	41
L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières Elisabeth NONNON, IUFM de Lille et équipe Théodile Lille 3 - INRP « Oral » .....	55
Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 Claudine GARCIA-DEBANÇ, CERF et IUFM de Toulouse - INRP « Oral ».....	87
• <b>Apprendre l'écrit ; place de l'oral</b> Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse - INRP « Oral ».....	109
De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche Marie Claude JAVERZAT, Laboratoire de Psychologie génétique et différentielle - Université de Bordeaux 2 .....	127
• <b>L'oral et les apprentissages disciplinaires</b> Formuler, critiquer et argumenter en mathématiques : un exemple au CM1 Jacques DOUAIRE, IUFM de Versailles, Roland CHARNAY, IUFM de Lyon et Dominique VALENTIN, IUFM de Versailles ; INRP « Mathématiques » .....	139
La justification en mathématiques au CM : comparaison du début et de la fin d'un cycle d'apprentissage Catherine TAVERON, INRP « Oral » et Jean Claude GUILLAUME, INRP « Mathématiques ».....	149
Organiser des prémisses didactiques : de l'objet d'enseignement à un « autre, chose, authentique » François Victor TOCHON, Université de Sherbrooke (Canada) et IUFM de Bretagne .....	177
La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative Jean Michel DURAND, IUFM de Bretagne – Saint Brieux, INRP – « Oral ».....	197
• <b>Recherches en cours : autres points de vue</b> Dans le sillage du métadiscours, les « ratés » de la performance Bruno MARTINIE, University of Survey et Université Paris X .....	221
Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture Jacqueline MASSONNET, IEN Clichy - INRP « Oral » .....	231
• <b>L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches</b> Catherine LE CUNFF, IUFM de Bretagne - INRP « Oral ».....	241
<b>Notes de lecture</b> Françoise GADET, Marie-Madeleine de GAULMYN, Catherine LE CUNFF .....	253
<b>Summaries</b> Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL .....	262

# AVERTISSEMENT

## Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroitre*, *connaitre*, *entraîner*, *évènement*, ...

# L'ORAL POUR APPRENDRE ÉVOLUTION DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE

Françoise GADET, Université Paris X, Catherine LE CUNFF  
et Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne – INRP « Oral »

## 1. INTRODUCTION

Ce numéro de *Repères*, revue de didactique du Français, s'intitule « L'oral pour apprendre ». C'est, d'une certaine façon, le signe d'une évolution et au sein de la didactique du français et dans le champ des recherches concernant les didactiques des disciplines. Il y a peu de temps encore (cf. *Repères* n° 3), la quasi totalité des recherches en didactique du Français concernait l'écrit, tant pour l'école primaire que pour les lycées et collèges. L'émergence d'une problématique de l'oral dans cet univers est un changement qu'il faut souligner.

Chacune à sa manière, toutes les disciplines et les didactiques afférentes prennent en compte une forme de l'oral - la verbalisation ou la discussion et son conflit sociocognitif -, mais peu nombreux sont ceux qui considèrent cet oral comme autre chose qu'un moyen de manifester ou de construire des savoirs. Autrement dit, cet oral là ne s'enseigne pas et la formulation au sens linguistique n'a pas la même importance que la formulation au sens cognitif du terme. Peu importe le mot ; ce qui est important, c'est la conception ou la représentation, bref la construction du savoir.

Nous avons souhaité faire le point dans ce numéro sur les recherches en cours, dans des champs aussi divers que possible, sur le rapport de l'oral à l'« apprendre ». Certains signes forts se manifestent, telle la récente publication du Ministère de l'Éducation nationale *La Maîtrise de la langue au collège* (1997) par exemple – faisant suite aux instructions et programmes édités auparavant pour l'école primaire – qui donne une place nouvelle à l'oral dans l'enseignement. Les numéros 113 puis 120 du *Français Aujourd'hui* (1996, 1997), *Enjeux* n° 39-40 (1997), *Langue Française* n° 112 ou encore les numéros 12 et 15 de *Repères* (1995, 1997) montrent que des réflexions convergentes placent la question de la compétence langagière sur un plan nouveau et associent langage et réussite scolaire, sous un angle différent du point de vue sociolinguistique des années 80 (cf. Bachman, 1977) puisqu'il est question de cognition et de construction des savoirs. La question de la violence dans l'école, du partage de la parole, est elle aussi mise en relation avec celle des échanges oraux dans la classe. Les pratiques langagières hors de l'école sont prises en considération. Ces derniers aspects, rapidement évoqués ici, seront développés dans l'article conclusif du numéro.

## 2. QUE SIGNIFIE « ORAL »

Le terme d'« oral » demande d'abord à être clarifié, sans doute aussi celui d'« apprendre », avant que l'on ne fasse porter l'interrogation sur la dimension didactique de la relation entre « oral » et « apprendre ».

D'un point de vue historique, à l'école, « l'oral » est d'abord un mode d'évaluation des savoirs : l'oral d'examen ou de concours opposé aux épreuves écrites. Il s'agit pour l'apprenant de montrer ce qu'il sait dans les formes attendues. Le même statut se retrouve dans la classe : la note sanctionne soit la participation, soit la conformité de la réponse avec ce qui est attendu, qui a été auparavant appris. C'est une forme de l'oral pour communiquer.

L'oral c'est aussi, désormais, « la compétence langagière orale », telle que les Instructions officielles de l'école primaire la prennent en compte, à côté de la compétence langagière écrite. Autrement dit, il s'agit alors d'une compétence à construire, d'un objet à enseigner et à évaluer. Cela concerne traditionnellement, dans les pratiques en tous cas, l'école maternelle, le cycle 1. Cependant certains travaux en didactique portent aussi sur les genres oraux présents dans les usages sociaux et leur apprentissage à l'école ; des illustrations en sont données dans ce numéro même. Il s'agit, par exemple, des travaux suisses.

D'une manière générale, la maîtrise de la langue orale est conçue à l'école et dans les écrits émanant du Ministère de l'éducation nationale (cf. brochure *Maîtrise de la langue pour l'école primaire*), comme conditionnant l'entrée réussie dans les apprentissages liés à la compétence langagière écrite. Ainsi, selon des formes variées, travailler sur l'oral vise à construire des compétences explicitement utiles pour l'écrit. L'oral (à travers des modalités orales) sert à apprendre l'écrit, à construire des savoirs pour l'écrit. Cette orientation, qui domine les pratiques, est discutable, en particulier parce que des travaux de linguistique montrent qu'il n'y a pas de réelle opposition entre écrit et oral mais plutôt un continuum (Gadet, 1997).

Cependant, un courant important de la didactique du français écrit prend en compte désormais, dans de nombreux travaux, les échanges qui ont lieu au moment de la production écrite ou pour construire des savoirs concernant le lire, l'écrire voire la grammaire ou l'orthographe (par exemple, Haas et Lorrot, 1994). Ces travaux s'intéressent à ce qui se construit à l'oral, dans les verbalisations des élèves quand ils explicitent leurs conceptions, moins souvent dans les interventions de l'enseignant. L'oral permet, en l'occurrence, d'apprendre, de construire des savoirs sur l'écrit et ses opérations.

Parallèlement, dans une perspective transversale, certains travaux de didactique s'intéressent à l'argumentation, à la justification : ils prennent en compte la discipline-contexte, l'écrit et l'oral. Autrement dit, l'oral est un cadre pour l'apprentissage d'un discours comme d'un mode de pensée, au même titre que l'écrit. Ce sont les différences entre l'ordre scriptural et l'ordre oral qui sont étudiées au cycle 3.

Mais l'oral est aussi évoqué dans les autres disciplines scolaires, particulièrement les sciences, les mathématiques et, à présent aussi, la technologie. Les Instructions officielles préconisent d'utiliser toutes les situations de la classe, donc les situations d'apprentissage disciplinaire, pour permettre la pratique de l'oral, son évaluation par l'enseignant, voire son apprentissage. Dans les pratiques des enseignants, dans les disciplines autres que le français, les objectifs de ces situations d'apprentissage disciplinaire restent principalement d'ordre disciplinaire. L'oral sert à évaluer les savoirs et à communiquer. Du côté de la recherche didactique de ces disciplines, la situation est différente : la nécessité de verbaliser, de discuter pour confronter est affirmée et ces aspects oraux de la situation didactique sont déclarés d'importance pour la construction des savoirs, au plan cognitif.

### 3. UN NUMÉRO POUR FAIRE LE POINT

Ce numéro de *Repères* voudrait contribuer à mieux cerner la place et la nature des échanges entre élèves, des interventions de l'enseignant dans la construction des savoirs. Certains aspects du langage, tels les discours en usage, les modes inégaux d'entrée dans ces conduites discursives liées à la construction collective de savoirs, sont peu étudiés en tant que tels. Certains aspects métadiscursifs sont également à prendre en compte, les reformulations notamment. Il s'agit, en effet, de faire le point sur ce que l'on sait à propos de cette vieille question (mais nouvelle pour la didactique des disciplines) **de la relation entre langage oral et pensée en construction**. Toutes les didactiques sont concernées, mais – au premier rang – la didactique du français dans toutes ses dimensions, et particulièrement la dimension transversale.

L'éclairage d'autres disciplines fondamentales semble nécessaire : la psychologie du langage, celle de la cognition, la sociologie qui s'intéresse à l'école et aux fonctions des oraux qui s'y produisent. Une didactique de l'oral peut sans nul doute tirer bénéfice de cette investigation dans des directions diverses. Il nous a semblé important de permettre ainsi d'y voir plus clair entre ce qui peut être enseigné et ce qui relève de pratiques langagières à favoriser dans un contexte d'apprentissage disciplinaire. Enfin, nous tentons aussi de cerner les zones d'ombre, lieux de recherches en cours ou à mettre en place.

Ce numéro de *Repères* se propose donc d'avancer sur les quelques questions suivantes, – que nous nous posions en rédigeant l'appel à contribution –, sans toutefois considérer que ce sont les seules pertinentes (il en est sans doute d'autres qui n'émergent pas encore) :

- Comment l'enseignement du français oral prend-il en compte la relation avec l'écrit ?
- Quel statut pour l'oral au sein des disciplines ?
- Quelle place consacrer à l'aspect métadiscursif, notamment à la reformulation ?
- Quelle place pour l'intervention de l'enseignant ?
- Quelles théories de référence pour rendre compte de la place de l'oral dans les apprentissages ?

- Quel apport des recherches concernant le développement cognitif et langagier pour la problématique de l'oral / apprendre ?
- Quels repères historiques pour la question ?
- Quelles perspectives pour la recherche en didactique de l'oral ?
- S'agit-il d'un problème de didactique de la langue maternelle ?

Ces questions n'ont pas forcément trouvé de réponses, ni même d'auteur pour chercher à y répondre avec nous. Nous tenterons de comprendre pourquoi dans l'article conclusif. Cependant des pans importants se sont trouvés clarifiés grâce aux chercheurs d'horizon divers qui ont accepté de contribuer à cette réflexion dont l'enjeu nous semble important dans le contexte actuel de l'école.

#### 4. PRÉSENTATION DU NUMÉRO

Un premier ensemble d'articles concerne l'oral pour apprendre à maîtriser l'oral, avec des auteurs qui privilégient l'entrée par les « genres », notion qui n'a pas, pour tous, le même sens. Il s'agit, d'abord, de l'article de Claire Blanche Benveniste qui traite des genres dans le français parlé, en s'appuyant sur l'analyse d'enregistrements d'enfants en situation de parodie. Dans cette perspective du genre, nos collègues suisses Jean François de Pietro et Martine Wirthner proposent une observation-description des fonctions les plus courantes de l'oral dans la classe, à partir d'un exemple pris en sixième année. Enfin, toujours de Suisse, Gabriella Zahnd propose des séquences construites pour enseigner un genre scolaire : l'exposé.

Les travaux suivants concernent quelques autres aspects de l'apprentissage de l'oral dans la classe. Pour commencer, Elisabeth Nonnon propose une clarification de la notion de tâche langagière, à propos du questionnaire dans une classe de CM, dans deux situations contrastées. Claudine Garcia Debanc s'intéresse, quant à elle, à l'usage des connecteurs dans la situation d'argumentation, dans une classe de cycle 3.

Une seconde partie de ce numéro comprend deux articles. Chacun à sa façon introduit l'écrit aux côtés de l'oral. Nous imaginions que cette partie serait très fournie (trop) car lorsque le numéro 3 de *Repères* « *Articulation oral / écrit* » s'était constitué, l'axe de l'oral pour apprendre l'écrit était dominant. La minceur de cette partie reflète sans doute une réorientation des recherches portant sur la relation oral / écrit ou constitue un indicateur du déplacement des problèmes. Le premier article a pour auteur Michel Grandaty et traite des productions orales monogérées dans la classe et du rôle de l'écrit dans la construction de la compétence à produire des discours longs, explicatifs, en situation d'apprentissage scientifique, au cycle 2. Le second article, de Marie Claude Javerzat, traite des interactions langagières en Grande section de Maternelle, dans les situations de dictée à l'adulte, donc de production d'écrit. Il s'agit, dans ce cas, d'une tentative d'approche de la situation d'apprentissage comme situation discursive spécifique (cf. Brossard, 1984) que l'enfant doit construire avec l'enseignant.

Dans nombre des articles de la première ou de la seconde parties, les situations ne concernent pas seulement la compétence langagière orale mais

intéressent aussi une discipline. Ce qui de notre point de vue distingue ces articles de ceux de la troisième partie, c'est que la focalisation porte principalement sur des aspects de la compétence langagière orale.

Dans la troisième partie, nous avons choisi de regrouper les articles en fonction précisément des disciplines : les mathématiques, la technologie et les sciences. Le premier article, concernant les mathématiques, s'intéresse au cycle 3, dans des situations où les élèves formulent, reformulent des résultats ou des méthodes, argumentent et critiquent au cours de leurs apprentissages. Il émane de l'équipe INRP « Mathématiques », sous la plume de Jacques Douaire, Roland Charnay et Dominique Valentin. Un second article croise les lectures d'un même corpus, recueilli en cycle 3, d'un didacticien des mathématiques, Jean Claude Guillaume (INRP « Mathématiques ») et d'une didacticienne du français, Catherine Tauveron (INRP « Oral »). Il s'intéresse à la justification et à l'évolution des compétences des élèves en cours d'année sur ce plan.

C'est aussi le point de vue des sciences cognitives, appliqué aux situations d'apprentissage en classe, qui est présent. La technologie est concernée, les interactions langagières : la recherche de François Victor Tochon porte sur l'apport différencié des enfants experts, de l'enseignant formateur et du stagiaire dans la construction des savoirs. Toujours dans cette partie, l'article de Jean Michel Durand (INRP « Oral ») présente une recherche menée à l'IUFM de Bretagne sur les formulations successives d'une notion en biologie, dans un groupe d'élèves, sans intervention de l'enseignant.

Le numéro nous semblait devoir aussi faire une place à des points de vue différents, non disciplinaires, aux regards de ceux qui s'intéressent aux échanges oraux à l'école sans être des didacticiens. Il s'agit de deux articles émanant de chercheurs. Le premier article présente la recherche en linguistique sur les « ratés » de la parole, dans laquelle est engagé Bruno Martinie pour sa thèse. Quant au second, il présente une recherche menée par Jacqueline Massonnet au sein d'une équipe sous la direction de J.-P. Jaffré et concerne les représentations que se font les jeunes élèves de l'écrit, qu'ils verbalisent pour l'observateur.

Enfin, un dernier article de Catherine Le Cunff s'efforce de faire le point sur les recherches passées ou présentes concernant la problématique du numéro. Il voudrait aussi indiquer les domaines absents de ce numéro et surtout recenser les pistes et faire quelques propositions pour des recherches à entreprendre.

## **OUVRAGES CITÉS**

- BACHMANN C. (1977) : Il les a dit devant lui mais il n'avait pas peur, *Pratiques* n° 17
- BROSSARD M. (1989) : Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne, *Enfance*, 42, 1-2
- ENJEUX n° 39-40 (1997) : *Vers une didactique de l'oral*
- GADET F. (1997) : Une distinction fragile : oral / écrit, *Tranel* n° 25

HAAS G. et LORROT F. (1994) : De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères* n° 14, INRP

*LANGUE FRANÇAISE* n° 112 : *L'argumentation en dialogues*

MEN (1991) : *Les cycles à l'école primaire*, CNDP / Hachette

MEN (1995) : *Programmes de l'école primaire*, BO n° 5, 9 mars 1995

MEN (1997) : *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP / Savoir Livre

*LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* N° 113 : *Interactions : dialoguer, communiquer*, mars 1996

*REPÈRES* N° 3, (1991) : *Articulation oral / écrit*, INRP

*REPÈRES* N° 12, (1995) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*, INRP

*REPÈRES* N° 15, (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, INRP

# LANGUE PARLÉE, GENRES ET PARODIES

Claire BLANCHE-BENVENISTE  
Université de Provence ; EPHE

---

**Résumé :** La compétence linguistique des enfants et des adolescents dans leur langue parlée maternelle n'est pas facile à établir si l'on se fonde seulement sur les situations de parole les plus spontanées. Les situations factices de parodie, obligeant à copier des traits caractéristiques de certains « genres » de discours, permettent d'avoir accès à des formes de compétence plus larges, plus diversifiées et plus normatives.

---

L'équipe de Linguistique française de l'Université de Provence (ESA CNRS 6060) produit des études sur un grand corpus de français parlé, composé à partir de transcriptions d'enregistrements. Des locuteurs très différents ont été enregistrés, différents par leur âge, leur situation sociale, leur éducation, et dans des situations très diversifiées comme : monologues, dialogues ou conversations à plusieurs, discours privés ou publics, narratifs ou argumentatifs, permettant d'observer ce que D. Biber a proposé d'appeler des « genres ». Pour recueillir la langue parlée par les enfants, nous avons utilisé, en plus, le genre particulier de la « parodie ». Ce que nous appelons « parodie » est simplement la situation dans laquelle on invite quelqu'un à parler « comme Untel », ou « comme on parle dans telle situation », ce qui est très proche du « jeu de rôle ». Dans la pratique, les consignes visaient toujours à parodier des personnages de prestige. L'enregistrement a toujours été présenté comme une situation factice, avec un micro bien apparent, sans aucune sollicitation de spontanéité.

Ce que nous avons observé à partir d'un premier petit recueil de productions parodiques nous a paru fort intéressant et nous pensons qu'il serait utile de développer systématiquement des recueils plus importants (1).

## 1. LES GENRES SELON D. BIBER

Les classements usuels des discours en monologues, dialogues, récits, descriptions, conférences publiques, conversations entre pairs ou d'autres encore, sont des classements externes, fondés sur les circonstances dans lesquelles sont produits les discours. D. Biber (1988) a cherché à définir les discours par des critères internes, fondés sur des caractéristiques grammaticales et lexicales de ces discours, par exemple les types de subordination, l'emploi des passifs, des adjectifs, des nominalisations, de certaines formes de sujets ou de certains adverbes. Il a proposé ainsi, pour l'anglais, 67 traits utiles à la définition de critères internes qui permettent de distinguer des « genres ».

Un genre sera caractérisé par le fait qu'il comporte certaines convergences entre ces traits, par exemple à la fois tel type de sujet, tel type d'adjectif, tel type de subordination et une absence marquée de passifs. Ces caractérisations permettent des classements plus fins que les classements externes, et permettent surtout d'entrer dans le détail grammatical. Sous la même apparence de dialogues entre pairs peuvent en effet se trouver des utilisations très différentes de la grammaire et du lexique, comme on le voit bien dans l'observation des parodies.

Les enfants semblent intuitivement connaître, pour l'essentiel, certaines caractéristiques qui font les « genres » tels que les entend Biber. On les voit reproduire des traits grammaticaux caractéristiques qui, regroupés, constituent des genres.

## 2. LA PARODIE ET L'ÉVALUATION DES DISCOURS

En quoi les parodies sont-elles utiles pour observer le parler des enfants ? La parodie a pour principal intérêt de faire produire aux enfants des discours qu'ils ne produisent pas dans des situations d'échange ordinaire. Dans les discours parodiques, toutes les ressources de langage, attitudes énonciatives, prononciation, vocabulaire, grammaire, rhétorique, sont modifiées. On rencontre en particulier, à profusion, des constructions grammaticales ou des réussites normatives dont l'entourage des enfants les croyait souvent incapables. Les parodies révèlent ainsi des aspects cachés de leur compétence.

A partir des situations réputées plus « naturelles », comme les réponses aux questions d'un enquêteur, ou les interactions entre enfants jouant en toute « spontanéité », on est souvent gêné par la qualité des résultats, où il serait légitime de voir de la « pauvreté », surtout pour les enfants les plus jeunes : répliques brèves, où la syntaxe se développe peu, inachèvements, fragmentation du discours, etc. On peut être tenté d'en tirer des conclusions sur la très faible compétence linguistique des enfants. Or, les mêmes enfants, mis en situation de parodie, produisent tout autre chose. J'en donnerai quelques exemples, pris dans trois groupes d'âge : des enfants de 5 ans, fréquentant une classe de « grande section de maternelle » ; un groupe d'enfants de 8 à 12 ans, qui sont des élèves de l'école élémentaire ; un groupe d'adolescents de 14 à 16 ans, scolarisés dans un collège (2). Le contraste entre ce qu'il est convenu d'appeler « la pauvreté de langage » obtenue dans des situations naturelles spontanées et la grande variété obtenue dans la situation factice de parodie mérite réflexion.

J'essaierai de résumer brièvement ce que ces productions nous ont appris sur la compétence de ces différents jeunes locuteurs et d'expliquer comment la parodie peut prendre place parmi les multiples « genres » que reconnaît aujourd'hui la linguistique fondée sur les corpus (3).

### 3. SITUATIONS SPONTANÉES ET « PAUVRETÉ DE LANGAGE »

Dans les situations spontanées, la part du langage est parfois secondaire, en particulier pour les enfants de 5 ans, qui font passer l'essentiel de leurs échanges par les gestes et les jeux. Il n'est pas étonnant que leurs performances de langage paraissent alors très pauvres, et qu'on soit tenté d'en déduire que leur compétence est faible. Dans la rubrique de la « pauvreté » de langage, on peut ranger la brièveté des prises de paroles, l'usage de modèles syntaxiques réduits et répétitifs et la pratique de la parataxe.

#### 3.1. La brièveté

Il arrive fréquemment que les questions posées aux enfants de 5 ans ne suscitent que des réponses brèves, limitées à un mot. Voici l'exemple de deux enfants de 5 ans qu'un enquêteur questionne sur leurs jeux (4) :

*Enquêteur* - *Qu'est-ce que vous avez préparé à manger pour vos invités ?*  
- *Vous préparez quoi ? Des oranges ? Une salade de fruits ?*

*Enfant A* - *Oui*

*Enfant B* - *Oui*

*Enquêteur* - *Vous allez leur faire du poisson ou de la viande ?*

*Enfant A* - *Poisson.*

*Enfant B* - *Viande.*

*Enfant A* - *Après, on met dans le four*

(Romans, Rapport 54)

Durant toute cette enquête, l'enquêteur parle environ dix fois plus que les enfants, qui semblent, eux, vouloir en dire le moins possible. Ils produisent, dans leurs brèves réponses, des substantifs sans article comme *poisson*, *viande*, ce qui pourrait laisser croire qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire des syntagmes nominaux. Mais pourtant, dans les situations de parodie, les mêmes enfants produisent des discours assez longs et il utilisent, sans problèmes apparents, différents déterminants des syntagmes nominaux.

#### 3.2. La syntaxe réduite

Dans les situations où on leur demandait de faire le récit d'une promenade organisée au palais du Facteur Cheval (à Hauterives, dans la Drôme), les enfants de 5 ans produisaient des morceaux de discours assez brefs, comportant au maximum six ou sept mots, auxquels il semblait souvent manquer un élément, soit le sujet comme dans *Me rappelle plus*, soit le complément comme dans *Il a construit* :

*Enfant* - *Il faut dire quoi ?*

*Enquêteur* - *Tu nous racontes ce que tu as fait ce jour-là. Tu expliques.*

*Tu racontes le facteur Cheval. Qu'est-ce que tu as vu ?*

*Qu'est-ce que tu as fait ?*

- Enfant* - J'ai vu euh... des palmiers, des serpents.  
*Enquêteur* - Des vrais ?  
*Enfant* - Non. On a... On est... Il a construit.  
*Enquêteur* - Et il les a construits avec quoi ?  
*Enfant* - Me rappelle plus  
*Enquêteur* - En bois ? C'était en bois ?  
*Enfant* - Avec des pierres. Et on a vu des petits châteaux.  
 On est monté avec des escaliers.  
 (Romans, II, 141-2)

Enregistrés durant leurs jeux, les enfants de 5 ans échangeaient des énoncés encore plus fragmentaires, mêlés de nombreuses exclamations et onomatopées. On aurait pu voir là le témoignage d'une déficience grave de leur syntaxe. Mais, en comparant plusieurs types de productions, on s'aperçoit que c'est spécifiquement la situation de jeu qui provoque ces phénomènes. Les échanges de langage jouent là un rôle très secondaire, par rapport aux multiples interactions en actes, gestes et attitudes que proposent les jeux.

### 3.3. La pratique de la parataxe

Sollicités pour raconter une histoire tirée d'un livre, ou pour raconter un film, c'est-à-dire faire le récit d'un récit, les enfants de 8-12 ans répondent par des énoncés plus développés. Mais ces énoncés comportent peu de subordinations et peu de marques de hiérarchie dans l'argumentation. Ils suivent souvent un modèle répétitif de constructions verbales formées d'un sujet pronominal, d'un verbe et d'un complément, enchaînées par *et*, *et puis*, *alors*, *après* :

*Après, il y a un monsieur (je sais plus qui c'est), il y va. Puis euh, il... il... Puis il est pas très gentil avec Tarzan. Et Tarzan... (ils sont à un musée). Puis alors Tarzan il ouvre le..., il coupe le le fil du du musée, pour ouvrir, et il va, et tout. Et puis il monte dans les escaliers. Ben, tellement il a peur et tout, il est très ému. Il monte dans les escaliers, puis il entend des singes.*

(enfant de 9 ans et demi, L 91-3, Moderiano 5,3)

On pourrait en déduire qu'ils ne connaissent que ce mode de relation parataxique entre énoncés, qu'ils ignorent l'essentiel de la subordination et qu'ils n'ont pas acquis les règles des enchaînements discursifs. Dans les situations parodiques, les mêmes enfants se montrent tout à fait capables de reproduire les subordinations propres aux modèles qu'ils parodient, ainsi que des enchaînements discursifs bien plus étoffés.

## 4. QUELQUES CAPACITÉS RÉVÉLÉES PAR LES PARODIES

### 4.1. La capacité à assumer des rôles énonciatifs

La parodie étant comprise comme une transgression, les enfants et les adolescents peuvent y assumer des rôles sociaux qui sont, dans la réalité, totalement hors de leur portée. C'est ainsi que la petite fille de 10 ans, jouant à être « le directeur de l'aéroport de Chine », prend une position d'autorité, donne des ordres au ministère et parle avec condescendance de « ma secrétaire » :

*Le Boeing 707 sera retardé de dix minutes cinquante secondes [...] L'aéroport sera fermé dimanche, lundi, mardi. Le Ministère des Finances vous donnera un passeport pour aller en Nouvelle Calédonie et à Nouméa. Ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons.*

(Ped 1981, cité dans Blanche-Benveniste et Jeanjean, p. 155).

L'enfant de 11 ans qui participe au jeu de l'émission télévisée envisage calmement l'idée qu'elle pourrait avoir plus de talent que Steven Spielberg pour faire des films de science-fiction :

*[C'est un] très grand réalisateur, qui a beaucoup..., qui aime lui aussi la science-fiction, qui se lance dans le même sujet que moi et, des fois, j'avoue que, euh, il fait des films beaucoup plus intéressants que moi. Mais, des fois, euh, peut-être que je ne m'en rends pas compte si je fais des plus beaux films que lui.*

(Spataro 8,2).

Les deux enfants de 9 et 11 ans qui jouent aux « Dames snobs » se permettent de critiquer sur un ton acide une patronne du restaurant :

*Vous feriez bien de mettre des..., enfin plutôt d'enlever vos cendriers et d'interdire de fumer, hein ! ça empeste !*

(Dames snobs, cité dans Blanche-Benveniste et alii, 1990, p. 254).

Les rituels et les formules de politesse tiennent dans ces échanges une place importante :

*Vous osez me demander ça, chère amie ? Eh bien, voyez-vous, il n'y avait pas de serveuses.*

(enfant de 9 ans, Dames snobs, 257)

*Vous n'avez pas compris le fond de ma pensée. Je voulais dire que, euh, c'était la façon de les reconnaître quand on les disséquit.*

(enfant de 11 ans, Spataro 20,3)

Jouer le personnage de la top-modèle, de la romancière célèbre, du médecin réputé, du directeur de pension ou de l'architecte en chef, entraîne nécessairement la pratique de formules de langage nettement typées, en relation avec les rôles de ces personnages, du moins avec l'image que s'en font les enfants, souvent à travers les émissions télévisées. L'imitation du langage fait partie

d'une imitation plus globale du comportement. La consigne donnée aux adolescents (Del Prete 40,11), ce n'est d'ailleurs pas seulement de parler comme les journalistes mais, comme le disent certains au cours de l'enregistrement, de se comporter comme eux :

*Essayez de vous comporter comme des journalistes*

C'est la caractéristique la plus frappante de ces parodies (5).

#### 4.2. La capacité à jouer avec la norme grammaticale

Pour imiter les personnages de prestige, les enfants et les adolescents recherchent les formes normatives. Ils en connaissent généralement un bon nombre. Ils connaissent en particulier la valeur normative du *ne* de négation qu'ils n'emploient à peu près pas dans leur langage ordinaire, mais qu'ils utilisent parfois à plus de 80 % dans les parodies. La petite fille de 8 ans qui joue à être un top modèle interviewé à la télévision dit :

*Eh bien moi, j'ai un gros problème. Je **ne** peux pas venir parce que j'ai les séances de photos. C'est un grand jour pour moi, ce jour-là.*

*(Morillo 5,2)*

Les adolescents des banlieues dites « difficiles » rapportent avec des *ne* de négation des paroles de leur entourage qui n'ont certainement pas été produites ainsi par leurs locuteurs :

*Celui-ci dira à ses frères : « **Ne** vas pas ici ! **Ne** fais pas cela ! » Et, euh, « **Ne** fais pas ceci ! »*

*(Del Prête 17,9)*

De nombreuses questions sont formulées avec post-position du sujet, quels que soient les personnages parodiés. C'est évidemment très fréquent dans les parodies d'émissions télévisées fondées sur les échanges de questions et réponses. Voici une enfant de 8 ans jouant le rôle de la mère de famille qui s'adresse au directeur de la pension :

*Combien vous **dois-je**, à propos ?*

*(Morillo, 14,10)*

Voici l'exemple d'un adolescent de 14 ans dans le rôle d'un directeur de grand super-marché s'adressant à un expert architecte :

*Alors, pourquoi, en tant qu'expert, **venez-vous** dans notre magasin ?*

*(Del Prete 36,10)*

Ces post-positions de pronoms sujets ne sont pas toujours grammaticalement bien maîtrisées, comme le montrent les exemples comportant un premier pronom préposé et un second post-posé :

*Combien je vous **dois-je** ?*

*(enfant de 8 ans, Morillo, 25,12)*

Mais, même lorsque la réalisation morpho-syntaxique n'est pas totalement en place, le procédé indique une forme de connaissance de la grammaire non négligeable. Il serait utile de chercher à comprendre, à partir d'un recueil plus important, quelle part revient à la simple reproduction de stéréotypes et quelle part peut être attribuée à la compétence grammaticale en tant que telle.

Une marque normative très utilisée est celle qui consiste à employer comme sujets des pronoms *nous*, ce qui serait très surprenant, chez les mêmes locuteurs, dans leurs conversations familières. L'adolescent qui joue l'architecte dit systématiquement *nous* :

**Nous** avons fait des études **nous-mêmes** et **nous** avons vu qu'il n'y a pas eu de glissement de terrain.

(Del Prete 58,10)

Les rôles de prestige entraînent presque automatiquement le transfert de certains outils grammaticaux : *parce que* devient *car*, *quand* devient *lorsque* et *au moment de* devient *lors de* :

*Non, je pense que cet être est réel, que c'est un véritable extra-terrestre, car nous* avons remarqué sur la cassette, **lors de** la dissection de, déjà du crâne, **nous** avons vu que la cervelle était très gélatineuse.

(enfant de 11 ans, Spataro 8,12)

**Nous** qui **nous** intéressons à ce sujet, les extra-terrestres, je **ne** vois pas pourquoi on nous l'a..., je **ne** vois pas pourquoi on **nous** l'a caché, **car nous** avons le droit de savoir.

(enfant de 11 ans, Spataro, 12,10)

Cette recherche de purisme ne va pas sans accroc. Il semble que tous les secteurs de la grammaire ne soient pas également investis. Par exemple, la formulation fautive des hypothèses, avec un double conditionnel, dans la principale comme dans la subordonnée en *si* est utilisée même dans les rôles de prestige, comme si les jeunes locuteurs ne voyaient pas là une différence de registre :

Déjà, s'ils n'**auraient** pas voulu, ils ne nous **auraient** pas dit [...]

(enfant de 12 ans, Spataro 13, 8)

Si le commissariat **serait** ouvert, il n'y aurait pas eu de cambriolage.

(adolescent de 14 ans, Del Prete 16,9)

La règle normative des temps de l'hypothèse n'est pas perçue de la même façon que d'autres règles bien connues, comme par exemple la présence du *ne* de négation.

### 4.3. Le vocabulaire

La conquête du vocabulaire par l'intermédiaire de la parodie nous a paru particulièrement sensible chez les enfants de 5 ans. Nous leur avons donné des modèles pour décrire différents trajets dans leur quartier et nous avons été frappés de voir combien ils étaient nombreux à reproduire un verbe qui leur était auparavant inconnu, le verbe *longer* :

- *Je passe sur le trottoir. Il y a la grue. Après, je **longe** les magasins. Il y a le marché*

(Romans 1, 82)

- *On traverse la troisième route et on lon-... On marche le... On marche sur le... **On longe** la barrière du... du... de la crèche*

(Romans 1,85).

- *Après **on longe** le mur du marché. On arrive à la place du marché. On longe le magasin*

(id.)

Les adolescents, pour autant que nous ayons pu le voir, se sont montrés plutôt intéressés par les éléments de vocabulaire technique ou administratif, caractéristiques du langage des experts :

*Nous réfléchissons à **une éventualité de démolition** ou de consolidation.*

(Del Prete 37,16)

Mais certaines locutions se révélaient difficiles à utiliser, comme *au large de* :  
*Un terrible accident est survenu **dans les larges du...**, **dans le large du** Comores.*

(Del Prete 43,1)

et, d'une façon générale, ils semblaient avoir des difficultés à associer les verbes avec les sujets ou compléments adéquats. Voici l'exemple d'un verbe *effectuer* (très prisé dans l'imitation du langage des experts), qui ne convient visiblement pas au sujet choisi, *un glissement de terrain* :

*Nous pensons que **un glissement de terrain a été effectué** car les architectes ci-dessous sont des architectes qui ont fait un bac d'architecture*

(Del Prete 56,15)

Dans les parodies, même lorsqu'ils semblent très à l'aise avec la grammaire, les enfants sont souvent gênés par le manque de vocabulaire. Ils font volontiers appel à l'entourage pour leur fournir le mot adéquat. L'enfant de 10 ans jouant à être le directeur de l'aéroport, si sûre de ses tournures de phrases, cherche ostensiblement ses mots et fabrique *dirigeance* au lieu de *direction* :

*Nous vous remercions de votre (comment ça s'appelle ?...) de votre aide pour avoir fait parvenir notre Boeing. La **dirigeance** de Air France vous donnera quatre médailles [...]*

Les enfants de 11 et 12 ans semblent consacrer beaucoup d'attention à la recherche des termes techniques pour parler devant la télévision du mystère de l'extra-terrestre examiné par des médecins :

*Je crois que la cassette est un document authentique, car il y a de vrais gestes de docteurs, sans doute, euh, spécialistes, qui dissèquent [prononcé « dissectent »] correctement le corps. Ils font euh très attention, à première vue, à ne pas détériorer les organes, euh, vitaux.*

(Spataro 1,13)

Les adolescents sollicitent de l'aide pour les mots abstraits :

*Locuteur 4 - C'est peut-être pour, euh, nous protéger, pour qu'il n'y ait pas de, comment dire...*

*Locuteur 1 - D'émeutes, vous voulez dire ?*

*Locuteur 4 - Voilà, d'émeutes.*

(Del Prête)

Il y a, dans l'ensemble, une grande différence entre les choix assez assurés faits dans le domaine de la grammaire et l'attitude beaucoup plus inquiète en face du lexique.

#### **4.4. Disparité entre la sophistication grammaticale et la naïveté du contenu**

Savoir imiter certains comportements des personnages de prestige, en reproduisant le détail de tournures grammaticales dotées de prestige, n'entraîne pas une imitation du contenu des propos. Une sophistication grammaticale assez poussée peut s'accompagner de grandes naïvetés de contenu. Par exemple, la petite fille qui joue à être le directeur de l'aéroport promet à ses passagers des médailles d'or et de bronze, comme pour un concours d'enfants. Celles qui jouent aux dames snobs au restaurant commandent des œufs d'esturgeon, mais elles le font en commandant de façon cocasse *trois œufs d'esturgeon*. Les adolescents qui parviennent à parler comme de jeunes technocrates spécialistes des super-marchés n'ont aucune idée du nombre de places de parking de leur super-marché, confondent *deux cent* et *deux mille* et disent pour expliquer la confusion :

*Alors vous avez oublié un zéro, peut-être, dans votre prononciation.*

(Del Prête 30, 16)

La forme grammaticale est totalement dissociée de l'expérience.

## **5. LES ANALOGIES AVEC D'AUTRES GENRES**

Nous avons observé que les locuteurs adultes, lorsqu'ils parlent de leurs professions, transportent dans leurs conversations une bonne partie des caractéristiques de leur langage professionnel. Par exemple, une secrétaire financière,

expliquant son métier à un interlocuteur qu'elle connaît très bien et qu'elle tutoie, utilise le relatif *lequel* dans des emplois totalement étrangers au parler ordinaire :

*Ces assemblées d'actionnaires font d'ailleurs l'objet de procès-verbaux, lesquels sont consignés dans les registres dont je t'ai parlé tout à l'heure, lesquels registres sont très..., euh,...doivent être..., doivent pouvoir être contrôlés.*

( *Holding 251,6,1*)

Les techniciens décrivent leurs tâches professionnelles avec des formes grammaticales liées à leurs mondes professionnels. On peut penser qu'une partie de l'initiation à la vie professionnelle passe par l'acquisition de ces particularités de langage. La capacité à faire des parodies de plusieurs langages professionnels est une capacité à copier les genres. Les enfants en perçoivent sans doute une partie importante, avec une sensibilité qu'il serait intéressant de pouvoir étudier de plus près. Ils le montrent beaucoup plus facilement dans les situations de langage parlé que par écrit.

## 6. CONCLUSION

Dans les situations les plus spontanées, l'étude du langage des enfants est souvent décevante parce que l'essentiel des échanges se fait hors du langage. En revanche, dans les situations factices de parodies, où tout passe par le langage, on peut observer plus commodément la maîtrise que les enfants ont des interactions, de la grammaire ou du vocabulaire. Certaines formes de compétence ne sont révélées que par là.

Il serait sans doute utile de pouvoir étudier les activités de parodie sur une grande échelle, en considérant cette forme particulière d'exploitation de la langue parlée.

## NOTES

- (1) Nous disons « parodie » et non « pastiche », qui serait un terme trop précis, à connotation littéraire, impliquant que l'auteur du pastiche reproduit un modèle qu'il domine particulièrement bien. Nous ne savons pas du tout si les locuteurs que nous avons enregistrés reproduisent très consciemment un modèle ou s'ils imaginent être dans la situation ou s'ils ont d'autres attitudes encore.
- (2) Les enregistrements des enfants de 5 ans font partie d'une enquête commandée par la municipalité de Romans (Drôme) pour évaluer la qualité du français parlé par les enfants d'un groupe scolaire « à problèmes » (Blanche-Benveniste, Pallaud et Hennequin, 1992). Les productions des enfants de 8 à 12 ans ont été enregistrées en dehors des locaux scolaires (Ped. 1981, Morillo 1996, Spataro 1996). Les propos des adolescents ont été enregistrés et transcrits par Le Prêtre 1997.
- (3) Je dois préciser que je ne cherche pas à présenter quelques conclusions que ce soit sur l'apprentissage. Ce n'est pas mon domaine. Mon domaine est celui de l'observa-

tion des faits de langue. Est-il illégitime, pour observer des faits de langue, d'aller les observer à plusieurs âges ?

- (4) Nous transcrivons habituellement les productions de langue parlée en orthographe standard et sans ponctuation. J'ai cependant introduit ici une ponctuation, pour éviter que ces extraits, coupés de leurs contextes, ne présentent trop de difficultés d'interprétation.
- (5) Est-ce que je confonds ici « production » et « reproduction » de langage. J'évoque un peu plus loin la difficulté à distinguer ce qui serait la reproduction de stéréotypes de ce qui témoignerait d'une maîtrise linguistique allant au-delà. J'avoue que je serais totalement incapable de démêler ce qui relève de l'un ou de l'autre, pas plus chez des enfants que chez des adultes. Je ne sais pas qui sait le faire avec assurance.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BIBER, Douglas (1988) : *Variation across speech and writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et JEANJEAN Colette, (1986) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris, Didier-Erudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire ; BILGER, Mireille ; ROUGET, Christine et EYNDE, van den Karel, (1990) : *Le Français parlé. Etudes grammaticales*. Paris, CNRS-Editions.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire ; PALLAUD, Berthille et HENNEQUIN, M. Laure, (1992) : *Les performances langagières d'enfants francophones et non-francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme)*. Bibliothèque de Linguistique française, Université de Provence.
- DEL PRETE, Frédéric, (1997) : *Les marqueurs de style soutenu. Recherche d'un lexique et évaluation de la parodie à partir de corpus oraux*. Mémoire de DEA, Linguistique française, U. de Provence.
- MORILLO, Cécile, (1996) : *Le langage soutenu des enfants en situation de parodie*. Mémoire de maîtrise, Linguistique française, U. de Provence.
- SPATARO, Christelle, (1996) : *Les adolescents et le langage soutenu dans la parodie*. Mémoire de maîtrise, Linguistique française, U. de Provence.



# **L'ORAL, BON A TOUT FAIRE (1) ?...**

## **État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires**

Jean-François DE PIÉTRO et Martine WIRTHNER  
IRD, Neuchâtel, Suisse

---

**Résumé :** Comment se présente en Suisse romande, plus particulièrement en 6<sup>e</sup> année, l'enseignement de l'oral, et quel sont ses liens avec l'apprentissage de la langue par les élèves ? A l'aide d'exemples tirés d'observations dans les classes, de questionnaires et d'entretiens auprès d'enseignants, les auteurs montrent qu'il existe une certaine confusion dans les pratiques et dans les représentations que ces derniers se font de l'enseignement de l'oral. Il en résulte une forte diversité des pratiques en classe, indice de l'absence d'une véritable didactique à la disposition des enseignants. On remarque en particulier que l'oral, tel qu'il est utilisé en classe de français, conserve des liens étroits avec l'écrit, avec des activités plutôt traditionnelles comme la lecture à haute voix, et qu'il sous-entend des échanges le plus souvent limités, laissant peu de place aux interventions des élèves.

Il semble dès lors important de clarifier et de préciser le statut de l'oral en classe ; une didactique devrait être élaborée, qui permette de développer chez les élèves la maîtrise de l'oral (à travers les divers genres dans lesquels il se manifeste), et de faire de celui-ci un outil efficace au service de l'ensemble des apprentissages.

---

### **1. DES PRATIQUES QU'IL S'AGIT, D'ABORD, DE COMPRENDRE**

Ce qui frappe lorsqu'on examine la situation actuelle de l'enseignement de l'oral, c'est la diversité des pratiques, des conceptions didactiques, des représentations que didacticiens, méthodologues et enseignants se font et de l'objet, et de son enseignement, et de son statut. Cette diversité est-elle réelle ou apparente?... Et, le cas échéant, une telle diversité est-elle un avantage ? un problème ?

Dans un article de synthèse, Lazure (1991) distinguait différentes options caractéristiques d'un enseignement de l'oral : du point de vue de l'objet d'abord, selon qu'on se centre plutôt sur la compétence linguistique ou sur la compétence communicative ; du point de vue didactique ensuite, selon qu'on met l'accent sur la réflexion et l'analyse ou sur l'imprégnation, à travers la pratique de l'oral dans des situations construites spécifiquement ou, dans une perspective communicative stricte, dans les situations quotidiennes de la vie de

---

la classe (2). Schneuwly (1996/97, 6) oppose quant à lui deux manières de concevoir le statut de l'oral dans la classe et, *a fortiori*, la didactique à mettre en oeuvre, selon qu'on considère l'oral comme un objet intégré aux autres pratiques de la classe ou comme un objet autonome, abordé pour lui-même. Toutes ces options ne sont pas nécessairement incompatibles, mais elles présupposent toutefois des conceptions fortement différentes de l'« oral », de son statut et de son enseignement.

L'oral est évidemment présent dans les classes, sous diverses formes, mais dans quel but ? Pour apprendre l'oral lui-même ou pour autre chose ? Pour accéder à une matière, quelle qu'elle soit, ou pour acquérir des outils langagiers qui, ensuite, pourront être exploités pour travailler différents contenus ? Le statut de l'oral dans la classe, et même dans la classe de français, n'est, en fait, guère assuré : aujourd'hui reconnu, dans les instructions officielles en particulier, comme un savoir-faire fondamental, aussi important que l'écrit, il n'est que rarement abordé pour lui-même ; mais il est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, voire de leurs capacités plus générales de compréhension, quand bien même les critères d'évaluation ne sont que rarement explicités. Autrement dit, on en attend la maîtrise mais on ne le travaille guère en tant que tel. Les raisons invoquées pour expliquer cette situation sont nombreuses : méconnaissance des caractéristiques propres à l'oral (normes, grammaire, par exemple), difficultés d'objectivation et d'évaluation, etc. Il nous semble toutefois qu'il faudrait ajouter à cette liste, ouverte, la confusion dans la définition même de l'objet que manifestent les différentes conceptions mentionnées ci-dessus, confusion qu'on retrouve, par exemple, dans les Plans d'étude en vigueur en Suisse romande (Wirthner, à paraître) et qui ne peut manquer de se répercuter dans les pratiques et représentations des enseignants.

C'est pourquoi, avant de tenter d'esquisser des solutions, il nous a paru nécessaire de mieux comprendre l'apparente diversité des classes, ce qui est en jeu dans les pratiques actuelles et dans les représentations que les enseignants se font de l'oral et de son enseignement. Pour ce faire, nous avons conduit une recherche portant sur l'enseignement de l'oral en Suisse francophone, au degré 6 (élèves de 11-12 ans) (3). La méthodologie de cette recherche mêle de façon nous semble-t-il originale observation dans des classes et entretiens avec les enseignants, enquête par questionnaire (auprès d'environ 300 enseignants des différents cantons de Suisse romande, autrement dit approximativement un quart de l'ensemble des enseignants (4) et analyse des plans d'étude et autres documents officiels. Dans les chapitres qui suivent, nous allons donc présenter quelques éléments de cette recherche, afin de faire apparaître ensuite certaines des interrogations que suscite la diversité des pratiques et des représentations.

Prenons tout de suite un premier exemple, de manière quelque peu développée, dans le but d'essayer *vraiment* de comprendre ce qui se passe.

## 2. L'ORAL... ET L'ECRIT !

Nous sommes dans une classe de 6ème, tenue par un enseignant expérimenté (15 ans d'enseignement). Dans la séquence qui nous intéresse, portant sur la production écrite, la classe travaille ce que l'enseignant dénomme le

« résumé incitatif ». Partant d'un résumé d'un conte de Boccace qu'il avait fait écrire à ses élèves lors d'une leçon précédente, l'enseignant demande à un élève de venir devant la classe afin qu'il nous apprenne à inciter quelqu'un à lire ou à faire quelque chose ou à être captivé par quelque chose (...).

Il dit à Julien : *Voilà un micro. Julien, tu prends ce micro. On va faire plusieurs essais. On va voir comment ça joue, tu vas nous inciter, inciter Carole à acheter ce micro. D'accord? Alors tu vas trouver toutes les manières les plus... Tu sais, tu as déjà été à Sion Expo? Tu as déjà vu les bateleurs, comment ils font pour haranguer la foule, pour dire Mon Turmix est le meilleur. Ton micro, c'est le meilleur et tu vas, non pas à Carole mais à Grégoire, vendre ton micro, puisqu'il a envie d'un micro (...).*

Julien réalise son jeu de rôle avec Grégoire, parfois encouragé (*il faut lui dire qu'il est géant, ton micro*), parfois interrompu par l'enseignant (*ça, c'est déjà intime comme rapport entre le vendeur et toi...*).

A la fin du jeu, l'enseignant interroge ses élèves pour les amener à formuler les catégories dans lesquelles le micro est *incitativement résumé* : *Qu'est-ce qu'il a utilisé comme notions pour dire que son micro c'était vraiment quelque chose? Les élèves répondent (la couleur, la finesse, la solidité, la marque, etc.), l'enseignant ratifie, puis il enchaîne : Je prends rien que la couleur et la marque. Et puis aussi le prix. Est-ce que déjà dans la couleur et la marque, est-ce que vous pensez que dans un résumé incitatif, dans ces deux-là, est-ce qu'il y a quelque chose qui peut inciter un lecteur à lire plus facilement? Les élèves proposent un ou deux noms de maisons d'édition. Puis l'enseignant conclut : Donc c'est important à quelque part la marque du livre, ça veut dire que si c'est un auteur que vous avez beaucoup aimé, c'est important peut-être dans un résumé de dire : Voilà, cet auteur-là, par exemple Cosey, a gagné le grand prix d'Angoulême. Ou bien, si c'est un auteur qu'on a déjà bien aimé, la marque du livre est importante aussi (...).*

Un deuxième jeu de rôle est ensuite réalisé, au cours duquel une élève tente de vendre un arrosoir à l'un de ses camarades. Puis un troisième, et un quatrième, où il s'agit de vendre un livre. A chaque fois, l'enseignant tente d'amener les élèves à expliciter les catégories qui organisent l'incitation (*Alors, on regarde deux minutes ici. Par rapport au livre, est-ce qu'il y a des termes qui ont été dits très intéressants ?*).

Puis, à la fin, il enchaîne : *Voilà, c'est bien. Maintenant je vais vous donner à chacun deux feuilles. Je vais vous laisser travailler cinq minutes là-dessus. Alors je vais vous donner deux feuilles. Sur ces deux feuilles vous allez mettre... Dans ces deux, il y a quatre résumés d'histoires. Vous mettez votre nom sur les deux feuilles et vous mettez pour ou contre. Non, je veux dire, si vous mettez pour, vous mettez parce que je suis attiré par tel ou tel terme dans le résumé. Si on dit il y a... si on dit c'est une histoire d'amour, alors vous pouvez dire : je suis pour parce que j'aime bien les histoires d'amour (...).*

Par la suite, un peu plus d'une semaine plus tard, le travail se poursuit autour du résumé incitatif écrit. Il est intéressant toutefois de découvrir comment

la classe reprend alors ce qui a déjà été construit à l'oral, autrement dit comment elle active sa mémoire didactique :

*M. Est-ce que quelqu'un peut venir marquer au tableau le sujet de notre conversation de la dernière fois? Qu'est-ce qu'on a essayé de faire? Grégoire.*

*G. Ben. On a voulu vendre, comment on dit déjà, vendre la marchandise. Ouais, marchander pour faire acheter d'autres.*

*M. Ouais*

*El. Moi, j'ai mis persuader.*

*M. Quoi?*

*El. Persuader*

*M. Ouais. Mais c'est tout ce que tu en dis?*

*El. Monsieur. On a essayé de persuader l'autre d'acheter.*

*M. Marque. Marque le mot important. Essayer de persuader, c'est ce qu'on a fait?*

*El. Persuader.*

*M. Marque persuader. (Un élève écrit au tableau)*

*D'accord, est-ce que quelqu'un a une autre idée maintenant de ce qu'on a essayé de faire et maintenant qui correspondrait à... depuis le conte de Boccace... depuis le départ jusqu'à nos ventes d'arroser la dernière fois? Maintenant par rapport au livre plutôt. Un autre mot. Ludivine. Après Julien.*

*El. On a fait un résumé incitatif.*

*M. Alors tu marques au tableau (l'élève inscrit résumé incitatif sur le tableau)  
(...)*

A la fin de cette leçon, après un travail (écrit) autour de quelques résumés incitatifs de livres, l'enseignant revient une fois encore à l'oral :

*M. Attention, maintenant j'aimerais que quelqu'un vienne ici devant pour, en trente secondes, me faire un résumé oral de ce texte mais qui doit se terminer par une de ces phrases [inscrites au tableau noir]. Est-ce que quelqu'un serait capable de venir faire un petit résumé oralement pour inciter quelqu'un à lire ce texte, comme on a fait la dernière fois avec un livre que l'on ne connaissait pas et maintenant on le fait avec une histoire que l'on connaît? Qui est-ce qui voudrait essayer? Julien.*

*El. Moi? Je dois faire quoi?*

*M. Vas-y, viens. Tu vas essayer de faire le résumé de cette histoire, un résumé incitatif. Donc, il n'y a pas besoin d'avoir beaucoup de choses, mais simplement de dire ou d'amener à vouloir lire ce livre, ce récit. Et puis finir par une de ces phrases. Donc, choisis-là.*

*El. La première. Alors, je sais pas, j'ai pas compris.*

*M. Fais un résumé incitatif de cette histoire. Alors tu viens nous vendre cette histoire comme on a fait jeudi dernier.*

*(...)*

Le déroulement de cette phase montre clairement que les élèves peinent à comprendre ce qu'on attend d'eux : résumer ou persuader? par oral ou par

écrit ? Aucun d'entre eux ne parvient réellement à faire ce que l'enseignant lui demande.

Cette présentation, reprenant quelques phases du déroulement des leçons, ne prétend évidemment pas refléter la situation de l'oral dans l'ensemble des classes, mais elle nous semble permettre de comprendre — de manière intéressante et non caricaturale — quelques-unes des questions que soulèvent l'oral, sa place et sa fonction dans l'enseignement. Nous nous demanderons par exemple comment le jeu de rôle (oral) est relié au travail sur le résumé incitatif (écrit) dans lequel il s'insère, quelle est la conception didactique mise en oeuvre et quel est le statut finalement attribué à l'oral.

## 2.1. L'oral, une passerelle vers l'écrit

Comme il le dit lui-même lors des entretiens qui ont suivi ces leçons, l'enseignant de cette classe part de l'idée que l'oral est premier dans les acquisitions de l'enfant et qu'il faut y recourir pour franchir l'étape suivante, celle du passage à l'écrit. Le but de la séquence d'enseignement / apprentissage d'où est tiré l'extrait ci-dessus est la production, écrite, par les élèves d'un *résumé incitatif de conte*. Cet enseignant estime donc qu'il faut s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà — résumer et inciter oralement — pour les amener à maîtriser le résumé incitatif écrit. Il y aurait comme un savoir général, — convaincre, persuader —, mis en action d'abord à l'oral, puis, par imitation, à l'écrit.

Ce transfert des acquis de l'oral à l'écrit n'est pas une manière de faire propre à cet enseignant. Il reflète les conceptions du langage développées dans les mouvements de rénovation qu'ont connus les principaux pays francophones. En Suisse romande, celles-ci sont présentées en particulier dans *Maîtrise du français*, ouvrage méthodologique pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, qui souligne d'une part le statut premier de l'oral :

« La langue écrite est seconde par rapport à la langue orale : il convient donc d'analyser le fonctionnement de l'oral avant de présenter celui de l'écrit ». (Besson et al., 1979, p. 140)

Et, d'autre part, que partir de l'oral pourrait constituer un préalable facilitateur pour l'accès au fonctionnement de l'écrit :

« On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici, d'opérer un renversement. A une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange; une pédagogie qui part des variétés du français maîtrisées par l'enfant et vise à en augmenter le nombre, lui permettant ainsi d'adapter sa langue aux diverses situations dans lesquelles il se trouve placé » (1979, 3).

Ces formulations postulent donc un ordre des apprentissages, de l'oral à l'écrit, et le fait que le fonctionnement de l'oral est plus accessible à l'élève, qui

en a une pratique plus développée que pour l'écrit. Cependant, elles restent très générales et assez floues pour laisser place à des interprétations diverses.

Il y a plus, en effet, dans la conception de cet enseignant : de manière souvent implicite, la didactique qu'il met en oeuvre ici nous semble reposer sur l'idée que, finalement, l'oral et l'écrit c'est un peu la même chose... et que le transfert se fait donc facilement, automatiquement.

Selon les résultats de notre enquête, les enseignants n'ont pas une position unanime à ce propos. En effet, voici les réponses qu'on obtient lorsqu'on leur demande s'ils estiment que *l'oral est très proche de l'écrit* :

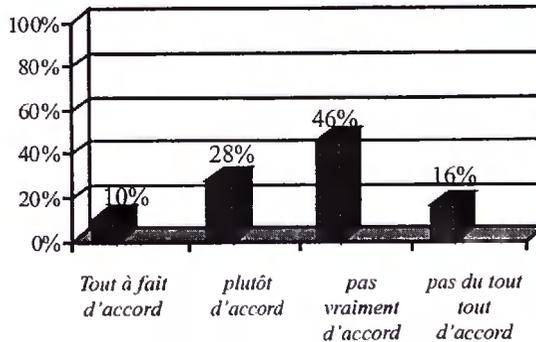


Tableau 1 : Degré d'accord d'enseignants de 6ème année par rapport à l'affirmation : *L'oral est très proche de l'écrit* (n = 271)

Comme on le voit, les avis sont partagés, soit que les enseignants aient vraiment des positions opposées sur cette question, soit — ce qui serait plutôt notre hypothèse — que cette question soit peu claire et puisse donner lieu à des lectures différentes : de quel oral et de quel écrit parle-t-on ? et de quels aspects de l'oral et de l'écrit ? On remarquera d'ailleurs que des interrogations semblables ressortent également des débats théoriques entre linguistes : D. Willems (1990), dans la synthèse d'une table ronde au titre évocateur — *La linguistique de l'oral : une autre linguistique ?* —, conclut que

« la question est complexe, à d'autres titres encore et ne concerne pas uniquement — et même peut-être pas essentiellement — l'opposition oral / écrit. Il y a différents oraux, comme il y a différents écrits (y compris des écrits marginaux). » (1990, 48) (5).

La diversité des positions témoigne des difficultés à dégager une conception claire des rapports entre oral et écrit, en particulier dans la perspective didactique qui nous intéresse.

## 2.2. Un rapprochement au niveau pragmatique

Le transfert postulé par l'enseignant s'appuie par ailleurs sur une « théorie » textuelle, ou plutôt pragmatique, qui le conduit à établir une équivalence entre

« inciter quelqu'un à acheter quelque chose » et « inciter quelqu'un à lire quelque chose ». Ce point de vue n'est assurément pas sans fondement si l'on se réfère, par exemple, à la théorie des actes de langage (Searle, 1972), et une part importante de la didactique des langues secondes fonctionne ainsi sur un regroupement des fonctions pragmatiques des actes de langage ou de parole (Coste et al. 1976). Dans une certaine mesure, une telle position peut aussi se réclamer des typologies textuelles proposées ici et là puisque les deux activités langagières rapprochées ici impliquent toutes deux des énoncés argumentatifs.

Mais, pour l'enseignement du français, ces références reviennent à négliger d'autres dimensions des textes (oraux ou écrits), liées à leur origine culturelle, à leur insertion historique dans une communauté langagière, et qui contribuent à leur donner leur configuration globale, largement conventionnalisée. Ces dimensions qui renvoient aux genres textuels (Schneuwly 1994; Canvat 1996) opposent plus nettement nos deux activités : l'une se rapprochant d'un genre « baratin », ou « camelot », l'autre d'un genre mieux connu et plus conventionnalisé, objet de la séquence d'enseignement, le « résumé de 4ème de couverture ». Or, même si les deux genres impliquent certains actes illocutoires semblables, même si tous deux se fondent en partie sur des séquences argumentatives, ces déterminations ne suffisent pas, et de loin, à définir ce qui fait leur spécificité, et, en particulier, les contraintes langagières qui les structurent en tant que texte global (profusion descriptive dans un cas, tension narrative dans l'autre par exemple).

Autrement dit, la différence n'est pas seulement que l'un soit oral et l'autre écrit : le camelot ne *résume* pas l'objet qu'il cherche à vendre et la 4ème de couverture doit éviter de se perdre dans l'exhubérance descriptive! Comme nous le montrent les difficultés des élèves, en fin de séquence, à comprendre ce que l'enseignant attend d'eux lorsqu'il leur demande de produire, oralement, un résumé incitatif, c'est cette confusion des genres qui explique que ce dernier échoue dans une large mesure dans sa tentative de fonder son enseignement sur le transfert d'une capacité à l'autre. En effet, à aucun moment, un véritable travail n'est effectué sur les caractéristiques langagières qui fondent l'un et l'autre genre, et les marques propres aux genres de texte dont il est question dans les activités réalisées ne sont jamais prises en compte ni même thématisées. Ainsi, au résumé incitatif de conte, tel qu'il apparaît par exemple sur une 4e page de couverture d'un livre, correspondent des indices précis d'écriture, observables sur de telles pages, à même d'aider les élèves à écrire ce type de résumé (indices de mise en page, longueur du résumé, arrêt sur un événement déterminant, ou sur une question, etc.). Par contre, convaincre une clientèle d'acheter tel ou tel produit ou objet fait appel à d'autres marques, propres à la situation et au canal certes (formes d'adresse, marques d'interaction, ton de la voix, etc.), mais pas seulement (richesse des descriptions).

Les rapprochements, en quelque sorte sauvages, qui sont *de facto* effectués par les enseignants nous interrogent ainsi sur les théories textuelles et pragmatiques qui sont à leur disposition et sur l'opérationnalité didactique de ces théories dans le champ de la L1.

### 3. L'ORAL POUR APPRENDRE... MAIS QUOI?

Ainsi, si l'on essaie de résumer la conception de l'oral qui est à l'oeuvre dans notre exemple, l'on retiendra les éléments suivants : l'oral n'est pas à proprement parler considéré comme un objet d'enseignement et d'apprentissage en soi, mais plutôt comme *un outil pour apprendre autre chose*, en l'occurrence pour accéder à une capacité de l'écrit. Cette situation nous paraît relativement symptomatique de ce qui se passe souvent dans les classes de français : l'oral y est bien présent — consignes, échanges questions-réponses, etc. — mais il ne constitue, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, que rarement un objet d'apprentissage en soi, « légitime » (Rispaill 1995).

Dans le même questionnaire dont nous avons déjà parlé, nous avons posé aux enseignants la question suivante : *Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et / ou en compréhension de l'oral ?* Voici les résultats :

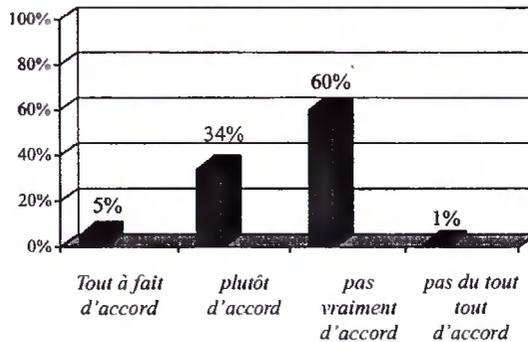


Tableau 2 : Réponses à la question : *Dans votre classe, entreprenez-vous des activités centrées prioritairement sur la maîtrise en production et/ou en compréhension de l'oral ?* (n = 271)

Comme on le voit, l'oral n'est pas très fréquemment travaillé pour lui-même. Les réponses au questionnaire de même que les observations dans les classes nous montrent d'ailleurs qu'enseigner *vraiment* l'oral pose d'importants problèmes aux enseignants : le manque de temps, de moyens d'enseignement, les difficultés d'évaluer l'oral sont quelques unes des raisons invoquées pour justifier le peu de temps accordé à cet enseignement. Si l'oral est pourtant largement présent dans les classes, c'est donc le plus souvent pour apprendre autre chose : l'écrit, voire *la langue en général*, d'autres contenus disciplinaires pour lesquels il sert d'outil d'enseignement / apprentissage en tant que moyen d'interaction.

Malgré cela, nous nous sommes demandé aussi ce que pourrait signifier l'oral pour apprendre l'oral, c'est-à-dire lorsque les enseignants disent centrer leur enseignement sur l'oral, afin de voir quelles sont alors les activités qui sont pratiquées. Et nous nous sommes interrogés brièvement sur les normes qui sous-tendent l'enseignement de l'oral, découvrant par là qu'il n'y a pas vrai-

ment, pour les enseignants, de normes spécifiques de l'oral et que c'est bien la langue en général qui est ciblée à travers l'oral. Enfin, nous avons examiné alors ce que devient l'oral lorsqu'il est utilisé à d'autres fins que l'enseignement de la langue, autrement dit : quelles sont alors les formes d'oral utilisées ? favorisent-elles une acquisition incidente de l'oral ? etc.

#### 4. L'ORAL POUR APPRENDRE L'ORAL... MAIS QUEL ORAL ?

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants, en leur soumettant une liste de 21 propositions, quelles activités orales ils pratiquaient dans leur classe, et lesquelles ils considéraient comme les plus importantes pour le développement de la maîtrise orale.

A l'exception peut-être de la compréhension des consignes et modes d'emploi (64 %), les activités qui obtiennent les plus hauts pourcentages de pratique régulière semblent plutôt de nature traditionnelle : *lecture à haute voix* (70 %), *enrichissement du vocabulaire* (70 %), *écoute et compréhension d'un récit* (68 %), *exposés* (51 %). A l'inverse, des activités telles que *théâtre*, *écoute de chansons*, *écoute de messages audio-visuels*, *improvisations et jeux de rôles*, *conduite d'interviews*, obtiennent des scores très modestes, entre 18 et 9 %.

Il est intéressant alors de comparer ces pratiques avec l'utilité que ces mêmes enseignants leur attribuent. Ces derniers devaient choisir, dans la même liste d'activités, les trois qui leur paraissaient les plus utiles et les trois qui leur paraissaient les moins utiles. Or, on constate par exemple que la *lecture à haute voix*, mentionnée par un peu moins d'un quart des enseignants, est plus souvent classée parmi les activités les moins utiles que parmi les plus utiles (34 mentions contre 31) ! De même, si les autres activités dont la pratique est fréquente sont également celles que les enseignants considèrent comme utiles, on constate qu'un certain nombre d'activités qui ne sont que peu pratiquées sont pourtant considérées comme très utiles : *pratiquer des débats en classe*, *développer une argumentation*, *pratiquer des activités théâtrales*, *faire des improvisations*, *des jeux de rôles* ! Autrement dit, tout se passe comme si les activités pratiquées en classe n'étaient pas directement reliées à une conception claire de leur intérêt en termes d'apprentissage (de l'oral), mais répondaient plutôt à d'autres critères de choix (praticabilité, tradition, lien avec l'écrit...).

En outre, on constate aussi que ce sont en général des activités où la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit est moindre. Dans les pratiques effectives, la *lecture à haute voix* en l'occurrence, on aboutit ainsi à des séquences orales où l'écrit est omniprésent : comme support bien sûr, mais aussi dans la métalangue employée (*punctuation*, *phrase*, *virgule*, etc.). L'extrait suivant a été enregistré dans une autre classe de 6ème ; les élèves devaient composer une annonce (de type radiophonique) sur un événement culturel régional, et la lire à haute voix :

M. A quoi devez-vous prêter attention ?

El. la punctuation ?

M. La punctuation. Donc le rythme de la phrase. Quoi encore ? Seulement la punctuation ?

El. Changer le ton.

- M. Peut-être changer un peu de ton, donc là aussi, parfois avoir le ton un peu plus haut, plus bas, alors il faudra tenir compte de tous ces éléments pour que votre annonce soit claire et en même temps intéressante, qu'on ait envie de l'écouter, de l'entendre. C'est bon ? Qui veut se lancer ? On y va, Aurélie ? Mais tu fais cela vraiment bien.*
- A. Tout d'abord la nouvelle mise en scène du Tour du monde en quatre-vingt jours, d'après Jules Verne, par un auteur tchèque. Vous pourrez voir cette version très originale tous les jours sauf le dimanche. Ceci dès samedi prochain. L'endroit dépendra du temps et sera communiqué le jour même.*
- M. Voilà. Est-ce que vous avez une critique à faire ? Il ne faut pas vous gêner. D'abord Aurélie, tu fais une autocritique.*
- A. Je me suis accrochée aux mots.*
- M. Tu t'es accrochée un peu aux mots. Tu aurais une autre critique à faire encore ? Elle aurait peut-être pu varier un peu plus le ton, hein, mieux, la virgule, mettre un peu plus de rythme dans tout cela. On essaie, Samuel, vas-y.*

Comme on le voit, l'enseignant insiste sur deux critères pour bien accomplir cette tâche : (1) respecter la ponctuation, le rythme de la phrase, et (2) varier l'intonation. Même s'il est vrai que le support de cette activité est un support écrit, les mots *ponctuation* et *phrase*, présents dans le dialogue enseignant-élèves, révèlent une certaine ambiguïté du statut de l'oral par rapport à l'écrit.

De plus, au moment de l'évaluer, l'enseignant n'ancre d'aucune façon cette activité dans une situation de communication. Il se prive ainsi de moyens de correction supplémentaires et sûrement plus pertinents. Il conclura d'ailleurs l'activité par une affirmation générale et peu opératoire : *il faut vraiment bien préparer sa lecture pour la lire oralement.*

Les principes de base de l'enseignement rénové du français prônent une approche communicative de la langue. Or, on le constate dans notre enquête par questionnaire, les enseignants interrogés disent éprouver des difficultés à aller dans ce sens pour ce qui est de l'enseignement de l'oral. Ils se trouvent placés dans une situation paradoxale, ceci d'autant plus qu'ils estiment qu'il serait effectivement utile pour les élèves d'aborder certaines activités de type communicatif. Ce qui est certain, c'est qu'ils ne disposent pas des outils pour la pratique de ces activités avec leurs élèves, ce qui peut aussi expliquer le lien fort qui existe entre oral et écrit dans nombre de classes.

## **5. L'ORAL POUR APPRENDRE L'ORAL... MAIS SELON QUELLES NORMES ?**

Afin de mieux comprendre encore la conception que les enseignants se font de l'oral, il est intéressant d'examiner les normes qui sous-tendent leur enseignement : celles-ci sont-elles définies en fonction de la seule transmission du message ? (6) Correspondent-elles à des normes propres à l'oral ? Ou sont-elles importées de l'écrit ? Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants, une fois de plus en leur soumettant une liste, quelle importance ils

accordaient à certains critères pour une évaluation de l'oral. Nous avons observé que les plus importants correspondaient à des critères communicatifs, plutôt globaux (*performance globale, qualité d'attention, participation, efficacité communicative*), ou liés au contenu (*cohérence du discours, intérêt du contenu*); les critères plus linguistiques, tels que *la prononciation, le rythme, la fluidité, la richesse du vocabulaire, la correction du langage*, viennent bien après, de même que la *gestualité*. Autrement dit, les enseignants sont sensibles — et cela en particulier pour l'oral (7) — aux nombreux discours qui ont mis l'accent sur l'importance de la communication par rapport à une attention uniquement portée sur la forme, cela quand bien même, comme nous l'avons vu, ils peinent à insérer leurs activités dans de véritables situations de communication.

Toutefois, lorsqu'on soumet aux mêmes enseignants des énoncés (qu'on leur demandait d'imaginer comme s'ils étaient prononcés oralement) qui présentent soit des caractéristiques plutôt fréquentes à l'oral (phrases segmentées, intriquées, etc.) soit divers écarts par rapport aux normes du français standard, on constate immédiatement que ce sont alors les écarts grammaticaux qui sont le plus nettement rejetés :

*le livre que je vous ai parlé* (3,59) (8) — *si tu chercherais mieux* (3,38) — *son vélo, nous, la sonnette, on l'a pas touchée* (3,36) — *c'est moi qui est arrivé le premier* (3,33)...

L'énoncé *il ne savait pas si j'aurais le temps* (2,58), au demeurant parfaitement correct, est pourtant refusé par 55 % des enseignants, qui semblent bien témoigner ici d'une certaine hypercorrection (Labov 1976).

Seules font exception l'interrogation sans inversion (*vous l'avez vu où ?*) et la construction *se rappeler de...*, toutes deux bien acceptées.

Ce sont ensuite les formulations qu'on pourrait considérer comme relâchées, et qui puisent largement dans les registres familiers, voire argotiques, qui sont le plus négativement perçues — de manière significativement moins sévère toutefois : *fric, bouffer, se casser, les vieux, se tirer, la bagnole, engueuler* (entre 3,08 et 2,45) (9).

Qu'en est-il, dès lors, dans les pratiques effectives de la classe ? Deux brefs exemples, toujours empruntés à nos observations dans des classes de 6ème, montrent à quel point les normes de l'écrit restent prégnantes, même lorsqu'on travaille l'oral, ou oralement, à quel point l'écrit dicte sa loi à l'oral.

Dans le premier, on remarquera l'intervention normative de l'enseignant, reprenant un élève sur sa formulation interrogative. L'enseignant propose une correction qui répond à des critères qui relèvent plutôt de la langue écrite (Bhehnstedt, cité in Al 1975) :

M. *Ensuite ? — C. ?*

C. *C'est quoi une pique ?*

M. *Qu'est-ce qu'une pique ? — (...)*

Le second illustre un type d'interaction courant dans la classe : l'échange de questions et de réponses entre le maître et les élèves. Et, si l'on survolait

l'ensemble de la leçon, on serait frappé par la brièveté des réponses des élèves, réduites le plus souvent à un mot ou à quelques mots :

*M. Ah! Est-ce qu'on connaît le lieu? Non. Donc pour le lieu on ne pourrait rien mettre pour l'instant, on va mettre ensemble vide. L'heure, Raphaël.*

*R. Aussi.*

*M. Va écrire. Le prix encore. On n'a pas complété. Est-ce qu'on peut mettre quelque chose ici, Nicolas?*

*N. Non.*

*M. Non, alors va aussi mettre l'indication. Donc vous avez vu que pour la première annonce c'est pas tout à fait complet, hein, il manque des choses. Tu me résumes ce qui manque Diego pour la première information.*

*D. Lieu, heure.*

*M. Fais une phrase. Vas-y!*

*D. Il manque le lieu, l'heure et le prix.*

Ce que nous voulons mettre en évidence ici, c'est la demande, à première vue surprenante, du maître disant à un élève : *Fais une phrase*. Pourquoi, alors que l'échange des questions et réponses brèves dure depuis un temps certain, veut-il à ce moment précis un autre type de réponse? Pourquoi se réfère-t-il tout à coup à la *phrase* qui est une unité linguistique propre à l'écrit? A notre avis, cela vient en partie de la tâche qu'il introduit à ce moment : *Tu me résumes ce qui manque...* L'élève n'est plus alors appelé à donner une réponse, mais à faire une synthèse (courte certes). C'est comme si *résumer*, *synthétiser*, relevait d'un autre registre de langue, de l'ordre de l'écrit, d'où la demande de produire une phrase. De toute façon, quelle que soit la raison d'être de cette intervention, elle exprime de manière flagrante le poids de normes essentiellement fondées sur l'écrit dans le déroulement des échanges oraux!

Voici, toujours à propos de cette question, un extrait d'interview avec l'un des enseignants dont la classe a été observée :

*Interviewer : On sait que les élèves s'expriment parfois avec leurs termes, avec leur langage qui peut être parfois proche de l'argot; est-ce que tu acceptes volontiers le langage de l'élève, ou bien est-ce que tu es très restrictif; comment réagis-tu? Est-ce qu'il doit être proche de l'écrit?*

*M. Non, pas spécialement. Il y a des solutions que je refuse.*

*I. Alors qu'est-ce que tu refuserais? Quel domaine?*

*M. Dans la manière de poser des questions par exemple. Je ne pourrais pas accepter ce qui n'est pas correct à l'écrit malgré qu'il y a de fortes différences entre l'oral et l'écrit.*

*I. On pourrait dire que la grammaire joue un rôle pour toi, il faut utiliser un langage qui respecte les règles de grammaire.*

*M. Alors comment corriger? J'accorde à l'élève un moment de réflexion pour garder son idée, l'améliorer, ou alors un autre élève est capable de l'exprimer plus rapidement, de manière plus acceptable.*

Cette interview confirme les exemples précédents, et l'ambiguïté du rapport entre normes de l'oral et normes de l'écrit chez nombre d'enseignants (10). Comme si ces derniers, sachant que les normes ne sont pas les mêmes à l'oral

et à l'écrit, ne peuvent pourtant faire autrement que de se référer à l'écrit pour juger des productions orales de leurs élèves! Nous pouvons nous demander si ce comportement n'est pas dû en particulier au fait que de nombreux enseignants connaissent mal les règles propres à l'oral (« grammaire » de l'oral) et les contraintes liées au canal de communication.

## 6. L'ORAL, POUR APPRENDRE AUTRE CHOSE

S'il y a — parfois — un oral objet d'enseignement, il y a aussi et surtout un oral de l'échange, véhiculaire, à l'oeuvre dans les diverses disciplines et au service de l'enseignement et de l'apprentissage de savoir (-faire) divers. Dans l'exemple ci-après, cet oral véhiculaire fait apparaître un enseignement / apprentissage très fortement dirigé par l'enseignant, inducteur de l'oral des élèves, limité d'ailleurs à quelques interventions très brèves.

*M. ... que signifie confectionner en fait ? - Marc...*

*M. Modifier en mieux.*

*M. N-non, pas forcément.*

*El. Garnir.*

*M. Mais de quelle manière ?*

*El. Décorer.*

*M. Pourrait s'utiliser comme ça, mais - principalement...*

*El. Préparer.*

*M. Voilà - préparer ou bien - oui ?*

*El. Prendre quelque chose pis euh : : le gart - le garder.*

*M. Préparer - le faire - le...*

*El. Le faire soi-même.*

*M. Le faire soi-même d'accord par exemple nous avons confectionné y a deux semaines des biscuits et des truffes pour la fête des mères.*

Bien souvent, l'oral véhicule un élément d'apprentissage par le biais des interactions entre l'enseignant et ses élèves. Ici, il s'agit de l'émergence de la définition d'un mot de vocabulaire présent dans une dictée que la classe est en train de préparer. Par une série de questions, l'enseignant cherche à obtenir de ses élèves la définition désirée. La réponse tardant à venir, il guide les élèves, laissant de côté certaines interventions par trop erronées à ses yeux. Par exemple, il ne fait pas cas de la réponse : *Prendre quelque chose pis euh : : le gart - le garder*. Il accepte par contre la suivante et l'illustre par un exemple tiré de la vie de la classe.

Ce court extrait montre comment l'oral est utilisé en tant qu'outil, par les élèves, pour tester des hypothèses et, surtout, par l'enseignant afin d'orienter la recherche et guider (influencer) les échanges. Mais cet oral-là, on le voit, induit une façon d'enseigner et d'apprendre qui se résume essentiellement en une suite de paires questions-réponses, initiées par l'enseignant, face au groupe-classe, dans le but de faire apparaître des morceaux de savoir chez ses élèves. Il s'agit là d'une sorte de méthode inductive, collective, dans laquelle les élèves occupent toujours la même place interactionnelle — place qui se résume bien souvent à répondre par des mots uniques (11)...

Si l'on se réfère à certaines recherches (Grellet et al. (1987), par exemple), cette pratique est fréquente dans tous les degrés de la scolarité. Nous l'avons nous-mêmes souvent observée dans le cadre de nos recherches en 6<sup>e</sup> année. D'autres caractéristiques des échanges en classe peuvent également être relevées : la mise de côté de certaines interventions des élèves, considérées comme fausses, donc n'entrant pas dans l'échange; les réponses partielles de l'enseignant à des questions d'élèves, qui laissent subsister des incompréhensions auprès de ces derniers; les silences : certains élèves sont peu sollicités à parler, passent à travers les mailles du filet; les évaluations péremptoires, en termes de juste ou faux, là encore pas toujours bien comprises des élèves; de nombreux implicites dans les échanges, dont il est difficile de connaître la portée pour les apprentissages des élèves; etc.

Dans la mesure où certains considèrent que l'oral ne devrait pas être enseigné pour lui-même mais pratiqué au service d'autres apprentissages, il nous semble alors que deux questions cruciales se posent :

(1) l'oral tel qu'il est employé dans les interactions scolaires est-il de nature à favoriser la construction de connaissances par l'élève ou participe-t-il d'une pédagogie trop axée sur le discours de l'enseignant, dans laquelle l'élève n'a plus qu'à remplir les espaces interactionnels — restreints et stéréotypés — qui lui sont attribués ?

(2) l'oral tel qu'il est employé dans les interactions scolaires est-il susceptible de contribuer, de manière indirecte, incidente, à son propre développement, à son amélioration ?

Autrement dit, l'oral *en tant qu'outil* (au service d'apprentissage divers) est-il suffisamment bien employé ? et est-il bien entretenu, voire amélioré ?

La réponse n'est pas simple. Mais on peut avoir quelques doutes lorsqu'on observe les formes d'interaction dans les classes. Comme le souligne très justement E. Nonnon (1996/97), une amélioration de la situation passe certainement par la formation des enseignants. Peut-être cela leur permettrait-il de diversifier les formats d'interaction, d'être plus attentifs aux interventions des élèves, de laisser les connaissances se construire dans et par le discours.

Mais cela suffit-il ? Dans notre enquête, nous avons posé aux enseignants trois questions qui permettent, indirectement, de toucher à la question des formats interactifs utilisés dans les classes et à leur utilité pour les apprentissages des élèves :

1. Dans le cadre de vos activités de français **qui ne sont pas** consacrées à l'expression orale (expression écrite, structuration, etc.), avec quelle **fréquence** — en moyenne et sur l'ensemble de l'année — utilisez-vous les formes de communication orales suivantes : entre vous-même et un élève — entre vous-même et un groupe d'élèves — entre vous-même et l'ensemble de la classe — entre un élève et un autre élève — entre un élève et l'ensemble de la classe — entre élèves dans le cadre d'un travail de groupe;

2. Dans le cadre de vos activités de français consacrées à l'expression orale, avec quelle **fréquence** — en moyenne et sur l'ensemble de l'année — utilisez-vous les formes de communication orales suivantes : [...];

3. Quelle est selon vous l'**importance** de ces différentes formes de communication orale pour l'apprentissage de la langue ?

Les réponses montrent que, pour les enseignants, les six formats d'interaction proposés paraissent presque également utiles : entre l'enseignant et un élève (1,6) (12), entre l'enseignant et l'ensemble de la classe (1,7), entre l'enseignant et un groupe d'élèves (1,9), entre un élève et l'ensemble de la classe (1,9), entre élèves dans le cadre d'un travail de groupe (1,9) et entre un élève et un autre élève (2). Cependant, au niveau des pratiques déclarées, seuls les deux premiers de ces formats sont pratiqués avec une fréquence aussi élevée qu'ils sont jugés importants, tous les autres sont sensiblement moins pratiqués qu'ils ne sont considérés importants ! Par exemple, la forme de communication *entre un élève et l'ensemble de la classe* obtient (sur une échelle qui va de très souvent (1) à jamais (4) des moyennes de 2,7 lorsque l'enseignement n'est pas spécifiquement consacré à l'expression orale et 2,3 lorsque l'enseignement porte plus spécifiquement sur l'expression orale.

De plus, si l'on compare la fréquence des différentes formes en fonction du type d'activité, on remarque que les formes d'interaction dans lesquelles l'enseignant guide l'échange et s'adresse à quelqu'un (élève, groupe d'élèves, classe) sont plus fréquemment mises en œuvre lorsque l'enseignement n'est pas spécifiquement consacré à l'expression orale, alors que les autres formes, au contraire, sont plus fréquentes lorsque l'enseignement est consacré à l'expression orale. Ainsi, si on estime, comme nous avons tendance à le faire, que les formes d'interaction trop centrées sur l'enseignant ne peuvent suffire ni à la construction de connaissances par l'élève ni à une meilleure maîtrise de l'oral, cela nous amène à considérer

(1) que l'oral n'est pas utilisé de manière suffisamment efficace comme outil au service des divers apprentissages ;

(2) qu'une telle utilisation de l'oral ne peut suffire à améliorer chez les élèves la maîtrise de l'oral en tant qu'outil ;

(3) qu'il est nécessaire de proposer autre chose, afin que les élèves puissent disposer d'un outil qu'ils maîtrisent mieux et qui leur serve réellement dans leurs apprentissages.

Nous présenterons dans la conclusion les options qui sont les nôtres. Mais les données de notre questionnaire nous permettent déjà de remarquer que c'est, finalement, lorsqu'on travaille l'oral en quelque sorte pour lui-même, lorsqu'on lui consacre spécifiquement des activités que les formes d'interactions s'avèrent en fait les plus favorables (ou les moins défavorables...) au développement de l'outil « oral » dont les élèves ont besoin !

## 7. CONCLUSION : L'ORAL, UN OUTIL CERTES, MAIS DONT IL FAUT APPRENDRE A MIEUX SE SERVIR, OU : POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

L'oral est bel et bien le « bon à tout faire » de l'enseignement. Il est présent à tout moment dans la classe, que ce soit dans le cadre de l'enseignement de la langue « en général », ou encore que ce soit pour interagir, dans le cadre des routines quotidiennes de la vie scolaire, ou de toute autre manière scolaire.

Mais les enquêtes que nous avons réalisées en 6<sup>e</sup> année montrent les nombreux problèmes que pose cet oral bon à tout faire pour les enseignants comme pour les élèves : l'oral n'est guère travaillé pour lui-même et, lorsqu'il l'est, c'est le plus souvent à travers des activités plutôt traditionnelles — que les enseignants eux-mêmes ne perçoivent pas toujours comme très utiles ; les normes qui le caractérisent sont floues et largement empruntées à la langue écrite ; les théories qui permettraient de cadrer son enseignement sont ou trop hétéroclites ou trop mal connues ; les objectifs visés sont peu clairs ; les formes d'interaction mises en oeuvre ne correspondent pas vraiment à ce que les enseignants estiment favorables...

En définitive, puisqu'il n'est guère traité en tant que tel, mais le plus souvent en liaison à l'écrit, l'oral est surtout abordé dans la classe de français de manière *immersive*, comme moyen de communication et outil d'apprentissage, comme il pourrait l'être dans d'autres disciplines. Les phases d'exercisation, de distanciation, de réflexion portent essentiellement sur l'écrit, voire sur la langue en général. On ne peut donc pas considérer à proprement parler qu'apparaisse à quel moment que ce soit une *didactique de l'oral*.

Tant en ce qui concerne les conceptions d'une didactique de l'oral que les rapports mêmes entre l'oral et l'écrit, la diversité prévaut. Celle-ci peut être bénéfique lorsqu'elle est orientée par des fins claires et communes. En revanche, elle nous apparaît plutôt, à l'heure actuelle, comme le signe d'une confusion certaine, liée à la confusion qui règne dans les instructions officielles (13) comme dans les représentations des acteurs, et qui empêche dans une large mesure les enseignants d'effectuer un travail efficace en ce domaine.

Nous pensons en effet qu'il est possible et nécessaire de clarifier le statut et les fonctions de l'oral en classe et d'élaborer une véritable didactique de l'oral. Cela ne signifie en aucun cas que l'oral n'est pas, avant tout, un outil « pour autre chose ». Mais cela signifie que, pour que cet outil puisse être utilisé de manière opératoire, il faut que les élèves apprennent en même temps à le manier ! Autrement dit, améliorer les capacités orales des élèves, par un enseignement spécifique réalisé en classe de français, conduit aussi à améliorer le fonctionnement de l'oral comme outil au service des autres apprentissages.

C'est du moins cette hypothèse qui guide les travaux actuellement réalisés en Suisse romande dans le but de construire une didactique de l'oral fondée sur la maîtrise de genres considérés comme des outils qui rendent possible la communication et la transmission des connaissances (Schneuwly et al. 1996/97 ; Schneuwly et Dolz 1997 ; de Pietro et Dolz 1997). Le genre, selon Bakhtine,

introduit en effet une relation étroite entre langage et pensée en construction ; il définit à la fois ce qui est dicible à travers lui (autrement dit les contenus qu'il permet de travailler), l'organisation de ce qui est dit et les moyens linguistiques mis en oeuvre pour le dire. Le débat constitue un exemple d'un genre oral qui peut faire l'objet d'un travail spécifique en classe de français : les élèves sont amenés ainsi à présenter des opinions, des prises de position, argumentées, selon des règles de communication (fonctionnement des tours de parole, référence aux paroles d'autrui) qui favorisent l'écoute des autres positions et la décentration, et en recourant à des moyens linguistiques adéquats qui assurent l'intelligibilité des propos ; la capacité de débattre, développée grâce à de telles activités, n'est pourtant pas une fin en soi, mais bien un outil qui permet aux élèves de construire, avec l'aide des autres, des connaissances, des prises de position, ce dans quelque domaine de la vie scolaire (éducation civique, histoire, etc.) ou publique.

Il nous paraîtrait illusoire, surtout lorsqu'on s'intéresse à des genres relativement complexes et conventionnels (14), de penser que leurs différents aspects (en particulier leur organisation et les moyens linguistiques) peuvent être maîtrisés de manière purement incidente, sans intervention didactique spécifique. Or, c'est pourtant dans cette illusion que fonctionne dans une large mesure l'enseignement actuel, ainsi que le montre l'exemple sur le résumé incitatif de conte que nous avons présenté au début de cette contribution. Une approche par les genres permet au contraire de fonder une didactique diversifiée qui comble, en partie du moins, les lacunes que nous avons mises en évidence par notre enquête : diversification pragmatique, car chaque genre définit une configuration situationnelle (participants, lieux, visée, etc.) ; diversification des activités, car chaque genre comporte des caractéristiques langagières descriptibles qui nécessitent chacune des activités spécifiques ; diversification des formats d'interaction, car chaque genre met en jeu des formats définis ; diversification et clarification des normes, liées au caractère culturellement et institutionnellement défini des genres ; diversification des modes de communication, selon que le genre est plutôt oral, écrit, mixte, etc. Une telle approche est possible, comme en témoignent diverses publications (de Pietro et al. 1996/97, Dolz et al. 1996/97, Dolz et Schneuwly à paraître et Zahnd, ici-même) ainsi que, surtout, les séquences didactiques qui ont déjà été produites dans le cadre du projet d'édition suisse romand.

Dans la perspective que nous proposons ici, la distinction oral / écrit n'est plus centrale. Ou, plutôt, elle doit clairement être prise en considération dans ses manifestations langagières concrètes, mais ce n'est plus elle, massivement posée, qui organise l'enseignement. En effet, dans nombre de genres usités dans nos sociétés, et en particulier à l'école, l'oral apparaît en fait comme regroupant une grande diversité de comportements langagiers — allant de l'oral familial à la lecture à haute voix (15) — qui, de plus, font fréquemment appel à *de l'écrit* ! Il n'est qu'à penser ici aux notes dans l'exposé oral, aux mots-clés qu'on inscrit pour ne pas perdre le fil d'un débat, sans parler du conte qu'on lit à haute voix...

L'entrée par les genres présente selon nous le triple avantage (1) d'intégrer les modes oral et écrit sans nier leurs spécificités et leurs apports respectifs, mais en évitant une opposition trop radicale qui se révèle peu opératoire, (2) de prendre en compte diverses formes orales dans leur contexte social et situationnel, et, surtout, (3) d'être immédiatement et concrètement appréhendable, de manière intuitive, par les élèves qui sont quotidiennement confrontés (à l'école, par les médias, dans les divers lieux sociaux qu'ils fréquentent) à des réalisations langagières inscrites dans les genres socialement institués et reconnus.

Il s'agit donc bien, selon nous, à la fois d'améliorer les capacités orales des élèves et de les doter des outils — sémiotiques — dont ils ont besoin pour apprendre. Pour satisfaire à ces deux exigences, deux options nous paraissent nécessaires : travailler l'oral à travers les genres dans lesquels il se manifeste, d'une part ; et définir un cadre didactique spécifique, solidement fondé théoriquement (définition de l'objet, etc.) et socialement (explicitation des normes, etc.) d'autre part. C'est ainsi, et non pas en l'abandonnant purement et simplement aux autres disciplines, que l'oral — sous des formes diverses, souvent en relation à « de l'écrit », et incorporé à différents genres — pourra devenir un outil efficace au service de l'ensemble des apprentissages et des diverses formes de communication.

## NOTES

- (1) En cette période où, pour assurer une plus grande égalité dans la langue, se développe la féminisation des termes employés pour désigner métiers, fonctions et statuts, etc., il nous est apparu comme un juste retour des choses que les termes prioritairement féminins, même les moins valorisants tels « bonne à tout faire », puissent également être utilisés au masculin !
- (2) Etant entendu que nombre de méthodes proposées aujourd'hui, par exemple sous la dichotomie structuration - libération, mêlent dans des mesures variables les différentes approches.
- (3) Cette recherche, ainsi qu'une enquête comparable à propos de l'écrit sur laquelle nous nous appuyons également, a été conduite dans le cadre d'une collaboration entre Centres de recherche des différents cantons de Suisse romande. Outre les soussignés, les personnes suivantes y ont contribué : Y. Baumann et P. Dessibourg (Service des didactiques, Fribourg), D. Béatrix-Köhler et D. Martin (Centre vaudois de recherche pédagogique), C. Merkelbach et W. Riesen (Office de la recherche pédagogique, Berne), C. Nidegger (Service de la recherche en éducation, Genève), N. Revaz (Office de recherche et de documentation pédagogique, Valais). Cf. Béatrix Köhler D. et al. (à paraître) ; de Pietro J.-F. et Wirthner M. (1996).
- (4) Le taux de retour du questionnaire s'est élevé à 63 %.
- (5) Pour une discussion du débat linguistique à propos des différences entre oral et écrit, cf. de Pietro et Wirthner 1996, Gadet 1989 et 1996, Travaux de linguistique 21, 1990.
- (6) Du type : le message a / n'a pas passé.

- (7) L'enquête parallèle menée sur l'enseignement de la production écrite montre en effet que parmi les principaux critères retenus pour l'évaluation des textes des élèves figurent plusieurs critères formels : correction syntaxique, richesse du vocabulaire...
- (8) Les enseignants devaient choisir entre *parfaitement acceptable*, *acceptable*, *peu acceptable*, *tout à fait inacceptable*, autrement dit sur une échelle de 1 (parfaitement acceptable) à 4 (tout à fait inacceptable) ; les chiffres donnés entre parenthèses représentent la moyenne des jugements de l'ensemble des enseignants.
- (9) *Prof*, *récré*, *super* sont en revanche bien acceptés (entre 1,67 et 1,44)! Quant aux régionalismes (de Suisse romande), ils semblent être traités différemment selon qu'ils touchent la syntaxe ou non : alors que *s'encoupler* (1,76) et *fricasse* (1,94) sont bien acceptés, le passé surcomposé (*a eu coupé*, 2,13), *venir avec* (2,29), *servir un vélo* (2,49) et, surtout, *lui aider* (2,74) tendent à être rejetés.
- (10) Les enseignants cités ne sont pas les mêmes !
- (11) Quand l'enseignant n'exige pas une « phrase », bien sûr! Cf. supra.
- (12) L'échelle, ici encore, va de 1 (très important) à 4 (pas du tout important).
- (13) Du moins en Suisse romande. Cf. Wirthner (à paraître).
- (14) Car ce sont avant tout ces genres-ci, complexes et conventionnels, qui sont le moins maîtrisés par les élèves et qui nécessitent par conséquent un travail spécifique à l'école.
- (15) Cf. Willems, 1990, 48 et Goffman.

## BIBLIOGRAPHIE

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B., NUSSBAUM, R. (1979) : *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BETRIX KOEHLER, D. et al. (à paraître) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...*
- CANVAT, K. (1996) : Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux 37/38*, 5 - 29.
- COSTE, D. et al. (1976) : *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DE PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M. (1996) : Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANEL 25*, 29 - 49.
- DE PIETRO, J.-F., ERARD, S., KANEMAN-POUGATCH, M. (1996/97) : Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux 39*, 100-129.
- DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J. (1997) : L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable? *Education et recherche 3*, 335-358.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1996) : Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux 37/38*, 49 - 75.

- DUBOIS, J. (1965) : *Grammaire structurale du français*. Paris, Larousse.
- GRELLET, I., MANESSE, D., MONTCHABLON, M.-A. (1987) : Chapitre 3 : français. In : *Les enseignements en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*. Paris, INRP, Collection rapports de recherches, no 11, 113-143.
- LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*. Paris, Les Editions de Minuit.
- LAZURE, R. (1991) : Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Etudes de linguistique appliquée* 84, 23-35.
- MARTINET, A. (1974) : *Eléments de linguistique générale*. Paris, A. Colin.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande* (1972). Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- NONNON, E. (1996/97) : Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* 39, 12-49.
- RISPAIL, M. (1995) : Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? In : R. BOUCHARD. & J.-C. MEYER [Eds], *Les métalangages de la classe de français; Actes du 6ème colloque DFLM*. Lyon : DFLM, 77 - 79.
- SAUSSURE, F. de (1974) : *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SCHNEUWLY, B. (1994) : Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In : Y. REUTER [Ed.], *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lilles, novembre 1993)*. Berne, Lang, 155 - 173.
- SCHNEUWLY, B. (1996/97) : Vers une didactique du français oral ? *Enjeux* 39, 3-11.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. INRP, *Repères*, 27-40.
- SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ERARD, S., HALLER, S., KANEMAN-POUGATCH, M., MORO, Ch., ZAHND, G. (1996/97) : L'oral s'enseigne ; prolégomènes à une didactique de la production orale. *Enjeux* 39, 80-99.
- SEARLE, J. R. (1972) : *Les actes de langage*. Paris, Hermann.
- WALTER, H. (1988) : *Le français dans tous les sens*. Paris, Laffont.
- WILLEMS, D. (1990) : Synthèse de la Table ronde (I). *Travaux de linguistique* 21, 47 - 50.
- WIRTHNER, M. (à paraître) : L'enseignement de l'oral en Suisse romande. Des plans d'étude au statut ambigu. In : *Actes du colloque : Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*. Metz 1997.

# L'EXPOSÉ ORAL, UN OUTIL POUR TRANSMETTRE DES SAVOIRS

Gabriela ZAHND  
Neuchâtel, Suisse.

---

**Résumé :** Cette contribution fait partie d'un projet plus large de recherche sur l'enseignement de l'expression orale. Dans ce cadre, nous avons conçu et expérimenté des séquences didactiques relatives à divers genres oraux tels que le débat, l'interview, l'exposé, etc. Nous allons focaliser notre attention sur les premiers résultats concrets de l'enseignement de *l'exposé*, au niveau de la 8<sup>ème</sup> année scolaire, organisé en un plus vaste projet d'enseignement / apprentissage en classe de français. Après un bref cadrage théorique et une définition du *modèle didactique* du genre oral qui nous intéresse, nous poserons un regard sur le fonctionnement de l'enseignement, présenterons notre *séquence didactique*. Enfin, nous évoquerons quelques problèmes que pose la didactique de ce genre oral, comme par exemple la question des contenus ou celle de la place à donner à l'écrit dans un enseignement de *l'exposé oral*.

---

## 1. DÉLIMITATION DE LA PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Le présent article met en lumière les résultats d'une recherche soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) (1) et la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), portant sur l'enseignement de l'expression orale pour répondre ainsi aux besoins de rénovation de l'enseignement du français à l'école obligatoire en Suisse francophone.

Les courants actuels de rénovation de l'enseignement du français en Suisse insistent sur l'importance de la langue orale et de la communication. Pourtant, à l'observation des manuels et des programmes d'enseignement romands, il apparaît un décalage très net entre la pauvreté ou l'inexistence même des moyens pour enseigner l'oral et l'abondance et la diversité de matériaux linguistiques pour l'enseignement de l'écrit et, surtout, de la grammaire. La recherche exploratoire dont il sera question ici essaie, en effet, d'évaluer des potentialités concrètes d'un enseignement méthodique de l'oral et de fournir aux élèves et aux enseignants des outils, comme il en existe pour l'écrit, pour sortir l'oral de sa situation de « *parent pauvre* » (Perrenoud, 1991) de l'enseignement du français. Autrement dit, il s'agit ainsi de désambigüiser le statut de l'oral qui, de moyen obligé et pratique banale dans la relation pédagogique, doit se constituer en objet d'intervention didactique.

Dans la mesure où la maîtrise de l'oral joue un rôle très important dans les échanges langagiers dans lesquels les locuteurs sont sans cesse impliqués tant dans leur vie professionnelle que personnelle et dans la mesure où l'école ne représente pas un espace clos par rapport aux comportements langagiers, celle-ci, comme le souligne E. Roulet (1991) en référence à P. Bourdieu, doit tenir compte des exigences des diverses situations d'interaction sociale, « des contraintes de ce marché linguistique » afin de ne pas pénaliser les élèves mais élargir leur répertoire verbal et le structurer en fonction de leurs futurs besoins langagiers d'adulte.

Cette contribution s'inscrit dans le cadre théorique de l'interactionisme social (Schneuwly et al., 1996, 1997) qui postule que la construction des capacités langagières orales se fait en confrontation à des pratiques langagières sociales de référence. Dans cette perspective, un enseignement méthodique de l'oral ne peut être envisagé sans considérer les diverses formes de communication publique qui deviendront autant d'objets d'apprentissage. Ainsi, l'enseignement / apprentissage de l'expression orale passe pour nous par l'appropriation de *genres oraux publics* de la communication. Comme l'ont déjà précisé Schneuwly et Dolz (1996, 1997), ces genres pourraient être qualifiés de *formels* dans la mesure où ils sont produits dans des institutions de la vie publique. Fortement conventionnalisés et normés en ce qui concerne leur structure, ainsi que les formes et les procédés langagiers auxquels ils font appel, ils se distinguent des manifestations de l'oral informelles, plus spontanées, quotidiennes ou limitées à un enseignement / apprentissage incident, indirect et qui reste difficile à contrôler.

Néanmoins, l'enseignement de l'expression orale que nous préconisons - à travers les genres oraux publics - et celui de l'*exposé* en particulier, nécessite l'interface ou l'intermédiaire d'un *modèle didactique* qui en détermine les caractéristiques et dimensions enseignables. Un modèle didactique se construit dans un mouvement dialectique - qu'il importe d'évoquer ici car cette particularité explique l'ambiguïté inhérente à notre démarche expérimentale et justifie l'apparition de problèmes en cours de route - entre les différentes réalisations sociales que l'on connaît d'un genre, les savoirs théoriques à son propos et les conclusions découlant de l'observation du fonctionnement de l'enseignement dans des classes expérimentales. La didactique d'un *genre public* oral ne peut donc pas perdre de vue ni les objectifs assignés à l'enseignement, ni les capacités et les limites des élèves.

L'enseignement de l'*exposé*, à côté du *débat*, de l'*interview* et de la *lecture à d'autres*, élaboré autour des notions de *modèle* et de *séquence* didactiques, a ainsi fait l'objet d'une expérimentation que nous nous proposons de décrire.

**L'hypothèse** de départ est qu'il est pertinent d'envisager, dans le cadre des leçons de français, un travail suivi, organisé en un plus vaste projet d'enseignement/apprentissage, visant une acquisition et une structuration de savoirs et de savoir faire nouveaux et préexistant, relatifs à la maîtrise de l'*exposé*. Ceux-ci, étant donné la fonction de l'*exposé* par rapport aux apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sa fonction dans la construction et la communication d'un

savoir, peuvent alors être librement transférés, au gré de besoins des élèves, dans d'autres disciplines scolaires.

L'expérimentation de cet enseignement s'est déroulée dans quatre classes, représentant les différentes filières (moderne, scientifique, classique, préprofessionnelle) de la 8ème année de l'école obligatoire (école secondaire) de Neuchâtel. Toutes les leçons ont été enregistrées et parfois filmées et chaque enseignant était invité à tenir un « cahier de bord ». Deux des classes ont fait l'objet d'une observation constante par un chercheur. La séquence s'étendait sur environ 13 unités d'enseignement.

## 2. POURQUOI ENSEIGNER L'EXPOSÉ ORAL ? MOTIVATIONS ET OBJECTIFS

Le développement de l'expression orale constitue une des finalités importantes de l'école obligatoire en Suisse. Cependant, l'école actuelle se contente le plus souvent de suggérer des situations variées pour pratiquer l'oral sans fournir de moyens d'enseignement susceptibles de favoriser sa maîtrise effective.

Dans ce contexte, *l'exposé* représente une de ces « situations » et occupe une place importante dans des pratiques de classe. Une enquête conduite en Suisse romande auprès des enseignants de 6ème année (De Pietro et M. Wirthner, ici même) nous apprend par exemple que 51 % des enseignants y recourent *souvent* ou *très souvent* et qu'elle figure au 5ème rang parmi les 21 activités proposées dans le questionnaire (2). En outre, lorsqu'ils ont à choisir dans cette liste d'activités, ces mêmes enseignants indiquent *l'exposé* comme l'activité la plus utile pour développer la maîtrise de l'oral. *L'exposé* constitue aussi une activité bien appréciée : tel qu'il est pratiqué en Suisse, il représente souvent un espace de liberté, valorisant pour les élèves, où ils peuvent parfois parler d'un sujet qui leur tient à coeur, par rapport auquel ils s'engagent et qu'ils ont envie de présenter à leurs camarades. Enfin, la didactique peut exploiter *l'exposé* comme un outil privilégié d'apprentissage et de transmission de contenus diversifiés, dans diverses disciplines, nécessitant toutefois d'être structurés selon un cadre spécifique fourni par le genre textuel et travaillé en classe de français (cf. hypothèse).

Toutefois, si *l'exposé* relève d'une longue tradition et n'est pas inconnu des élèves et des enseignants, tant dans des leçons de français que dans d'autres disciplines, comme par exemple en sciences, il est le plus souvent pratiqué sans qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que sa construction langagière fasse l'objet d'activités en classe, sans que des stratégies concrètes d'intervention et des procédures explicites d'évaluation soient mises en oeuvre. *L'exposé* reste de ce point de vue une activité largement traditionnelle dans laquelle, pour toute pédagogie, les acquis antérieurs des élèves, voire leurs « dons », quand ce n'est pas tout simplement l'aide des parents au moment de la préparation, viennent s'exposer devant la classe. C'est pourquoi, parmi les nombreux *genres oraux* qu'il serait utile de travailler en classe, *l'exposé oral* a été choisi pour notre expérimentation. Nous avons donc essayé de construire

des démarches d'enseignement méthodiques, systématiques, qui contribuent réellement à faire accéder les élèves à une maîtrise effective du genre. L'objectif et le défi de la séquence didactique que nous avons conçue consistaient donc à proposer une série d'activités de réflexion, d'écoute, de manipulation et de production destinées à développer des capacités linguistiques et discursives des élèves, relatives à un genre oral spécifique.

### 3. UN MODÈLE DIDACTIQUE D'EXPOSÉ

Pour enseigner *l'exposé*, il est indispensable de déterminer les caractéristiques fondamentales du genre en fonction desquelles sera établi un projet d'enseignement / apprentissage au cours d'une séquence didactique. Partant de l'hypothèse que *l'oral s'enseigne*, il est nécessaire de proposer aux élèves un répertoire de moyens langagiers, de techniques spécifiques qui deviendront des objets d'apprentissage ou d'intervention didactique au cours des activités en classe.

Ainsi, pour satisfaire à ces fins didactiques, les définitions des dictionnaires (p. ex. Le Robert) permettent déjà de mieux distinguer *l'exposé* des genres qui lui sont apparentés : de la *communication*, dont il est spécifié qu'elle se tient « devant une société savante », du *compte rendu*, pour lequel l'idée de relation, de rapport, de récit devient primordiale et, surtout, de la *conférence* et du *discours* pour lesquels, si la thématique peut être la même, la dimension publique — représentationnelle, ou rituelle, dirait Goffman (1987) (3) — devient prégnante. Le terme même de *conférence* chez Goffman soulève d'ailleurs une ambiguïté, désignant « tantôt un texte prononcé, tantôt l'événement social dans son ensemble », avec tout ce qui relève de la fête ou du caractère profondément rituel de la représentation. *L'exposé oral* en classe, tout en tenant compte de l'interaction qui le sous-tend, nous paraît pour sa part dépourvu de sa « valeur de célébration », de ce « tralala social », (Goffman, 1987, p. 174). De cette façon, il est possible de parvenir à une définition opératoire de ce qui détermine *l'exposé* en tant que genre utile et enseignable. On considère donc *l'exposé oral* comme un genre discursif public, relativement formel où, en reprenant la terminologie de Bronckart (1985), dans *un espace-temps de l'acte de production, l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel*. Autrement dit, pour lui transmettre des informations, un savoir, etc. Il s'agit donc d'un discours en situation, principalement *monologal* (E. Roulet et al., 1985), d'une certaine longueur et dans lequel il est essentiel de tenir compte des paramètres de la situation de sa production (le destinataire, le but, etc.).

Pour préciser davantage ces définitions et afin de pouvoir mettre sur pied des interventions didactiques concrètes, il est indispensable de « théoriser » *l'exposé* en tant qu'un lieu de recoupement des plans *contextuels* et *textuels*. D'un point de vue *contextuel*, *l'exposé* représente une situation qui réunit des acteurs sociaux d'un statut inégal (un exposant et son public) et où l'énonciateur, par son discours, tend à aplanir la dissymétrie initiale des savoirs relativement à l'objet traité. Tout au long de son action langagière, l'exposant tient compte du destinataire, de son savoir préexistant, de ses attentes ou de son

intérêt qu'il doit essayer d'éveiller et de maintenir moyennant des stratégies discursives et oratoires appropriées. Le contexte de communication où un exposé se réalise devra notamment être pris en charge et géré par l'énonciateur tout au long de l'acte de production de l'exposé et, conséquemment, celui-ci déterminera certains choix de stratégies linguistiques et discursives à adopter.

Le système *discursif*, c'est-à-dire un répertoire de formes et d'opérations linguistiques spécifiques à un genre de texte, intriquées au contexte d'énonciation et de communication, représente un autre niveau d'actualisation d'un exposé. Parmi les opérations relatives à la mise en forme discursive on peut indiquer :

- des opérations de cohésion thématique assurant l'articulation de différentes parties thématiques, permettant de distinguer au sein des séries thématiques les idées principales des idées secondaires et qui nécessitent une maîtrise des marqueurs de structuration de discours, des organisateurs temporels tels que par exemple des adverbes ;
- la gestion du système verbal et plus précisément l'emploi pertinent des temps futurs (distinction futur proche et futur simple dans l'annonce des parties de l'exposé : *je vais parler maintenant de...*) ;
- l'introduction des exemples pour illustrer, clarifier ou légitimer le discours, pour assurer la bonne réception du discours par le destinataire.

La préparation et la production de l'exposé mobilisent donc des savoirs et des savoir-faire divers, relatifs à ses dimensions cognitives, linguistico-discursives, et contextuelles et concernant la transmission d'un contenu référentiel - objet d'un exposé, la maîtrise d'un répertoire de formes et d'opérations linguistiques sollicitées spécialement par ce genre de texte, ainsi que la régulation de la situation de communication particulière dans laquelle il se réalise.

#### **4. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'EXPOSÉ PAR SÉQUENCE ; DESCRIPTION D'UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE**

L'enseignement de l'expression orale doit s'inscrire pour nous dans un plus vaste projet d'enseignement / apprentissage soit dans une *séquence didactique* constituée de modules d'enseignement - intercalés entre une production initiale et une production finale des élèves - permettant d'aborder des objectifs didactiques en relation aux divers aspects du modèle didactique de l'exposé. Chaque module devient en fait un atelier centré principalement sur une des dimensions de l'exposé oral ou sur un objectif précis. En décomposant les difficultés, on cherche ainsi à la fois à échelonner les apprentissages et à sensibiliser les élèves à ses différentes dimensions liées aux *niveaux d'opérations* (Bronckart, 1985) impliquées dans la réalisation d'un tel texte.

Compte tenu du modèle didactique de l'exposé et de l'observation des difficultés initiales des élèves, les objectifs didactiques généraux, visés dans la séquence, intégrés dans un projet communicatif et abordés dans les divers modules, peuvent être résumés de la manière suivante :

- prise de conscience et gestion de la situation de communication et d'énonciation d'un exposé (but, destinataire, etc.) ;
- exploitation de sources d'information diverses (transparents, enregistrements, etc.) ;
- prise de conscience des éléments extralinguistiques : l'importance de la voix, de l'attitude corporelle, etc. ;
- planification, structuration d'un exposé ;
- introduction d'exemples explicatifs et illustratifs ;
- développement d'une compétence métadiscursive : en particulier il s'agit d'une capacité d'explicitation de la structure de l'exposé (sollicité, par exemple, au moment de la présentation d'un plan, d'une conclusion ou d'une clôture), d'une capacité de marquer les changements de niveau dans le discours, d'explicitier le point de vue adopté.

La démarche d'enseignement / apprentissage de l'exposé oral que nous proposons exploite des matériaux spécifiques et procède par étapes, décrites par Schneuwly et al. (1996,1997), telles que *constitution de corpus de textes* de référence répondant aux situations de communication publiques (des exposés sous forme audiovisuelle et parfois transcrits) ; *écoute de textes oraux* (par exemple, des interviews, que nous avons enregistrées, sur la représentation du français de Suisse romande chez les différentes catégories de locuteurs, des fragments d'exposés, sous la forme audio et vidéo, mettant en valeur une introduction, un plan, etc.) avec un guidage à l'aide de feuilles d'écoute ou de constats ; *divers exercices de production simplifiée* où les élèves s'exercent à mettre en pratique des conduites linguistiques et discursives bien ciblées ; et enfin une *analyse*, par les élèves eux-mêmes, de *productions propres* enregistrées et devant en principe faire apparaître des progrès accomplis.

#### **4.1. Articulation autour d'un double projet : communicatif et didactique à la fois**

Le point de départ, permettant de mettre en place un projet d'enseignement et d'entamer la séquence, est l'observation des capacités existantes des élèves et la discussion de leur difficultés. Plus concrètement, dans l'expérience en question, en travaillant en petits groupes, les élèves produisent un schéma d'exposé sur une variante du thème « le français en Suisse ». L'enseignant introduit alors une discussion commune visant une évaluation des productions entendues, tant du point de vue de la forme que du contenu. On découvre ainsi que les problèmes majeurs des élèves sont liés à la *planification* du texte (4), constatation qui n'a fait que renforcer l'hypothèse d'un travail nécessaire dans le cadre d'un projet plus global d'enseignement de l'exposé en classe de français.

Etant donné la fonction de l'exposé dans la transmission des savoirs, ainsi que notre volonté d'intégrer cet enseignement dans un projet communicatif, la séquence obéissait à une double visée, communicative et didactique à la fois. Il s'agissait donc pour les élèves, d'une part, de s'exercer à produire un exposé, d'acquérir une maîtrise de procédés langagiers qui le caractérisent et, d'autre part, de transmettre un « vrai » savoir ou d'agir sur les connaissances des élèves. Afin de satisfaire à ce double objectif, la question du contenu référentiel

prenait une importance primordiale. Nous avons donc proposé aux élèves de traiter un thème pertinent pour les leçons de français et qui mérite d'être approfondi dans le cadre de l'école, soit « le français en Suisse romande » dans une approche sociolinguistique, qui s'intéresse à la variation sociale et géographique du français des Suisses. Les groupes d'élèves reçoivent à cet effet divers matériaux (textes simplifiés ou adaptés de spécialistes, enregistrements, coupures de presse) et doivent, parallèlement au déroulements des modules en classe, construire progressivement leur exposé en intégrant dans leur démarche ce qu'ils apprennent sur les aspects plus techniques, linguistiques et discursifs du genre.

#### **4.2. Une séquence didactique composée de six modules d'enseignement**

Après une *mise en situation* initiale qui consiste en une introduction du thème sur la base d'un document vidéo, déclencheur d'une discussion, et après une présentation et une discussion des premières productions d'élèves, suivront des modules ou des ateliers mis en place pour traiter tous les problèmes que présuppose la maîtrise de l'exposé. Sans pouvoir entrer ici dans les détails des hypothèses et des motivations de tous les choix, nous nous limiterons à donner une synthèse de tous les modules, mais fournirons, dans le prochain chapitre, une description exhaustive de l'un d'eux visant l'apprentissage des procédés de structuration.

Ainsi, les modules de notre séquence étaient les suivants :

— Atelier 1 : *Expliquer*. Observation d'un document audio (ce que nous dénommons *oral social de référence*) et reconstruction d'un schéma de l'explication sur la base d'une *feuille de constat*.

— Atelier 2 : *Utiliser divers supports pour mieux transmettre son message*. A partir d'une observation approfondie de ce même document, cette fois sous forme vidéo, les élèves observent l'importance de l'utilisation de supports matériels divers (graphiques, tableaux, enregistrements, etc.), les contraintes d'une telle utilisation et la manière de la rendre efficace. Ils produisent ensuite eux-mêmes un discours explicatif, tout en exerçant le recours à des supports divers.

— Atelier 3 : *Ajuster sa voix — adapter sa posture — utiliser les gestes*. La voix, le regard, le geste, utilisés en liaison avec l'organisation sémantique et énonciative du discours, jouent un rôle important dans l'exposé. Un exercice d'observation et quelques activités, légères et ludiques (mise en condition de l'appareil phonatoire par le biais d'amusettes phonétiques, présentation de brefs fragments d'exposés en faisant attention à la voix et aux gestes), permettent d'y sensibiliser les élèves.

— Atelier 4 : *Écouter et analyser un exposé*. Les élèves écoutent un exposé présenté par un expert du thème traité. Ils sont ainsi à nouveau confrontés à un oral social de référence. Il s'agit d'abord d'écouter, de comprendre, de poser des questions. Ensuite, ils analysent l'exposé du point de vue de son contenu, de sa structure et de sa forme, en s'appuyant sur un questionnaire.

— Atelier 5 : *Structurer un exposé*. Sur la base de différents matériaux, portant notamment sur les marqueurs de structuration, les élèves s'exercent à structurer un exposé : annoncer un plan, ouvrir, clore, etc. (cf. chapitre 5.1).

— Atelier 6 : *Récapitulation — établissement d'une liste de contrôle.* L'enseignant récapitule — sur la base d'extraits vidéos de l'exposé d'expert — les principales caractéristiques de l'exposé oral, il en déduit avec les élèves les principales règles à appliquer lors de la présentation des exposés finaux, puis ils élaborent ensemble une *liste de contrôle.* (5)

Il importe de rappeler que, parallèlement au travail en classe, les élèves préparent en groupes un exposé qu'ils présenteront à la fin de la séquence, en appliquant les techniques travaillées et les règles mises en évidence au cours de l'ensemble d'ateliers. Ces productions finales sont soumises à une évaluation commune de tous les élèves de la classe, selon les critères établis au cours de la séquence et réunis dans une liste de contrôle. Ces productions devraient faire apparaître les progrès réalisés.

## 5. RÉSULTATS

### 5.1. Un atelier et des progrès enregistrés

La capacité de planifier un texte, de l'organiser en parties distinctes, d'indiquer les différentes étapes dans la trame du discours, etc., représentait un problème majeur pour beaucoup d'élèves au moment de la production initiale. Un atelier a été spécifiquement consacré à la mise en évidence des procédés linguistiques de planification et de structuration du texte.

Afin de remédier à ces difficultés et pour diriger les apprentissages vers une maîtrise de cet aspect fondamental du texte, nous avons proposé aux élèves une série d'activités susceptibles de les amener à prendre conscience de l'importance d'une planification et à acquérir un savoir faire relatif aux opérations de structuration sous-tendant le déroulement chronologique du fil du discours. Les trois tâches de cet atelier ont été précisées comme suit :

1) *reconstituer la structure d'un exposé en ordonnant chronologiquement des expressions de structuration reprises de l'exposé de référence (auquel l'ensemble des élèves ont auparavant assisté), imprimées sur des cartons.*

Les élèves reçoivent une enveloppe (par groupe) contenant des expressions fonctionnant comme marqueurs de différentes étapes du discours (chacune est notée sur un carton, tous les cartons ont été mélangés). Il s'agit des expressions suivantes :

- *je vais tâcher de vous expliquer aujourd'hui...*
- *alors pour ce faire, je vais vous parler d'abord de... / cela nous conduira à... / et pour terminer j'aborderai...*
- *alors prenons la première question, c'est -à-dire... / alors je prends l'exemple de... / alors j'ai parlé de... je vais maintenant passer à...*
- *nous en arrivons alors au chapitre...*
- *j'aimerais maintenant résumer en deux mots...*
- *alors je pose une question en conclusion...*
- *voilà alors je vous remercie de votre attention...]*

2) *paraphraser les expressions de structuration, figurant sur une feuille de travail, afin d'enrichir le répertoire des organisateurs textuels utilisables.*

Les élèves disposent d'une feuille de travail avec expressions (soulignées) à paraphraser :

**Présentation du sujet**

je vais tâcher de vous expliquer...

p. ex.

- le sujet de mon exposé sera...
- j'aimerais vous parler de...
- je voudrais vous expliquer...
- l'exposé concerne...
- etc.

**Entrée en matière, amorce du développement**

alors prenons la première question, c'est à dire...

p. ex.

- alors commençons par...
- regardons d'abord...
- nous allons d'abord examiner...
- alors, premier point...
- etc.

A noter : (1) l'emploi de l'impératif, du futur avec aller, plus rarement du présent ;

(2) l'emploi fréquent du pronom nous plutôt que je.

**Suite du développement/changement de thème**

alors j'ai parlé de... je vais maintenant passer à...

p. ex.

- après avoir..., nous allons à présent aborder...
- voilà pour..., passons maintenant à...
- etc.

nous en arrivons alors au chapitre...

p. ex.

- la question que nous aborderons maintenant est...
- cela nous conduit/amène à...
- etc.

**Annonce (début) de la conclusion**

j'aimerais maintenant résumer en deux mots...

P. ex.

- en résumé...
- nous pouvons à présent récapituler...
- etc.

alors je pose une question en conclusion...

P. ex

- alors en conclusion.....
- pour conclure...
- etc.

Enfin, les élèves s'exercent à produire une structure d'exposé en recourant aux marqueurs caractéristiques, notamment ceux des deux premières activités de l'atelier.

De manière générale, cet atelier a bien fonctionné, en suscitant beaucoup d'intérêt de la part des élèves. Tous apparaissaient particulièrement à l'aise dans les deux premières activités proposées et ont réalisé un bon travail. La troisième, par contre, semblait plus difficile, comme l'a d'ailleurs souligné l'un des enseignants dans son cahier de bord : une telle tâche, se référant uniquement aux aspects métatextuels d'un texte, s'est avérée problématique pour la plupart des élèves et même, parfois, pour les enseignants.

La sensibilisation des élèves à la diversité des procédés linguistiques de structuration a produit des effets positifs, nettement perceptibles, au moment de la réalisation des exposés finaux par les groupes d'élèves. En effet, contrairement à la plupart des productions initiales, rares ont été les productions finales dépourvues d'un marquage explicite de structure. On a ainsi pu observer dans ces exposés une abondance — et même parfois une surcharge rendant le texte un peu artificiel — d'expressions de structuration, essentiellement celles vues par les élèves au cours de l'atelier. Voici par exemple une introduction d'exposé dans laquelle un plan est clairement annoncé :

*« alors nous allons vous présenter un exposé sur le "français en Suisse romande - l'avis de quelques spécialistes" - premièrement - nous allons parler de l'avis - d'un d'une journaliste - ensuite nous allons aborder l'influence patoise - pour terminer nous allons parler de l'influence des régi + des régionalismes »*

ou un autre fragment de production d'élève dans lequel on remarque un schéma distinct de structure globale d'un exposé :

*« - alors prenons la première question - c'est-à-dire où et quand la francisation a-t-elle commencé ? (...)  
- alors je vais maintenant passer aux régionalismes dans le français (...)  
- premièrement (...)  
- deuxièmement (...)  
- troisièmement (...)  
- nous en arrivons alors au chapitre de l'accent des habitants de la Suisse romande (...)  
- j'aimerais maintenant résumer en deux mots (...). »*

De tels exemples ne sont pas isolés dans nos corpus, même si certains élèves recourent encore souvent à des procédés de marquage qu'on pourrait considérer comme minimaux (même s'ils ne sont pas dépourvus d'efficacité) : tels que par exemple, un simple changement d'énonciateur lors de présentations à deux ou à trois et/ou la variation de l'intonation dans l'introduction des thèmes successifs.

## 5.2. Des problèmes aperçus

A divers moments de la passation de cette séquence expérimentale, des difficultés sont apparues. Deux problèmes majeurs, relatifs à la préparation des contenus des exposés et à l'oralisation des notes, méritent d'être ici abordés.

### 5.2.1. Contenu référentiel

Si d'un point de vue formel de nombreuses traces d'une meilleure maîtrise du genre transparaissent dans les exposés finaux, l'appropriation et la transmission du contenu, d'un savoir sur la langue en l'occurrence, n'a pas toujours été satisfaisante. Les problèmes liés à la compréhension et à la préparation du contenu des exposés ont constitué une difficulté majeure. Ainsi, les dossiers thématiques (contenant entre autres des textes de linguistes) que nous avons fournis aux groupes, bien qu'adaptés par nos soins (résumés), se sont révélés trop techniques et la gestion autonome du travail des élèves, en dehors des heures de classe, a aussi représenté un problème difficile à surmonter. Parfois, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à présenter un exposé construit de manière vraiment cohérente, fondé sur une problématisation (6) initiale et orienté vers une conclusion ; certaines productions finales n'étaient guère plus qu'une juxtaposition de fragments de textes empruntés tels quels aux dossiers que nous avons fournis. Si le choix du thème ne nous paraît pas nécessairement mis en cause, ainsi que le montre l'intérêt initial des élèves, il est indéniable que ce thème est difficile, en particulier en raison de la part de langage spécialisé qu'il présuppose ; il serait nécessaire par conséquent de ne pas proposer aux élèves de matériaux trop nombreux et de s'assurer que ceux-ci leur sont accessibles.

Nous imaginerions à présent, après une *mise en situation* générale, un travail en groupes, visant une première appropriation, partielle, du contenu, mené sans activité didactique sur le genre et débouchant sur les présentations initiales tenant lieu de production initiale (7). Le problème de la difficulté du contenu serait ainsi écarté et il serait possible par la suite de mieux articuler un travail d'approfondissement de ce contenu avec le travail langagier sur le genre. Dans cette dernière phase, pour simplifier la démarche, le contenu pourrait d'ailleurs être identique pour tous les groupes mais cela mettrait alors en cause le projet communicatif de l'exposé (les élèves devraient entendre plusieurs fois un exposé portant sur le même thème !).

### 5.2.2. Statut et place de l'écrit dans l'exposé

Lors des exposés finaux, en raison de la complexité du thème traité, tous les élèves ont lu un texte rédigé pour leur présentation. Nous avons ainsi dû constater que nos consignes n'étaient pas suffisamment claires sur ce point, mais aussi qu'il serait nécessaire de prévoir un atelier supplémentaire pour entraîner les élèves à se détacher du texte écrit et apprendre à créer des canevas, de véritables supports à l'exposé.

Toutefois, ce constat n'est pas sans soulever différentes questions. Premièrement : comment doit se présenter un tel support pour être utilisable ou opératoire ? Peut-il prendre la forme d'une énumération des points traités, formulés sous forme de *mots-clés* ? Ou doit-il plutôt prendre la forme d'une énumération un peu plus développée des *idées-clés* ? Et que faire des liens entre les éléments de l'énumération ? Se réalisent-ils « spontanément », dans le flux du discours ? ou faut-il les indiquer afin d'assurer un déroulement cohérent des enchaînements ? Deuxièmement : un exposé portant sur un thème d'une rela-

tive complexité, présenté devant un auditoire, doit-il vraiment ne pas être lu ? Et même, peut-il ne pas l'être ?

Ces questions nous invitent à nous interroger sur le statut même de l'*exposé* et la place de l'écrit dans ce type de production orale et à préciser sur ce point la caractérisation du genre que nous proposons au chapitre 3. Goffman (1987), traitant de la conférence, distingue trois « façons principales d'animer les paroles prononcées : la mémorisation, la lecture à voix haute (...) et la parole spontanée (p. 178) (8).

En ce qui concerne la forme ou les modes de transmission du texte, nous sommes finalement d'avis qu'idéalement il serait judicieux, d'un point de vue didactique, de faire construire aux élèves des *exposés* qui se rapprochent d'une telle *parole spontanée* tout en exploitant divers supports matériels tels que : notes, transparents avec certains éléments du texte, etc. L'on pourrait aussi envisager (étant donné le caractère plutôt dialectique des trois procédés cités) d'intégrer dans la mise en parole les trois manières de faire (et, par exemple, lire une liste de données statistiques ou mémoriser une phrase « accrocheuse » permettant d'entamer le discours et d'obtenir un effet de style recherché, etc.), en fonction des besoins du texte, de sa complexité ou de l'effet que l'on souhaite produire sur l'auditeur. Il faudrait néanmoins éviter que des exposés soient simplement lus, à partir d'un texte entièrement rédigé, sans recours aux supports matériels du discours sous forme de notes, transparents, etc. L'*exposé*, ainsi défini, devrait dès lors constituer une occasion privilégiée d'exercice du discours monologique d'une certaine complexité.

## 7. CONCLUSION

La didactique de l'expression orale présentée tout au long de cet article relève pour l'instant d'une expérience qui, globalement, s'est déroulée de manière satisfaisante. Cette recherche expérimentale a permis ainsi de répondre positivement à la question de savoir si l'oral est enseignable et elle jalonne une (nouvelle) manière de l'enseigner par le biais d'une démarche méthodique, construite autour des concepts pivots de *modèle* et de *séquence didactiques*. L'expérimentation - et c'est bien sa fonction ! - nous montre à présent comment réaliser cet enseignement et COROME, qui vient d'engager des auteurs pour concevoir des séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral en Suisse romande, tiendra compte - entre autres - des conclusions qui en découlent.

Sans exclure l'existence d'autres occasions de pratiquer et d'apprendre l'oral, nous soutenons que cet enseignement / apprentissage ne peut pas se contenter d'être incident ou occasionnel - surtout lorsqu'il s'agit des genres publics complexes, fortement conventionnalisés et auxquels l'enfant n'est pas fréquemment confronté - pour satisfaire à l'exigence de l'efficacité didactique, celle qui vise la maîtrise de la langue orale dans des situations sociales et des contextes de communication les plus variés tout en rendant possible l'observation des progrès des élèves et leur évaluation explicite. Etant donné le transfert possible, et souhaité, des maîtrises acquises en classe de français, une telle évaluation peut être menée dans d'autres disciplines, dans d'autres contextes

d'apprentissage. Ainsi, un tel enseignement systématique, conduit en classe de français, portant sur des genres socialement pertinents et utiles, permet de doter les élèves des outils langagiers dont ils ont besoin dans l'enseignement des disciplines scolaires et dans leur future vie sociale.

## NOTES

- (1) Projet de recherche no 11-40505.94, mené par des chercheurs de l'Université de Genève, du Service de français de l'enseignement primaire du canton de Genève et de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDPP) de Neuchâtel, soit J-F. De Pietro, J. Dolz, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, M. Kanneman, C. Moro et G. Zahnd, sous la direction de B. Schneuwly. Je remercie ici Jean-François De Pietro pour ses conseils. Ce dernier, comme l'auteur de cet article, a été particulièrement impliqué dans la conception et dans l'expérimentation de la séquence « exposé ».
- (2) Celle-ci étant précédée seulement par : « exercer la lecture à haute voix » (70 %), « exercer et enrichir le vocabulaire » (70 %), « écouter et comprendre un récit » (68 %), « exercer la compréhension des consignes et modes d'emploi » (65 %).
- (3) Le texte offre au conférencier une couverture sous laquelle peuvent s'accomplir les « rites de la représentation » (Goffman, 1987, 202) ; voir aussi pages 172, 194 et 199-200.
- (4) Il est par ailleurs utile de mentionner que les enseignants participant à cet enseignement, interrogés sur leur pratique de l'exposé indiquent, s'intéresser plutôt à la quantité et à la qualité d'information transmise qu'aux aspects purement linguistiques ou contextuels.
- (5) D'autres modules peuvent être envisagés, par exemple sur la préparation de notes et leur oralisation, sur la recherche d'information, sur d'autres procédés linguistiques utiles, tels que, par exemple, la reformulation, etc.
- (6) La problématisation était insuffisante ; il serait judicieux d'y consacrer un atelier dans la séquence.
- (7) Une telle procédure permettrait aussi d'obtenir des productions initiales qui, tout à la fois, exprimeraient des besoins langagiers des élèves mais posséderaient tout de même une certaine substance !
- (8) Ces trois modes de production doivent assurément tous être travaillés dans le cadre d'un enseignement cohérent de l'oral, mais bien évidemment à des occasions différentes. Les activités théâtrales et la poésie apparaissent naturellement comme les lieux privilégiés d'un travail de mémorisation ; en ce qui concerne la lecture à voix haute, cf. Dolz et al. (1996).

**BIBLIOGRAPHIE**

- BRONCKART, J.-P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOLZ, J., DUFOUR J., HALLER S., SCHNEUWLY B. (1996) : « La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit », *TRANEL* 25, p. 51-68.
- GOFFMAN, E. (1987) : *Façons de parler*. Paris, Editions de Minuit (traduit de l'américain, 1981).
- PERRENOUD, P. (1991) : Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, p. 15-40. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- ROULET, E. (1991) : « La pédagogie de l'oral en question(s) », *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, p. 41-55. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- ROULET, E. et al. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- SCHNEUWLY, B. et al. (1997) : « L'enseignement de l'expressió oral : elaboració i avaluació de seqüències didàctiques », *ARTICLES* 12.
- SCHNEUWLY, B. et al. (1996, 1997) : « L'oral » s'enseigne. *Enjeux*, CEDOCEF, Namur 39/40, 80-99.
- SCHNEUWLY, B., Dolz, J. (1996) : Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, CEDOCEF, Namur 37/38, 49-76.

# L'APPRENTISSAGE DES CONDUITES DE QUESTIONNEMENT : situations et tâches langagières

Elisabeth NONNON  
IUFM Lille et équipe Théodile Lille 3 - INRP « Oral »

---

**Résumé :** Echapper au dilemme entre risque de formalisme d'un enseignement systématique de l'oral et risque de flou dans les exigences et les démarches d'une pédagogie de l'oral intégrée suppose de clarifier les tâches de verbalisation proposées aux élèves dans les situations d'apprentissage en commun, que le langage y soit outil d'apprentissage ou objet d'apprentissage. L'activité énonciative et interactive elle-même peut être analysée en tant que tâche, quand buts, contraintes et problèmes liés au référent ou aux conduites demandées confrontent à des obstacles, obligent à mettre en oeuvre des ressources langagières non précodées, des tâtonnements, des stratégies de discours qui peuvent devenir objet d'attention pour les élèves. Ce travail énonciatif et interactif est montré dans deux corpus mettant en jeu des conduites de questionnement dans une classe de CM, en sciences de la vie et en sciences sociales. On s'interroge sur ce que nécessite et ce que produit la mise en oeuvre systématique d'un travail sur le questionnement, à la fois sur le plan de la problématisation et sur celui des conduites discursives.

---

Le travail sur l'oral en classe est pris entre deux pôles, celui d'une didactique systématique basée sur une définition stricte de l'oral et sur la codification de genres oraux susceptibles d'un enseignement, et celui d'une conception extensive et globale de l'oral comme pratique inscrite dans toutes les activités sociales et intellectuelles de la classe, qu'il s'agisse seulement de favoriser et de systématiser. Si la première perspective rend visibles et évaluables, donc légitimes, des objectifs et objets d'enseignement liés aux pratiques orales, elle risque de développer des entraînements formels et décontextualisés, coupés du travail sur les contenus de discours et les positions intersubjectives qui est au coeur des pratiques orales. A l'inverse, une perspective centrée sur les occasions de parole fonctionnelles et significatives dans les situations d'apprentissage en commun se heurte à la difficulté de déterminer des exigences claires relatives aux pratiques orales, susceptibles de fonder des objectifs d'apprentissage, des éléments de progression, des critères pour mesurer les évolutions.

Si l'on veut échapper à ce dilemme entre risque de formalisme d'un enseignement systématique et explicite des discours oraux et risque de flou dans les exigences et les démarches d'une pédagogie intégrée de l'oral, il faut donc clarifier les tâches de verbalisation proposées aux élèves dans les différentes situa-

tions d'apprentissage en commun de toutes les disciplines et les relations différentes pouvant exister, selon les cas et les moments, entre dimension disciplinaire des apprentissages visés, et dimensions langagières et discursives.

## **1. LES SITUATIONS DE LANGAGE COMME TÂCHES LANGAGIÈRES**

La notion de tâche se distingue à la fois de celle de situation et de celle de consigne pour une activité. En milieu scolaire, on parle de situation de langage ou d'apprentissage, désignant souvent par là à la fois les composantes extérieures de la situation, le type d'activité, les supports et les consignes, les procédures observées. La notion de tâche spécifie ce qui, dans une situation donnée, contribue à définir et orienter l'activité des élèves en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage : une tâche définie à l'intérieur d'une situation met en jeu une orientation finalisée, des obstacles à surmonter pour obtenir des résultats, des contraintes qui structurent les procédures à mettre en oeuvre.

Le terme est souvent employé dans le cadre d'activités parcellisées strictement procédurales, où l'activité demandée peut être déterminée en termes d'algorithmes et relève plus de l'exécution que de l'apprentissage ou de l'invention. Mais elle peut aussi être définie de façon plus ouverte et complexe, quand buts et contraintes ouvrent un espace d'exploration permettant plusieurs stratégies de résolution ou obligent à élaborer des procédures et pas seulement à en appliquer, comme dans la résolution de problèmes.

Classiquement, depuis Newell et Simon, la recherche d'une solution est définie comme déplacement dans un espace de recherche. La constitution de cet espace suppose de se représenter et mettre en relation une situation initiale, un but qui amène à la transformer, des états intermédiaires possibles (sous-but, transformations) définis à partir des opérateurs et de leurs contraintes d'application. Pour une situation-problème, on peut, comme Richard (1990), formaliser par un graphe l'espace de la tâche en schématisant données, états et parcours possibles. Aménager et analyser une situation en termes de tâche suppose donc de cerner des buts, localiser des obstacles, construire le référentiel de notions et relations impliquées, pour pouvoir anticiper au moins en partie les chaînes d'actions requises et des stratégies possibles, et interpréter tatonnements et erreurs. Cette analyse permet aussi de discerner structure et variables, pour jouer sur les variables permettant de transformer la tâche, si elle s'avère trop facile pour susciter un apprentissage ou trop difficile pour permettre un travail constructif.

Même si aucune situation ne détermine de façon mécanique ce que sera une production langagière, aborder les situations de langage en termes de tâches permet de cerner plus précisément les conduites de verbalisation qu'auront à mettre en oeuvre les élèves, les obstacles qu'ils vont affronter, les ressources langagières à mobiliser pour les dépasser. Mais cela suppose de clarifier ce qu'on attend, en faisant plusieurs distinctions.

### **1.1. Les tâches où le langage est médiateur et outil d'apprentissage**

La première distinction peut se faire entre tâches où langage et échanges ne sont pas objet principal de l'apprentissage mais peuvent jouer un rôle facilitateur ou potentialisant pour les apprentissages, et tâches centrées sur l'apprentissage du langage et des discours, même si elles s'appuient sur d'autres apprentissages ou supports disciplinaires. Il s'agit bien sûr plus d'un continuum entre deux pôles que d'une dichotomie de nature.

Dans le premier cas, la tâche proposée vise à faire construire une notion ou une démarche dans un champ disciplinaire, la verbalisation intervenant à titre d'outil. Il peut s'agir d'une activité d'une autre discipline (travailler sur le mouvement du corps humain en sciences de la vie, par exemple) ou de français (négocier les interprétations d'un texte, réaliser un tri de textes, dégager des critères pour l'écriture, affiner une notion grammaticale). Dans la dictée dialoguée, par exemple, les conduites de questionnement et d'explication réciproques mises en œuvre visent d'abord des objectifs en orthographe (changer la représentation de l'erreur, aider les élèves à formuler des raisonnements orthographiques avec leurs propres mots à partir de leurs propres analogies), l'hypothèse étant que verbaliser permet de progresser à qui demande de l'aide (en amenant à localiser précisément les termes d'une alternative face à une difficulté, à s'approprier des stratégies d'autres élèves), et à qui explique (en amenant à prendre conscience en les explicitant de ses critères et ses stratégies). Il faut donc discerner, aux différents moments d'une tâche disciplinaire, quelles démarches sont à mettre en œuvre et quels rôles spécifiques y jouent verbalisation et échanges verbaux : analyse de la situation et catégorisation des données, analogie avec des situations proches, inventaire en extension de caractéristiques ou de contextes d'usage d'une notion, mise en relation amenant à formuler un problème... Par ailleurs, les situations d'apprentissage sont de types variés, toutes ne relèvent pas d'un conflit opératoire. Les phases de tâtonnement ne mettent pas en jeu le même rapport entre discours et processus cognitifs que les phases d'explication, de démonstration, d'argumentation relatives à une solution déjà adoptée ou une connaissance construite (Brossard, 1980).

Ces conduites verbales peuvent être analysées dans deux perspectives : analyser, à partir d'indices linguistiques et discursifs permettant d'inférer des opérations cognitives, ce qu'elles révèlent de tâtonnements, de modes de résolution, de seuils dans la formulation franchis par les élèves ; essayer de cerner la façon dont elles interviennent dans une dynamique de changement des représentations, des tâches, des niveaux d'appréhension d'une règle ou d'une notion. Cette dynamique peut elle-même être appréhendée à deux niveaux : comment la verbalisation intervient dans les procédures permettant de réussir la tâche prescrite (arriver à bout du tri, du texte-puzzle), et dans celles permettant la construction de notions ou de principes sous-jacents à la tâche. Au premier, on se centre plus sur les aspects régulateurs de l'action conjointe (rappeler le but, ajuster les rythmes de résolution, commenter et corriger les actions, anticiper les résultats, emmagasiner les avancées du travail dans l'action comme dans le raisonnement). Au second, on privilégie le travail sur les représentations

et leurs transformations à travers les verbalisations : nommer, qualifier, définir, négocier l'interprétation des données, en explorer les composantes, les relations, les causes, discerner constantes et variables, formuler des régularités, expliciter des critères de jugement ou le cheminement d'un raisonnement (Nonnon, 1996). Ces niveaux sont indissociables, surtout si la tâche s'appuie sur le traitement et l'élaboration de données verbales plus que sur des manipulations physiques, mais peuvent être plus ou moins prédominants.

## **1.2. Les tâches où le langage est objet d'apprentissage**

Dans certaines de ces tâches, le langage peut devenir lui-même objet d'apprentissage, au niveau de la pratique, si les contraintes de la tâche obligent à se confronter à des problèmes de verbalisation et à mettre en place des stratégies de discours pour les résoudre, ou au niveau de la réflexion explicite, quand les conduites linguistiques en situation deviennent objets d'attention, de comparaison et de problématisation, à des degrés divers de formalisation et de technicité dans le métalangage.

Les conditions amenant cette mise en perspective et cette problématisation du langage sont diverses. En explicitant droits et devoirs à respecter dans l'écoute et la prise en charge de conduites discursives, la codification de rôles garantit un espace de mise à distance. En situation de simulation où ces rôles sont formels, comme l'interview, postures, codes et stratégies deviennent plus facilement objet d'attention et d'analyse. Mais, pour que les conduites discursives ne soient pas exercées formellement sans véritable enjeu cognitif ou relationnel, ces rôles doivent s'ancrer dans des démarches de réflexion intégrées au travail de classe. Ils peuvent être ainsi ceux qu'offre l'activité d'écoliers en train d'apprendre ensemble, pour peu qu'on prenne au sérieux ces fonctions de prise de parole et qu'on leur laisse le temps de s'exercer. Certains sont classiques, comme celui de rapporteur de groupe, d'autres peu pratiqués, comme ceux de questionneur, de régulateur, de médiateur qui aide les autres, même si certains élèves sont capables de mettre en oeuvre incidemment de telles conduites.

Il est rare, dans le dialogue didactique, que le temps soit laissé aux élèves pour mûrir et développer la mise en relation entre plusieurs énoncés de statut différent : un constat et son commentaire ou la conclusion qu'on en tire, un exemple et l'énoncé de son orientation argumentative, une formulation et son évaluation, sa reformulation, la restitution du cheminement d'un raisonnement. Le minimum est de garantir conditions lisibles et temps pour que les élèves aient à prendre en charge des discours même brefs mais assumés, articulant des postures d'énonciateur différentes, et se confrontent par là même à des problèmes discursifs dont souvent le dialogue didactique les dispense : aller jusqu'au bout de ce qu'on veut dire, mettre en relation plusieurs positions sur un même objet, gérer la progression dans la construction d'informations, assurer la régulation de la compréhension réciproque. Assumer certaines conduites de discours peu pratiquées à l'école, comme questionner ou expliquer, peut constituer une tâche d'apprentissage, un ensemble de problèmes à résoudre, dont il faudrait décrire les différents niveaux et les composantes pour mieux cerner obstacles et objectifs.

Les problèmes que pose la pratique de telles conduites, donc la nature de la tâche langagière, ne peuvent être séparés des caractéristiques du référent et des objets construits par le discours. Construire verbalement certaines réalités plus complexes ou certains points de vue sur elles confronte l'activité énonciative à une résistance, oblige à tenter des procédures de mise en mots non pré-codées, à faire des choix de perspective à partir desquelles organiser les relations référentielles.

S'ils discutent du système solaire et de la rotation de la terre et de la lune, par exemple, les élèves s'affrontent à des problèmes d'identification et de mise en relation d'objets de discours proches (plusieurs planètes, plusieurs mouvements), qu'il faudra différencier, situer les uns par rapport aux autres comme actants ou comme objets, articuler dans le discours, et par rapport auxquels le point de vue énonciatif n'est pas donné d'avance et une fois pour toutes. On peut parler du système dans son ensemble en se plaçant de l'extérieur ou en l'organisant à partir de sa position propre sur la terre, ou en passant de l'une à l'autre comme le font souvent les élèves. Si on explique, en mars, à des élèves d'une autre classe un projet théâtre engagé depuis deux mois dans la perspective d'une représentation en juin, la tâche implique de différencier pour soi et pour l'interlocuteur des épisodes apparemment proches (plusieurs expériences de vidéoscopie aux fonctions différentes à différents moments du projet, par exemple), d'explicitier les liens chronologiques, de cause et de condition à conséquence, et surtout de but à moyen, de problème à solution entre les actions. Comment les élèves vont-ils verbaliser les relations d'intentionnalité, l'éventualité de conséquences ou d'alternatives, alors qu'ils butent encore, syntaxiquement, sur l'expression du but ? Explicitier ces liens de façon cohérente suppose de choisir une mise en perspective temporelle. Part-on du déroulement des actions depuis le début, avec anticipations et justifications par les conséquences attendues, ou prend-on comme repère le but final pour intégrer rétrospectivement, à titre de moyens, les successions d'actions ? Comment être clair dans le passage d'une perspective à l'autre ?

L'activité énonciative devient alors elle-même un travail, plus ou moins explicité, dont les formulations adoptées peuvent être plus ou moins formalisées et capitalisées. L'important est que l'enseignant soit en mesure de l'anticiper, au moins en partie, en mesurant les enjeux possibles d'apprentissage langagier dans cet espace de recherche, pour pouvoir mieux cerner la tâche et aider les élèves dans leur tâtonnement.

### **1.3. Tâche de l'enseignant, tâche de l'élève, et leurs différents niveaux**

Aucune consigne, aucune situation-problème proposée aux élèves ne peut déterminer de façon directe les procédures qu'ils mettront en oeuvre. Entre la tâche prévue par l'enseignant et l'apprentissage, il y a l'activité de l'élève pour se donner à lui-même une tâche à mener à bien, à partir de ce qu'il intègre de la tâche donnée par l'enseignant (1). Il faut donc distinguer la tâche prévue et prescrite par l'enseignant, celle qu'il met réellement en place, et celle que construisent les élèves, l'élaboration de l'espace de problème dont parle Richard, qui a

une certaine autonomie par rapport à la tâche prescrite. C'est toute la réflexion des didacticiens des mathématiques autour de la notion de dévolution du problème. On peut donc chercher à cerner comment, à travers les échanges verbaux, s'effectue progressivement cette appropriation commune des buts, des contraintes, du problème, dont l'interprétation permet aux élèves de se donner leur propre espace de recherche, dans lequel s'effectuera un apprentissage.

Pour cerner cette activité et en quoi elle permet un apprentissage, il faut aussi distinguer, dans la tâche prescrite par l'enseignant et celle que reconstruit l'élève, différents niveaux. On peut appeler tâche de premier niveau celle que définit explicitement la consigne, l'explicitation n'étant d'ailleurs jamais complète, puisque cette définition s'ancre dans les routines de classe et la culture commune accumulée sur les attentes, les procédures, les acquis à mobiliser. Elle donne un but que les élèves pourront se représenter suffisamment pour se mettre au travail en faisant appel à ce qu'ils connaissent déjà ; mais si elle constituait réellement la tâche à accomplir, il n'y aurait pas réellement d'apprentissage. Le nouveau pas à franchir, l'objectif-obstacle, les nouvelles opérations à mettre en oeuvre, sont justement ce qui ne peut être dit *a priori* par l'enseignant : c'est justement l'objet de l'apprentissage que de le construire.

C'est ce qu'on peut appeler la tâche de second niveau. Elle est l'objet du travail qui est inscrit dans le choix du référent ou des documents, les découpages ou les manipulations effectuées sur eux, dans les contraintes de la situation-problème ou du dispositif, mais ne peut être nommé d'avance. Elle peut être consciente de la part de l'enseignant ou rester implicite pour lui, être prévue d'avance au moment où il construit sa tâche ou émerger de façon improvisée, quand il interprète ce qui se passe dans l'échange avec les élèves et qu'il exploite sur le moment l'évènement pour changer de niveau dans l'activité en cours. Mais, de toute façon, à ce niveau comme au premier, il n'y a travail que si les élèves, dans leur espace à eux, arrivent à percevoir la tâche de second niveau derrière la formulation de la tâche de premier niveau, ou à se donner une tâche de second niveau à partir du travail engagé sur la base des contraintes explicitées, même si elle n'est pas celle que l'enseignant avait prévue.

On peut guetter dans les échanges cette émergence fragile, souvent fugace, pas toujours partagée par les différents élèves. Certains s'acquittent fidèlement de la tâche dans sa définition déjà connue, alors que d'autres ont déjà pris le risque de déplacer l'objet du questionnement et de se placer dans un autre cadre, en intériorisant ou en se donnant des contraintes non explicites. Cerner comment s'opèrent ces problématisations, ces redéfinitions de la tâche en cours par rapport à d'autres enjeux notionnels ou discursifs, donne des indicateurs pour approcher une dimension importante de la dynamique des interactions en situation d'apprentissage, qu'il soit disciplinaire ou langagier. Je tenterai de le montrer à propos d'une conduite discursive omniprésente dans l'apprentissage, mais peu explicitée comme objet d'apprentissage : le questionnement.

## **2. DEUX SITUATIONS POUR APPRENDRE À QUESTIONNER ET QUESTIONNER POUR APPRENDRE**

### **2.1. Que voudrait dire apprendre à questionner ?**

Les deux extraits proposés, recueillis dans une même classe de Cours moyen, mettent en jeu une même conduite discursive, le questionnement (2). Dans les deux cas, cette phase de questionnement est intégrée à une séquence d'apprentissage disciplinaire. Au delà d'objectifs généraux liés aux attitudes intellectuelles et au rapport au savoir, sa fonction est d'abord de servir l'appropriation de connaissances dans les disciplines concernées, sciences de la vie pour la première et sciences sociales pour la seconde. On est donc renvoyé au rôle que peut jouer le questionnement des élèves dans les démarches de connaissance, rôle apparemment connu et valorisé dans toute pédagogie constructiviste. Mais les contraintes instaurées pour la formulation des questions, les exigences d'explicitation et de contrôle qui s'y attachent font qu'il s'agit, en même temps, d'une tâche discursive, où les conduites de questionnement deviennent elles-mêmes objet d'élaboration et de réflexion.

Il s'agit d'une conduite discursive complexe, et malgré les apparences, mal connue. Même si, sur le plan des principes, on souligne souvent l'importance du questionnement dans l'apprentissage et si, parmi les compétences de discours à travailler au collège, les textes d'orientation mentionnent explicitement savoir interroger, il est bien plus habituel pour un élève d'être en position de répondre qu'en position de poser des questions. Par ailleurs, on se trouve démuné pour définir les compétences et les tâches pouvant orienter cet apprentissage. On peut mobiliser un répertoire de situations ou de supports (rédaction de questionnaires de lecture, jeux de devinettes ou d'enquête, énigmes policières...), mais cela ne suffit pas pour clarifier en quoi consiste cette compétence, les obstacles à franchir, les points sur lesquels porter le travail. Même les manuels de grammaire récents offrent peu de ressources pour travailler cette conduite dans sa dimension discursive. Les éléments de réflexion s'y limitent souvent au classement des types de phrases, à l'inversion dans la phrase interrogative et à la distinction entre interrogation totale et partielle. Or, les problèmes que rencontrent les élèves sont à la fois bien en amont et plus subtils et complexes. Comme pour toute conduite discursive, ils se situent à l'intersection de plusieurs dimensions, que même un travail sur un objectif spécifique ne peut séparer.

Cette conduite met d'abord en jeu des postures énonciatives. Elle implique de se situer d'une certaine façon par rapport à autrui, de définir une image identitaire dans un rapport au savoir et pragmatiquement. Il faut, selon les cas, se poser en demandeur d'aide ou de savoir, donc admettre qu'on ne sait pas, ou se placer en position haute comme celui qui assume l'initiative, met l'autre en demeure de répondre ou se place à son service, comme dans l'interview. Il n'est pas indifférent que, dans les deux corpus, ce soit une élève au statut scolaire et social reconnu qui se pose comme celle qui ne comprend pas et a besoin qu'on lui explique. La position de problématisation qu'elle occupe est inséparable de dimensions de pouvoir. Entrer dans un questionnement suppose d'entrer dans des rôles pragmatiques auxquels certains sont peu préparés.

Ces rôles ont une dimension cognitive et métacognitive. La qualité d'une question, et plus encore d'un enchaînement de questions, renvoie à une analyse qui discerne parmi les caractéristiques du référent ce qui peut être considéré comme acquis et ce qu'on ne sait pas, ce qui est pertinent et ne l'est pas, ce qui est spécifique et ce qui est accidentel ou périphérique. Cela suppose aussi de repérer si la réponse à la question projetée n'est pas impliquée dans la réponse à une autre question, par inclusion ou incompatibilité.

Quoiqu'elle intervienne massivement comme catégorie du jugement professoral, la notion de pertinence n'est pas facile à analyser dans une perspective d'apprentissage. La pertinence d'une question recouvre d'une part une dimension d'appropriété, de placement par rapport au contexte, qu'il s'agisse des réponses de l'interlocuteur, de ses propres questions antérieures ou de celles d'autres locuteurs. À quel moment la question intervient-elle pour qu'il n'y ait ni redondance, ni rupture thématique et dispersion, mais progression dans un cheminement, appui sur des acquis pour les prolonger et les problématiser ? D'autre part, la pertinence d'une question renvoie au niveau des opérations qu'elle suppose ou qu'elle appelle. Certaines sont de simples demandes d'information ponctuelle, factuelle. D'autres portent sur une mise en relation ou un principe et correspondent à une élaboration à partir de réponses déjà fournies (appel à explication, à généralisation, à synthèse ou à conclusion). Ces deux critères ne vont pas forcément de pair : Dans la seconde situation où les élèves s'interviewent sur les métiers, la question *quelles sont les principales qualités pour faire ce métier*, pertinente en elle-même parce qu'elle fournit une catégorie d'analyse opératoire et généralisable pour aborder les métiers, ne l'est pas du point de vue du placement, puisqu'elle introduit un thème nouveau alors que l'échange précédent n'est pas saturé. En tout état de cause, dans le contexte d'apprentissage de l'école, une question pertinente serait une question susceptible de contribuer à la construction d'une connaissance, en extension et en compréhension, en faisant pointer des caractéristiques spécifiques significatives de ce qu'on veut connaître et en aidant à franchir des seuils dans les niveaux de définition ou de saisie des relations. On retrouve le passage d'un premier à un second niveau de tâche : certaines questions ouvrent une perspective qui modifie l'interprétation de l'activité en cours, et font progresser parce qu'elles redéfinissent la tâche en termes différents.

La dimension discursive des conduites de questionnement est inséparable des précédentes, mais, paradoxalement, le questionnement est peu abordé en termes discursifs et textuels. Comment préciser, par exemple, ce que recouvre l'injonction si fréquente de poser des questions claires ? On peut cerner ce critère au niveau de la paire adjacente question/réponse, en analysant comment l'énoncé interrogatif parvient à rendre sensible ce sur quoi porte la question, ce qui en est le foyer. Il faut voir comment articuler ce qui est présenté comme connu, présupposé ou thème d'appui, et ce qui est proposé comme non connu, susceptible de devenir le propos de l'énoncé suivant. Une bonne gestion de cette focalisation permet de réguler les malentendus possibles sur ce qu'on demande, et au delà, sur la progression thématique dont la question est un maillon.

Mais la paire adjacente question-réponse ne peut être une unité significative pour ce travail. La question s'ancre toujours dans un amont (les énoncés d'autres locuteurs, ses propres énoncés ou questions antérieures). Au delà de sa formulation de phrase interrogative, elle n'est claire que si elle rend lisible comment elle s'inscrit dans une progression, un déplacement ou une rupture avec ce qui a été dit. Comme elle correspond à une orientation thématique et induit des contraintes d'enchaînement, elle a aussi une fonction programmatrice par rapport à un aval, et nécessite une anticipation de réponses possibles, pour rebondir sur des questions ultérieures qui constitueront une avancée dans le développement du thème : elle n'est pas claire si elle ne fait pas percevoir sa visée, où elle veut en venir. Elle s'inscrit donc dans une dynamique discursive orientée, qui réclame un travail sur les enchaînements dans des unités longues et des stratégies à plus long terme que la paire adjacente ou même l'échange centré autour d'une question. Cette dimension de stratégie discursive et de cohérence dynamique constitue certainement pour les élèves un objet d'apprentissage.

Ces trois dimensions sont intriquées, toujours présentes, mais on a à clarifier leurs rapports et leur spécificité par rapport à des tâches précises, que le questionnement y soit outil au service d'apprentissages ou objet principal d'apprentissage. Pour cerner son rôle dans le cheminement de la connaissance, l'attention se centre sur la façon dont les échanges contribuent à l'appropriation progressive des visées et des contraintes de la tâche (construction de l'espace de problème des élèves à partir de la tâche proposée par l'enseignant) et éventuellement à sa redéfinition en une tâche plus complexe. On cherche alors à voir comment émerge une problématisation et se construit un espace de problème commun, et comment les élèves le prennent en charge.

Pour cerner le travail d'investigation pratique et réflexive à l'égard du questionnement lui-même, l'attention se centre sur la façon dont les élèves, par le tâtonnement des formulations et reformulations, explorent ce que sont le foyer d'attention et les implications des questions, et dont ils en gèrent la dimension discursive : comment ils prennent en charge, d'une part, les problèmes de cohérence, de pertinence et de dynamique des enchaînements, et, d'autre part, les fonctions interactionnelles de régulation et de médiation, voire d'étayage, à l'égard du discours d'autrui.

Si les objectifs liés à cette triple dimension du questionnement sont communs, le contexte, les enjeux et les contraintes en sont différents dans les deux situations.

La première situation est la séance initiale, en collectif, d'une séquence de sciences de la vie portant sur le mouvement du corps humain. Il s'agit, à partir d'un exemple observé (le saut), de formuler toutes sortes de questions pour orienter les recherches et observations ultérieures. La seconde est une interview de quatre élèves menée par des camarades sans intervention de l'enseignant, dans le cadre d'une séquence sur l'orientation et les métiers. Dans la première, les élèves découvrent ensemble contenu et problématique et coopèrent dans ce tâtonnement sous l'impulsion de l'enseignant, qui étaye et institutionnalise en les notant au tableau les formulations susceptibles de marquer des avancées. Dans la seconde, des rôles sont institués d'avance, selon un scénario codifié,

sur la base d'un travail préalable. Après un écrit individuel présentant le métier qu'ils souhaitent, les élèves sont regroupés sur la base de choix proches et chaque groupe est interviewé devant la classe par quatre camarades, pour dégager des thèmes de recherche sur les métiers et engager un travail sur l'argumentation. La discussion présentée est extraite de la première interview, consacrée à quatre élèves intéressés par des métiers de maintien de l'ordre (vigile, garde républicain, policier...).

Plusieurs dimensions différencient donc les deux tâches discursives. Dans la première, le travail en collectif sous la direction de l'enseignant favorise les confrontations relatives aux formulations et éventuellement des conflits suscitant l'émergence de nouvelles questions, mais c'est l'enseignant qui prend en charge la régulation des échanges et la validation des questions jugées productives ; la progression dans le questionnement n'implique pas de la part des élèves une planification. Dans la seconde, le retrait de l'enseignant et l'attribution de rôles codifiés obligent les élèves à assurer eux-mêmes des fonctions d'étayage permettant la cohérence et la progression de l'échange et à réguler les relations intersubjectives liées aux dimensions pragmatiques du questionnement. Dans la première, le questionnement improvisé en commun sur un objet en apparence familier pour tous n'a pas une fonction de communication d'informations, mais correspond à un double travail d'analyse et de mise à distance des représentations et des formulations. La notation écrite au tableau favorise un contrôle sur la forme même des questions. Dans la seconde, l'échange d'informations lié à l'interview a été préparé de part et d'autre. Le rituel et la présence du public comme interlocuteur-tiers provoquent un certain contrôle de la forme et de l'enchaînement des interventions, mais la forme même des questions ne fait pas l'objet d'un travail explicite ; elle compte moins que la dynamique suscitée par leur enchaînement et leur complémentarité. Dans les deux cas cependant, l'affinement et la productivité du questionnement exigent une écoute réciproque permettant de s'appuyer sur une formulation préalable, réponse ou état antérieur du questionnement, pour la paraphraser, la déplacer, changer son focus et l'inscrire dans une progression : développement, approfondissement, ouverture d'une nouvelle conduite discursive (justification, explication), établissement d'une relation. Dans les deux cas, la dynamique du questionnement suppose de nouer de véritables enchaînements entre interlocuteurs et entre ses propres énoncés, pour arriver à définir un objet de travail commun et à le problématiser en passant d'une simple appropriation de la tâche à une redéfinition non précodée de l'espace de problème.

## **2.2. « Que fait-on quand on saute », ou que travaille-t-on en formulant ensemble des questions sur ce qu'on croit connaître ?**

### **2.2.1. Entrer dans une tâche de questionnement**

La tâche telle que la définit l'enseignant se situe ici sur deux axes. A partir d'une observation énigmatique (l'expérience du saut), les élèves ont à discuter pour concevoir des questions sur ce mouvement susceptibles d'orienter des recherches documentaires ou des hypothèses pour des observations ultérieures. Il s'agit d'une tâche cognitive. Coopérer pour faire émerger des ques-

tions suppose une capacité d'analyse et de distanciation : mettre à distance par le langage une expérience motrice vécue quotidiennement dans l'immédiateté et l'évidence, s'en faire une représentation mentale analytique, séquentielle, passer du phénomène global aux éléments et aux relations sous-jacentes ; d'autre part, discerner ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas en mobilisant, en confrontant et en mettant en perspective des savoirs acquis.

Le deuxième aspect de la tâche est la contrainte de coopérer pour arriver à des formulations acceptables, précises, ratifiées par un consensus et institutionnalisées par l'écriture, pouvant servir de mémoire et de cadre, comme le rappelle l'enseignant (*on pense à ce qu'on va faire*). La question n'est pas ici adressée à quelqu'un pour obtenir directement des informations. Sa formulation marque le point final d'un tâtonnement à fonction métacognitive et vise une ouverture thématique programmatrice de discussions ultérieures. La formulation et l'inscription d'une question au tableau servent de clôture aux deux sous-séquences de cet extrait (43 et 93).

Intérioriser une telle tâche ne se fait pas d'emblée, même si les élèves ont une culture scolaire à laquelle le maître fait référence pour les aider par analogie à interpréter ce qui est demandé (*ça vous rappelle rien ça - si si comme la moisissure*). Un flottement peut subsister dans l'interprétation de l'activité en cours : par exemple, quand le maître, pour orienter vers la notion générale de mouvement, entoure au tableau deux occurrences de *bouger* dans les énoncés pris en note (*c'est curieux parce qu'on a la remarque d'Émeric qui renvoie à la remarque de Linda*), son aide est perçue par certains sur le plan pragmatique comme reproche portant sur un problème stylistique (*répétition / on dit de pas répéter*) et appel à chercher des substituts évitant la répétition. Il n'est pas évident de passer de l'énoncé de ce qu'on sait, ou croit savoir, à une formulation problématique. Les élèves commencent toujours par des assertions, bribes de savoirs génériques (*quand on saute on a besoin des articulations*) ou tentatives de description s'appuyant sur la représentation mentale de l'expérience (*c'est comme si on réfléchissait quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop*). C'est de ces séries d'assertions préalables qu'émerge la formulation interrogative. Louisa, par exemple, reformule son assertion *on a besoin des articulations* en question plus générale *qu'est-ce qu'on a besoin ?* Même alors, il faut encore renégocier le sens de la tâche : c'est elle qui, après avoir proposé sa question, ouvre un échange parenthétique méta-discursif pour élucider la nature du travail engagé :

34 Louisa : *c'est une question ça a pas de rapport je veux dire ça*

35 Virginie : *on va essayer d'y répondre*

36 Fabrice : *c'est la question*

39 Enseignant : *si j'arrive à formuler une question sur un thème*

40 plusieurs : *on va y répondre*

41 Enseignant : *il y aura forcément une réponse et quelle est la question que je pourrais poser sur ce sujet*

Dans une première séquence de l'interaction, les élèves essaient à travers ces va-et-vient et ces négociations de s'inscrire dans le cadre proposé, et coopèrent pour affiner les formulations en vue de la ratification d'une question.

### 2.2.2. *L'appropriation de la tâche : coopérer pour formuler des questions précises*

Leur tâtonnement montre combien il est complexe de définir en quoi consiste la clarté ou la précision d'une question. L'émergence d'une formulation, acceptable parce que suffisamment précise, s'opère à travers une série de paraphrases qui déplacent les frontières et le poids du thème et du propos.

Le travail de reformulation porte sur deux énoncés initiaux : « *voir comment on bouge* » et « *voir comment cela fonctionne* ». Le premier ne délimite ni le connu sur lequel on s'appuie (*on bouge*), ni ce qui est à connaître (*comment*). Le thème a une extension large (le sujet animé *on* est générique, le thème *bouger* vaut pour tout mouvement), le propos appelé comme nouveau à actualiser est peu spécifié (*voir comment* admettant plusieurs acceptions, ne permet pas de discriminer ce qui relèverait de la description du phénomène et de l'explication ou de l'analyse). Dans la deuxième formulation, *comment* n'est pas davantage catégorisé, mais *on bouge* repris par l'anaphorique *cela* devenant sujet de *fonctionne* explicite l'idée d'instrumentalité et anticipe une description analytique en termes de système. La reformulation proposée par Louisa (*les outils du corps qui nous servent à le faire fonctionner*) reprend et spécifie cette instrumentalité par les termes *outils du corps* et *qui nous servent*, invite à un inventaire technique. Mais elle fait passer du fonctionnement du mouvement (*comment cela fonctionne*) à celui du corps (*le faire fonctionner*), l'idée de fonctionnement recouvrant maintenant toutes les grandes fonctions (respiration, digestion). La reformulation doit donc se poursuivre, dans deux directions. *Outils du corps*, contesté par Virginie (*c'est pas franchement des outils disons enfin*), est glosé par *des besoins*, qui inverse la perspective portée par *nous servent*, est contesté mais réapparaîtra dans une question ultérieure (*qu'est-ce qu'on a besoin*). D'autre part, on cherche des substituts spécifiant *le faire fonctionner*. Une première proposition *qui nous servent à articuler*, trop spécifique, est reformulée en *à bouger*, qui est ratifié par la reformulation synthétique d'Emeric *des outils qui nous servent à bouger*, et validé par la notation au tableau.

Cet accord amène le début d'une démarche analytique et une série d'énoncés descriptifs. Les élèves cherchent à construire une représentation mentale qui leur permette d'explorer sur quoi ils peuvent répondre. Les interventions butent sur une double tension qui reste, dans ce passage, implicite, alors qu'elle éclatera dans le suivant. Il s'agit d'abord de dire à la fois la globalité immédiate du saut, mouvement unique où tout est en interaction, et de différencier des phases ou des éléments qui ne peuvent être dissociés qu'abstraitement :

15 Linda : *non mais par exemple quand on fait un saut tout bouge on fait huum (inspiration) euh on fait*

17 Virginie : *c'est comme si on réfléchissait*

18 X : *vous avez dit tout bouge mais*

19 Virginie : *eh ben quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop*

20 Cyril : *on prend de l'élan*

21 Linda : *on prend de l'élan on met les pieds sur les pointes et puis tout bouge*

22 Emeric : *tout bouge tout bouge en une minute tout bouge*

24 Cyril : *ça va très vite*

51 Linda : *on bouge pas tout des fois hein*

D'autre part, cet essai de schématisation de l'expérience motrice, évoquée dans la diversité de ses aspects, entre en tension avec les bribes de savoir spécialisé acquis sous forme générique, en prolongement du thème mécaniste introduit précédemment (*quand on saute on a besoin des articulations*). C'est à partir de cette assertion amenant l'idée de composantes spécifiques du mouvement que Louisa introduit la première forme interrogative (*qu'est-ce qu'on a besoin*), reprise par Cyril en référence aux assertions descriptives précédentes (*qu'est-ce qu'on bouge*), formulation entérinée ici aussi par une reprise synthétique et canonique de Emeric (*que bouge-t-on quand on saute*). Le foyer de la question et la catégorisation du connu se sont déplacés. C'est maintenant sur *bouger* que porte la question, le thème étant plus spécifié (*quand on saute*, et non plus *quand on bouge*). Elle se focalise à partir du présupposé : il y a des choses qu'on bouge, et d'autres qu'on ne bouge pas. Cette amorce d'analyse permet de délimiter une tâche opérationnelle, qui correspond d'ailleurs à une visée de l'enseignant. Le travail de groupes qui suit consistera à observer et schématiser phases du mouvement et rapport entre éléments fixes et mobiles.

### **2.2.3. La construction d'un espace de problème : problématisation et redéfinition de l'activité**

Cette cloture marquée par l'écriture au tableau permet l'ouverture d'une deuxième séquence, amorcée aussi par une série d'assertions où les élèves tentent de répondre à la question à partir de bribes de savoirs transmis : on a besoin des articulations, des nerfs, du cerveau... Le maître entérine la modification de la règle du jeu en explicitant la distinction entre questions et remarques (*ah je serais tenté de changer de couleur / y a déjà un ensemble de remarques c'est plus des questions ça / je vais marquer ici qu'il y a déjà un certain nombre de remarques*). La contrainte explicite de la tâche, poser des questions, paraît provisoirement abandonnée au profit d'une phase argumentative animée, où le maître se met en retrait et abandonne un étayage direct. Mais cette réorientation de l'échange autour d'un conflit de centrations va susciter l'émergence d'une nouvelle problématisation.

Ce qui suscite le conflit est la mobilisation par un élève d'un savoir générique : le cerveau intervient dans le mouvement. Mais les significations attribuées par les élèves au terme *cerveau* rendent cette assertion générique incompatible avec les savoirs d'expérience. Comme dit Vygotski, une fois mots et propositions acquis (*le cerveau il contrôle tout*), subsiste l'assymétrie de ce que les interlocuteurs entendent par ces termes, assymétrie dans l'extension et la richesse informative du concept, comme dans sa structure. Étant donnés les contextes d'usage du terme rencontrés jusqu'ici, la schématisation élaborée par les élèves englobe *cerveau*, *intelligence* et *réflexion* dans une même entité, et le savoir « scientifique » est filtré par les catégorisations de l'expérience quotidienne. Cette équivalence n'est mise en doute par personne, comme le souligne le raisonnement de Louisa (*si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que*

*ça marche avec l'intelligence*), mais cette assertion va entrer en conflit avec l'expérience immédiate, selon laquelle on peut sauter sans réfléchir :

- 52 Jonathan : *y a l'intelligence*  
 53 Emeric : *quand on saute on n'a pas besoin d'intelligence*  
 55 Jonathan : *ben en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout*  
 57 Virginie : *eh non parce que quand on saute*  
 58 Linda : *on n'a pas vraiment besoin de réfléchir on saute tout de suite et puis*  
 59 Louisa : *si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que ça marche avec l'intelligence mais je vois pas du tout que quand je saute ça marche avec l'intelligence avec mon cerveau hein je saute comme ça*  
 60 Emeric : *c'est pas mon cerveau*  
 62 Mickaël : *ben t'y penses pas eh ben tu fais rien t'es (brouhaha)*  
 63 Louisa : *ben ça a aucun rapport t'es debout tu veux sauter euh tu sautes*  
 64 Emeric : *c'est pas le cerveau*  
 65 Mickaël : *c'est pas le cerveau parce que mon cerveau il saute pas*

Face à ceux qui réfutent, au nom de l'expérience du saut comme réflexe, la proposition d'une intervention du cerveau, d'autres explorent le bien-fondé de cette proposition selon deux axes. Certains mobilisent des bribes de savoirs qui permettent de catégoriser différemment les termes en présence, par exemple de dépasser le dualisme corps/cerveau :

- 66 Arnaud : *c'est le cerveau qui commande les nerfs*  
 67 Fabrice : *c'est ton corps*  
 68 Arnaud : *non c'est pas ça*  
 69 Fabrice : *c'est l'ensemble*  
 70 Arnaud : *c'est le cerveau qui commande les nerfs et les nerfs ils commandent le corps de bouger donc c'est le cerveau et les nerfs c'est pas que le cerveau hein*  
 73 Jonathan : *si tu veux sauter tu peux pas vraiment sauter sans ton cerveau parce qu'autrement si t'essayes pas euh / ben si t'as pas de cerveau tu pourrais rien faire*

Mais ces savoirs sont trop peu assurés pour faire face aux objections et parvenir à dissocier la notion globalisante cerveau/réflexion sur laquelle ils butent. Ainsi Arnaud conclut son argumentation sur le système nerveux en réaffirmant le rôle de la réflexion :

- 75 Arnaud : *en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout*  
 76 Jonathan : *sans cerveau tu pourrais rien faire du tout hein / t'y penses pas tu fais rien*

D'autres tentent de fonder cette proposition sur une investigation de l'expérience quotidienne, qui les amène à modaliser pour cerner une activité mentale en action, différente d'une réflexion intentionnelle :

- 79 Angèle : *il saurait pas réfléchir il saurait pas la façon dont il va sauter*  
 80 Virginie : *c'est pas la façon dont on va sauter qui nous*

- 81 Cyril : *Monsieur M. tout à l'heure il voulait faire un exemple eh ben il y a pensé il était debout*
- 82 Angèle : *il a pensé à se mettre comme ça*
- 83 Enseignant : *tu veux peut-être reprendre ce qu'il voulait dire*
- 84 Angèle : *ben peut-être qu'il voulait dire avant qu'on saute ben on réfléchit à la façon dont on va sauter*
- 85 Julie : *on peut avoir un accident si on saute mal / ça veut dire qu'on n'a pas réfléchi assez longtemps / je veux pas dire avant de sauter on fait pas euh / une heure après je vais pas sauter là / mais enfin disons qu'on n'a pas assez réfléchi*
- 88 Angèle : *on réfléchit on est en train de réfléchir avec sa cervelle*

Là aussi, le tâtonnement autour du concept reste trop implicite et flou pour amener une recatégorisation explicite des significations liées au cerveau ou à la représentation en action, mais une perspective de problématisation émerge à partir des échanges argumentatifs, explicitée par les interventions de Louisa, ici encore la première à formuler sur le mode interrogatif ce nouvel espace de recherche (71 *ben oui je comprends pas ben ça a aucun rapport / tu es debout tu veux sauter tu sautes qu'est-ce qui a rapport avec le cerveau*). La question ancrée dans une négation propositionnelle à valeur de réfutation (*ça a aucun rapport*), est reformulée aussitôt en interrogation catégorielle, qui garde la fonction polémique mais focalise l'enchaînement sur les éléments pouvant fonder un rapport (*qu'est-ce qui a rapport*). Elle est reformulée plusieurs fois pour réfuter tantôt les justifications fondées sur la description de l'expérience, en faisant porter l'interrogation sur le pourquoi et la modalité du nécessaire (90 *mais voyons moi je comprends pas / pourquoi pour sauter il faudrait réfléchir / on saute on pense pas*), tantôt les affirmations de bribes de savoir générique, en focalisant sur la nature du rapport et en revendiquant le besoin de comprendre par soi-même, par la mise en relation de l'expérience personnelle et des savoirs transmis (92 *oui mais qu'est-ce que ça a à voir avec le cerveau / parce que moi je comprends pas*).

On passe donc de l'assertion globale (*le cerveau il contrôle tout*) et de sa négation globale (*ça a rien à voir*) à une question analytique et catégorielle (*en quoi le cerveau a à voir avec le saut*). Quand l'enseignant tente de renvoyer aux autres une validation accessible à tous de ce nouveau questionnement, ses reformulations témoignent de la conscience du seuil qu'il fait franchir (93 *alors là je vais noter la question alors est-ce que c'est pas / bon quel est le rapport / le rapport qu'il y aurait entre l'activité cérébrale et le mouvement hein / avant d'y revenir / il va falloir qu'on y revienne / alors ce qu'on se demande en fait / une question à laquelle il va falloir voir comment trouver des réponses / c'est en quoi le cerveau intervient-il lorsqu'on effectue un mouvement et en particulier on a choisi / le saut il écrit au tableau*). Ainsi, en maintenant dans l'échange argumentatif à la fois la distanciation vis à vis des assertions énoncées et la finalité de la tâche comme élaboration d'un questionnement, Louisa amène à définir un deuxième niveau de problématique et inscrit dans la tâche initiale une tâche d'un registre cognitif différent, qui déborde l'activité d'observation immédiatement prévue.

### **2.3. « Quelles lois veut faire respecter un policier ? » ou à quel niveau de réflexion peut-on amener autrui par ses questions ?**

Même si, elle aussi, a une visée de connaissance et de programmation d'un travail ultérieur, la tâche à laquelle sont confrontés les élèves chargés d'interviewer leurs camarades comporte d'autres contraintes et d'autres enjeux. Assumer le rôle formel d'interviewer devant le reste de la classe suppose de prendre en charge la dimension d'organisation et de régulation de l'échange d'habitude assurée par l'enseignant. La conduite de questionnement comporte alors une dimension stratégique aux trois niveaux précédemment distingués, interactionnel, cognitif, discursif. Cette compétence stratégique suppose une orientation d'ensemble dans le questionnement en termes de buts et de moyens, en partie planifiée, mais aussi une capacité d'ajustement aux apports de l'interlocuteur. Cette compétence rejoint à certains égards les conduites d'étayage et de médiation décrites par Bruner.

Sur le plan discursif, les questions ont une fonction de planification. Elles ouvrent les unités thématiques, assurent ou non le développement et l'approfondissement d'un thème en suscitant des échanges subordonnés, puis la clôture et le passage à une autre séquence. Les questionneurs ont à gérer d'éventuelles digressions, les déplacements, emboitements ou ruptures thématiques. Cette régulation s'opère en partie selon une planification préalable, qui doit favoriser la cohérence dans la succession et le regroupement des questions selon les domaines mobilisés.

Mais l'approfondissement thématique dans des échanges complexes ne peut se faire que par l'invention improvisée, sur le moment, de questions à fonction de développement à partir des réponses obtenues : demande de précision, appel à explication, par exemple. Comme le remarque Dolz (1997), ce sont des compétences que les élèves maîtrisent mal, et qui doivent faire l'objet d'un apprentissage. Les premiers questionnements sont souvent constitués d'échanges simples (question / réponse / acquiescement), chaque question inaugurant un nouveau thème sans continuité avec questions et réponses qui précèdent. Les questionneurs doivent donc gérer conjointement une cohérence et une progression à partir du traitement des réponses obtenues, des questions d'autrui (ne pas interrompre un développement thématique avant terme pour placer sa propre question), de leur propre stratégie de questionnement.

Par ailleurs les questions vont déterminer non seulement le cadre thématique mais le genre des discours ultérieurs. Sans parler de la détermination linguistique par leur forme, catégorielle ou propositionnelle, elles vont, selon les cas, susciter des inventaires, des énoncés descriptifs minimaux, des explications ou des justifications, ou déclencher des argumentations si elles posent un problème par la mise en relation d'éléments divergents.

Sur le plan interactionnel, cette fonction de régulation discursive se double d'une fonction de médiation : les questions doivent aider les élèves interrogés à prendre la parole, développer ce qu'ils savent, justifier leurs choix. Le questionneur se pose en intermédiaire entre eux et les auditeurs qui ont droit à un

échange intéressant, susceptible de leur apprendre quelque chose : cela suppose de savoir reformuler, vérifier l'interprétation de ce qui est dit, susciter l'intérêt. On peut se demander dans quelle mesure des élèves peuvent assurer de telles fonctions d'étayage et à quelles conditions.

Ces deux dimensions rejoignent la dimension cognitive : le questionnement s'inscrit dans une démarche pour apprendre ou mieux comprendre, et apprendre à parler (s'expliquer, argumenter). Selon la stratégie de questionnement, la tâche sera plutôt informative et expositive (quels sont les métiers de la police, leurs contraintes, leurs conditions d'exercice...), ou plutôt réflexive et argumentative, axée sur l'examen des raisons qui justifient les choix individuels.

Au delà d'une liste d'informations ponctuelles à obtenir, les questions devraient aider à élaborer une idée de ces différents métiers, ce qu'ils ont de commun et de spécifique, en construisant des catégories, des critères, des variables à portée plus générale que le témoignage de chaque enfant. La fonction de médiation suppose que chacun soit interrogé en tant qu'individu, mais que le questionnement permette de dépasser la somme des apports individuels pour contribuer à une connaissance commune. Si, au premier niveau, explicite, de la tâche, la consigne donnée aux élèves est de respecter les contraintes interactionnelles et de faire partager des informations, au deuxième niveau, il s'agit de dépasser l'aspect formel du jeu questions / réponses et de s'engager dans une réflexion qui permette de structurer, synthétiser ou différencier les représentations, éventuellement de susciter une problématisation.

On peut donc se demander comment ceux qui interrogent assument ces différentes caractéristiques de la tâche, sur le plan interactionnel comme sur le plan discursif, et dans quelle mesure ils arrivent à transformer la tâche formelle, définie par le rituel, en espace de recherche.

### **2.3.1. Les fonctions de régulation et d'étayage dans le questionnement**

La façon dont les élèves assument les fonctions de régulation des échanges peut s'analyser selon plusieurs axes. Il s'agit d'abord, sur le plan interactionnel, de gérer la répartition des tours de parole, en offrant la position de locuteur aux quatre élèves par des termes d'adresse individuelle (*et toi Thomas / et toi Mickaël / Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs ou alors*), ou en les sélectionnant comme interlocuteur collectif, comme le fait ensuite Louisa (*je parle à ceux qui veulent faire la surveillance dans les magasins / est-ce que vous savez que, ou entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme*).

Il s'agit, d'autre part, d'assurer par ses questions et ses reformulations des fonctions d'étayage, en s'appuyant sur les apports de l'interviewé pour l'aider à développer, à clarifier ou à justifier son message, en mentionnant éventuellement ce qu'il a dit ou ce qu'il veut dire, selon le principe du feed-back finalisant évoqué par Bruner. Par exemple, Thomas ayant formulé son choix vaguement,

Fabrice, Louisa et Linda coopèrent pour lui proposer des alternatives en vue d'une formulation plus précise :

- 13 Fabrice : *Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou*
- 14 Louisa : *ou alors tu veux surveiller les jardins*
- 15 Fabrice : *surveiller et empêcher les gens de faire ça ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça*
- 16 Linda : *travailler dans la criminelle c'est ça que tu veux dire*

ou face à Mickaël qui présente le métier de vigile de magasin, Linda se pose en médiatrice en proposant l'analogie d'un métier apparenté mais plus valorisé :

- 9 Linda : *quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des policiers qui restent devant les grandes portes*
- 10 Mickaël : *ah les gardes*
- 11 Linda : *est-ce que ça t'arrangerait ça*

Les questions de développement peuvent aussi mettre en jeu une compétence régulatrice sur le plan intersubjectif, pour gérer un conflit par exemple. Pour s'interposer dans un échange conflictuel où la relation prend le pas sur le conflit cognitif, Cyril et Louisa mettent ainsi en oeuvre deux stratégies de médiation : une question de justification pour interposer un tiers dans la relation duelle (29), puis une synthèse conciliatrice pour clore la séquence (31), une question adressée à d'autres pour ouvrir une autre séquence (32) :

- 24 Linda : *ouais mais Amélie t'avais dit l'autre fois que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes*
- 25 Amélie : *non j'ai pas dit ça*
- 26 Linda : *si t'as dit ça t'as pas dit du sang comme on se coupe un doigt mais beaucoup de sang / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire*
- 27 Amélie : *oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts*
- 28 Linda : *je regrette mais*
- 29 Louisa : *qu'est-ce qui t'effraie dans une plaque de sang*
- 30 Linda : *je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voie au moins une fois une photo d'un meurtre ou d'un truc comme ça quoi*
- 31 Cyril : *ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres*
- 32 Louisa : *je parle à ceux qui veulent faire garde dans les magasins est-ce que vous savez...//..*

La question peut avoir aussi une fonction de mise en cause visant à faire aller plus loin. Comme souvent les enseignants, le questionneur renvoie en écho au questionné une stylisation de son énoncé, pour vérifier l'interprétation, faire prendre conscience d'une contradiction ou d'implications inacceptables, et l'amener à reformuler :

- 35 Mickaël : *ben justement si c'est des malheureux ben je les laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais*
- 37 Louisa : *ça veut dire que en fait tu vas pas aller les voir les appeler* (ton interrogatif)
- 41 Mickaël : *ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse*
- 42 Louisa : *je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre*
- 44 Mickaël : *ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent si ils veulent pas passer l'argent eh ben*
- 45 Lionel : *alors tu laisses une personne et pas aux autres* (ton interrogatif)...//.....
- 62 Cyril : *comme garde républicain j'ai une arme c'est une épée y a un revolver mais le revolver ils le mettent jamais mais l'épée on la voit*
- 63 Fabrice : *à quoi ça sert d'avoir une épée quand y a des criminels avec une arme*

### **2.3.2. Pertinence des questions et fonction de catégorisation**

Mais la compétence de régulation et la pertinence du questionnement tiennent surtout à la façon dont ils font progresser le travail commun sur les représentations, par exemple dont ils contribuent à la construction de catégories significatives et aident à mobiliser une pluralité de perspectives sur ce dont on parle.

Ainsi, il s'agit à la fois de dépasser une vision syncrétique, globale du métier de policier, en distinguant des catégories de métiers dont les caractéristiques et les fonctions sont différentes, et de regrouper des images particulières, situationnelles (garde républicain ou vigile de supermarché) dans des notions plus larges. Par exemple, dans l'analogie proposée à Mickaël par Linda, relayée par Cyril, se dessine implicitement une parenté des fonctions de garde malgré les différences de situation :

- 9 Linda : *quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des policiers qui restent devant les grandes portes*
- 10 Mickaël : *ah les gardes*
- 11 Linda : *est-ce que ça t'arrangerait ça*
- 12 Cyril : *comme ça c'est plutôt comme garde républicain*

Cette catégorie des métiers de surveillance et de prévention sera explicitée dans les alternatives proposées par Fabrice et Louisa en termes de fonctions différentes :

- 13 Fabrice : *Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou*
- 14 Louisa : *ou alors tu veux surveiller / les jardins*
- 15 Fabrice : *surveiller et empêcher les gens de faire ça / ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça*

Cette démarche de différenciation apparaît dans l'examen des critères pour être policier. Le problème est de savoir ce qui est toujours nécessaire et ce qui est variable selon les fonctions :

- 18 Lionel : *quelles sont les plus importantes matières que / euh les plus importantes qualités pour avoir ce métier*
- 19 Amélie : *déjà il faut être discret*
- 20 Fabrice : *oui mais pas forcément...//.....*
- 23 Amélie : *essayer de ne pas avoir peur*
- 24 Linda : *oui mais Amélie t'avais dit que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire*
- 27 Amélie : *oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts*
- 30 Linda : *je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voit au moins une fois une photo d'un meurtre ou quelque chose comme ça quoi*
- 31 Cyril : *ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres*

De même, la question de savoir si les problèmes moraux liés au port d'une arme sont communs à toutes les fonctions policières ou seulement à certaines donne lieu à argumentation :

- 51 Linda : *j'ai quelque chose à te demander / est-ce que / est-ce que bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne*
- 57 Louisa : *entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme*
- 58 Thomas : *ben ça dépend dans quel genre de policier on travaillera*
- 59 Fabrice : *toi tu voudrais être inspecteur euh voir quelle balle il a qui a tiré sur la personne*
- 60 Thomas : *inspecteur comme Colombo il a pas d'arme il se débrouille*
- 61 Louisa : *est-ce que tu préfères être inspecteur t'as pas d'arme ou avoir une arme*
- 62 Cyril : *ça dépend dans lequel tu travailles / sur la criminelle ben je préfère en avoir une mais comme garde...//..*

### **2.3.3. La question comme opérateur de changement de niveau ou de genre discursif**

Au delà des amorces d'opérations de dissociation et de catégorisation appelées par certaines questions, la pertinence d'un questionnement tient aux changements de niveau dont il témoigne et qu'il suscite dans la conceptualisation ou la problématisation, soit qu'il amorce un passage à un plan de généralité ou d'abstraction supérieures, soit qu'il déstabilise une perspective limitée en ouvrant à d'autres points de vue.

On observe, à cet égard, une véritable conduite d'étayage, si on entend par là une stratégie cohérente et orientée qui se développe en tenant compte de ce

que font les partenaires. Louisa ouvre la première séquence en posant d'emblée un question adressée à l'ensemble, dont le référent est abstrait et qui fait le lien entre les métiers particuliers (*quelles lois vous voulez faire respecter*). Il s'agit de la fonction commune à tous ces métiers et on se situe au niveau des principes. La question, catégorielle, se fonde sur plusieurs présupposés. Elle tient pour acquises l'intentionnalité des futurs policiers de défendre la loi et la notion de défense de la loi comme caractéristique spécifique de ces métiers, présupposé que refuse Cyril. Par ailleurs, elle présuppose qu'il peut y avoir plusieurs lois, que le rapport à la loi n'est pas une évidence et peut être problématisé, et appelle donc une conduite de définition d'un référent abstrait.

- 1 Louisa : *quelles lois vous voulez faire respecter*
- 2 Cyril : *moi je ferais pas respecter les lois plutôt j'escorterais*
- 3 Louisa : *et toi Thomas*
- 4 Thomas : *ben moi je ferais respecter la loi / la loi du contrat*
- 5 Louisa : *est-ce que tu connais la loi*
- 6 Thomas : *ben ne pas tuer ne pas voler*
- 7 Louisa : *et toi Mickaël*
- 8 Mickaël : *ben moi je voulais être garde dans un magasin quoi / attendre à la sortie / ou déguisé comme ça puis être en civil et me balader dans le magasin et quand il y en a qui ouvrent des paquets ou quoi dire euh remettez ça*

Ce premier enchaînement de questions n'atteint pas son but. Ces présupposés sans doute étrangers aux autres élèves et la difficulté de cette conduite amènent des énoncés minimaux et laborieux : Thomas répond sur le mode de l'évidence par un énoncé précodé au singulier, malgré la relance d'une question propositionnelle mettant en doute le présupposé d'une évidence du rapport à la loi. Mickaël échappe à ce niveau de définition par une description concrète du métier de vigile. Louisa abandonne donc provisoirement l'initiative pragmatique et thématique et s'inscrit dans le questionnement d'autres élèves sur les métiers de garde et les qualités pour être policier. Elle est amenée à reprendre l'initiative du questionnement par l'obligation de clore l'échange conflictuel déjà cité. Elle revient alors à l'énoncé de Mickaël qu'elle inscrit par son adresse dans une généralité (*je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins*). La question posée à partir de l'exemple de son camarade (si on est vigile, faut-il laisser voler un homme qui a faim ?) est en quelque sorte la reprise concrète, sous forme situationnelle, du problème posé au début sous forme générale et abstraite (*quelles lois faire respecter ?*). Elle suppose la projection dans une situation hypothétique construite comme un dilemme moral entre deux types de lois morales, entre légalité et justice :

- 32 Louisa : *je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins / est-ce qu'avant vous savez qu'il ne faut pas voler dans les magasins (rires)*
- 33 Mickaël : *ben oui*
- 34 Louisa : *non mais je veux dire vous l'avez peut-être fait alors c'est pas / faut comprendre les gens*
- 35 Mickaël : *ben justement si c'est un malheureux ben je le laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais*

- 36 Linda : *t'as raison*  
 37 Louisa : *ça veut dire que tu vas pas aller les voir les appeler*  
 38 Thomas : *ben moi je les laisserais pas prendre dans leur poche mais je leur donnerais quelque chose pour euh*  
 39 Linda : *une pomme par exemple*  
 40 Thomas : *ouais non / quelque chose / ben non je leur donnerais les sous / à acheter ce qu'ils veulent un petit peu d'argent*  
 41 Mickaël : *ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse*

Pour installer sa situation de dilemme, Louisa développe une stratégie de questionnement. Par une question propositionnelle, elle s'assure du terrain commun et fait réaffirmer l'évidence de la loi, puis déstabilise cette évidence par appel à l'expérience et à la valeur de solidarité. Elle laisse ses interlocuteurs développer une thèse non légaliste, puis réintroduit le rappel de ce que normalement enjoint la loi en tant que règle universelle, et laisse se développer la contradiction :

- 42 Louisa : *je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre / c'est comme si moi je faisais semblant d'être un malheureux et puis*  
 43 Cyril : *ben si tu fais ça tout le monde va se croire pour des malheureux et puis / euh ils vont tous le savoir*  
 44 Mickaël : *ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent / si ils veulent pas passer l'argent eh ben*  
 45 Lionel : *alors tu laisses à une personne et pas aux autres (ton interrogatif)*  
 46 Mickaël : *ben je le ferais à chaque personne pour qui / mais t'as pas des milliers de personnes qui font ça*

L'interview devient alors un débat sur un problème moral : l'application de la loi peut-elle être conditionnelle, peut-on souffrir des exceptions ? La question du général et du particulier se pose ici concrètement. Par l'examen d'une situation hypothétique, tous découvrent un problème auquel ils n'avaient pas pensé et tentent d'y réfléchir, même s'il ne peut avoir de solution. La clôture se fait sur une mise en cause personnelle désamorcée par le rire partagé. Mais la séquence suivante, initiée par Linda, transfère à un autre problème moral la même structure de dilemme (51 *j'ai quelque chose à te demander / bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne / est-ce que ça vous pose pas de problèmes*). L'interro-négative, à valeur de demande de confirmation, laisse entendre qu'un problème se pose effectivement, et Mickaël qui ne le prend pas au sérieux, se fait rappeler à l'ordre. Devant les dérobades des questionnés, Linda réitère son dilemme en le transposant, comme l'avait fait auparavant Louisa, par une reformulation du général au particulier, sous forme de situation hypothétique de légitime défense (65 *et si par exemple t'as une mission tu te mets en normal mais en fait tu es un policier / et bon il y a quelqu'un qui vole une banque / un truc comme ça quoi / et que personne t'écoute et tout ça / et que ils te mettent dans une position où t'es forcé de tirer / tu tires ou tu tires pas*)

C'est l'exploration de ces exemples hypothétiques qui permet les énoncés les plus complexes, la mise en relation de plusieurs perspectives et l'émergence de problèmes à portée générale, plus que les énoncés génériques : la fonction de problématisation s'opère sur un concret stylisé et mis à distance. Le passage de la question générale à sa mise en situation dans un exemple parlant, en fonction du devenir de l'interaction et des apports des interlocuteurs, témoigne de la capacité à reformuler une même question d'un niveau à un autre de généralité, et correspond à une certaine maîtrise stratégique du questionnement, à la fois sur le plan interactionnel (acculer les autres à aller plus loin mais sans leur faire perdre la face), cognitif (la routine du rituel de l'interview éclate devant l'émergence de véritables objets de réflexion) et discursif. Une cohérence se construit de façon négociée dans l'interaction elle-même. Le jeu du particulier et du général permet une transformation d'assertions précodées, d'énoncés descriptifs, en énoncés problématiques et argumentés (3).

Dans la première tâche, c'est plutôt l'objectif de représentation et d'analyse liées aux objectifs de la discipline que vise l'exercice systématique du questionnement, encore que le travail de formulation lui-même devienne problématique, et donc objet d'attention, par la contrainte de coopérer pour s'accorder sur des formulations communes. Dans la seconde, ce sont plutôt les compétences discursives et interactionnelles liées à la prise en charge autonome du questionnement que vise le dispositif proposé, qui induit également, chez les auditeurs de l'interview, un travail d'analyse de ce qui s'est passé, encore que la fonction du questionnement soit aussi de contribuer à un échange d'informations et à l'élaboration d'une connaissance, et que sa qualité en tant qu'outil de médiation tienne à cette capacité d'installer un espace de réflexion commune.

### 3. CONCLUSION

Les conduites discursives de questionnement mises en oeuvre dans ces deux situations ne relèvent pas d'un enseignement systématique. La dimension réflexive sur le langage n'y intervient pas explicitement sous forme d'activités métalinguistiques spécifiques, mais à travers un tâtonnement pratique, où les élèves éprouvent différentes dimensions de l'activité de questionnement, les résistances du langage et des façons de les contourner à l'intérieur de l'espace défini par les contraintes de la tâche. Ces conduites renvoient néanmoins à une activité d'apprentissage à long terme, à travers la construction progressive d'un rapport nouveau à la parole en commun et à ses exigences intellectuelles et linguistiques, mais aussi sous forme d'apprentissages plus spécifiques, que ciblent à la fois les tâches où intervient la pratique du questionnement et les moments où énoncés et stratégies sont confrontés, pesés, commentés. Sans parler directement, malgré leur importance, des dimensions intersubjective et cognitive des conduites de questionnement pour se centrer sur la dimension discursive, on peut déterminer des objets de travail relativement clairs et ciblés, même s'il est assez vain de les appréhender en dehors de leur ancrage dans un matériau de données significatives et dans une situation interactionnelle complexe.

Traiter le questionnement comme conduite discursive suppose entre autres de cesser d'y réfléchir à vide à l'échelle de la paire question-réponse, en dehors d'un travail sur la cohérence et la dynamique des enchaînement. On ne peut appréhender ce travail que dans la relation à un matériau de référence (verbal ou non) sur lequel s'élabore le questionnement, et dans des séquences suffisamment longues.

La première condition est donc de ménager des espaces où le fait d'interroger apparaisse aux élèves comme un véritable travail impliquant de s'engager sur le plan de l'analyse et de peser les formulations, mais pouvant marquer une avancée gratifiante sur le plan de la réussite ou de la connaissance (maîtrise des situations ou compréhension des textes). Une nécessité pour que ce travail puisse s'opérer dans sa dimension stratégique est que le temps soit laissé pour un développement dans la durée : enchaînement et organisation des questions comme un cheminement, affinement et transformation des questions (4).

Ce travail s'éprouve dans la pratique elle-même, quand les contraintes de la tâche confrontent les élèves aux problèmes que pose la prise en charge de l'organisation d'un questionnement comme démarche par rapport à un interlocuteur (dans le cadre d'une séquence de questions pour deviner ou lever une énigme, pour interviewer un expert réel ou le narrateur fictif d'une nouvelle fantastique, pour aider des camarades à comprendre un texte, ou sur le plan argumentatif pour déstabiliser la position de quelqu'un, par exemple), ou, éventuellement, par rapport à sa propre activité mentale (questionner un sujet de devoir ou un texte pour mieux le traiter, restituer dans ses notes de cours un questionnement qui aide à les orienter et les dynamiser).

Certains aspects de ces pratiques peuvent être systématisés. On pense évidemment à ce qui relève de la planification : regroupement des questions par unités thématiques, détermination d'un ordre de cheminement entre unités thématiques et à l'intérieur des unités thématiques, contrôle de la progression de l'information d'une question à une autre. Mais la cohérence et le développement thématique ne peuvent pas être qu'*a priori*. Le travail doit se centrer aussi sur la compétence à improviser un traitement et une réélaboration des énoncés d'autrui. Par un arrêt sur image ou le découpage d'une transcription, on peut voir, à partir d'une réponse, les questions possibles pour l'approfondir, les différents actes de discours que constituent ces questions, ce qu'elles sélectionnent dans l'énoncé et constituent en thème et en propos, les types de discours et les enchaînements qu'elles induisent (explicitation, développement analytique, justification, explication). Cela suppose la prise en compte des modes d'utilisation des présupposés et de l'implicite dans la gestion thématique, mais aussi sur le plan pragmatique, la prise de conscience des actes indirects (qu'est-ce qui fait qu'une question est une remise en cause, une demande de confirmation ou une aide, par exemple dans le cadre de l'entretien ?).

La confrontation et le commentaire peuvent porter aussi sur le niveau d'opérations que suppose ou appelle la question : problème de la portée (portant sur un élément factuel, sur la mise en relation de plusieurs éléments, sur une séquence en intégrant plusieurs...), du degré d'évidence ou d'implicite des

données (à mobiliser directement ou par un raisonnement plus complexe), ouverture du champ thématique et problématique amené par la question...

Sur ces points, le savoir de l'enseignant doit être dissocié de celui de l'élève. Il ne s'agit pas de donner à des élèves jeunes un métalangage spécialisé ou des catégories explicites pour répertorier des formes d'implicite, le thème et le propos, les actes de discours et les constituer en objets d'enseignement. Il s'agit, pour l'enseignant, d'étayer la sensibilisation aux effets pragmatiques et discursifs par des paraphrases, des comparaisons, des transformations, sans recourir au métalangage technique et par rapport à des enjeux concrets. Le problème est bien d'abord d'apprendre à construire un questionnement productif en fonction d'une situation donnée, donc de façon en partie spécifique, et non d'apprendre à utiliser des grilles de questions précodées (qui, où, quoi, comment ? Qui voit qui parle ? etc.). Si les outils linguistiques aident à clarifier les zones sur lesquelles orienter la sensibilisation et les confrontations, à définir certaines contraintes dans les tâches à proposer, ils ne peuvent être opératoires que dans le cadre d'un travail qui respecte la pluralité de ces enjeux et la complexité des rapports de la parole aux objets de connaissance.

## NOTES

- (1) La distinction entre tâche et activité est classique en analyse du travail et en ergonomie cognitive, par exemple chez Hoc : « la notion de tâche véhicule l'idée de prescription... la notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en oeuvre par le sujet pour répondre à cette tâche » Leplat J., Hoc J.-M. (1983) : Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive* 3/1.
- (2) Classe de M. Marissal, école Trulin, Lille. La première situation prenait place dans une séquence de biologie conçue avec P. Tiercin, formateur en sciences de la vie à l'IUFM de Lille. La seconde a été mise en place avec et animée par Cécile Deweirde, professeur stagiaire à l'IUFM, dans le cadre de son mémoire professionnel.
- (3) « Appelons problème toute méta-énonciation dont le statut propositionnel n'est pas encore défini, dont il importe de déterminer à la fois le contenu de vérité et la forme de la solution. La valeur illocutoire de la phrase interrogative n'est plus la même que pour la requête d'information ou la demande de confirmation... Une énonciation problématique peut apparaître dans un domaine déterminé en ce qu'elle concerne les objets de ce domaine, seulement elle est mise en avant, proposée comme un thème de remise en chantier » Jacques F. (1981), *Langue française* n° 52 : *L'interrogation*, p 73.
- (4) « La notion de réponse partielle est aussi centrale que la notion de réponse elle-même... Si la riposte est une réponse partielle, la question doit être reformulée et se transforme ainsi constamment en continuité avec son passé jusqu'à ce qu'une réponse satisfaisante soit acquise... La constante modification des questions des questions due au processus de recherche dans lequel on s'engage pour y répondre nous force à reconnaître qu'avec le temps les présuppositions des questions se transforment » Apostel (1981) : De l'interrogation en tant qu'action, *Langue française* n° 52, p25.

## BIBLIOGRAPHIE

- RICHARD J.-P. (1990) : *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, A. Colin, p 361 et suivantes.
- BROSSARD M. (1980) : Etude de quelques aspects d'une conduite d'explication, *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*.
- NONNON E. (1996) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles, *Langue française* n° 112 : *Argumentation en dialogues*.
- DOLZ J., MORO C., ERARD S. (1997) : L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative : une approche pour le primaire. *Enjeux* n° 39/40 : *Vers une didactique de l'oral ?*

## ANNEXE

**Sciences de la vie CM Lille LE SAUT** (Classe de M. Marissal)

**Phase de questionnement initial :** Les élèves amorcent un travail sur le saut en se posant toutes sortes de questions, en particulier sur ce qui intervient dans le corps humain quand on bouge.

645. *L'enseignant prend note au tableau de ce que viennent de dire les élèves ; ceux-ci lisent en même temps ce qu'il écrit : « Voir comment on bouge comment cela fonctionne »*

- 1 - Louisa : les outils du corps qui nous servent à le faire fonctionner
- 2 - Virginie : c'est pas franchement des outils disons enfin
- 3 - Louisa : euh enfin je veux dire
- 4 - David : des besoins
- 5 - Plusieurs : oui mais
- 6 - Enseignant : des outils qui nous servent (intonation interrogative prend)
- 7 - Louisa : à articuler euh à bouger
- 8 - Emeric : des outils qui nous servent à bouger
- 9 - Enseignant : (écrit *les outils qui nous servent à bouger*) C'est très curieux parce qu'on a la remarque d'Emeric qui renvoie à la remarque de Linda (*fait une flèche qui relie les deux phrases et entoure les deux occurrences de bouger*)
- 10 - Garçon : répétition
- 11 - Plusieurs : comment ça euh
- 12 - garçon : on dit de pas répéter
- 13 - Plusieurs : comment ça euh/marche (cherchent des autres formulations)
- 14 - Enseignant : Linda
- 15 - Linda : non mais par exemple euh quand on fait un saut tout bouge on fait huum (inspiration) euh on fait
- 16 - Enseignant : eh non eh non
- 17 - Virginie : c'est comme si on réfléchissait
- 18 - Enseignant : continue Virginie
- 19 - Virginie : eh ben quand on saute on se met bien en place on se met par exemple les bras en arrière et hop

- 20 - Cyril : on prend de l'élan  
21 - Linda : on prend de l'élan on met les pieds sur les pointes et puis tout bouge  
22 - Emeric : tout bouge tout bouge en une minute tout bouge  
23 - X : vous avez dit tout bouge mais  
24 - Cyril : ça va très vite  
25 - Louisa : quand on saute on a besoin des articulations  
26 - Enseignant : est-ce qu'il serait intéressant on pense à ce qu'on va faire on pense aussi  
27 - David : on a besoin des articulations  
28 - Enseignant : sur ce que dit Louisa / je manifeste un peu plus d'intérêt / bon parce que il y a quelque chose me fait dire là il y a quelque chose d'important qui se passe / Pourquoi  
29 - Plusieurs : qu'est-ce qu'elle a dit  
30 - Enseignant : ben on va lui demander  
31 - Louisa : qu'est-ce qu'on a besoin  
32 - Cyril : qu'est-ce qu'on bouge  
33 - Emeric : que bouge-t-on quand on saute / que bouge-t-on quand on saute  
34 - Louisa : c'est une question ça a pas de rapport je veux dire ça  
35 - Virginie : on va essayer d'y répondre  
36 - Fabrice : c'est la question  
37 - Enseignant : ça vous rappelle rien ça  
38 - Plusieurs : si si comme la moisissure  
39 - Enseignant : si j'arrive à formuler une question sur un thème  
40 - Plusieurs : on va répondre  
41 - Enseignant : il y aura forcément une réponse / et quelle est la question que je pourrais poser sur ce sujet  
42 - Virginie : que bouge-t-on quand on fait un saut  
43 - Enseignant : je note (*Ecrit au tableau « Que bouge-t-on quand on saute ? »*)  
44 - David : on a besoin des articulations  
45 - Plusieurs : y a aussi (*brouhaha*)  
46 - Enseignant : ... je vais commencer par Emeric  
47 - Emeric : il y a aussi d'autres choses  
48 - Jonathan : y a l'intelligence  
49 - Enseignant : ah je serais tenté de changer de couleur / il y a déjà un certain nombre de remarques c'est plus des questions ça / je vais marquer ici qu'il y a déjà un certain nombre de remarques / et puis non je ne vais pas les écrire vous allez les écouter Alors Emeric tu dis Emeric là-dessus  
50 - Emeric : quand on fait un saut y a tout des fois qui bouge y a les nerfs  
51 - Linda : on bouge pas tout des fois hein  
52 - Jonathan : y a l'intelligence  
53 - Emeric : quand on fait un saut on n'a pas besoin d'intelligence  
54 - Enseignant : attends attends Jonathan c'est très intéressant ce que tu dis moi je t'entends mais l'intérêt c'est que tu communique  
55 - Jonathan : ben en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout  
56 - Enseignant : et alors  
57 - Virginie : eh non parce que quand on saute  
58 - Linda : on n'a pas vraiment besoin de réfléchir on saute tout de suite et puis

- 59 - Louisa : si on dit que ça marche avec le cerveau on dit que ça marche avec l'intelligence mais je vois pas du tout que quand je saute ça marche avec l'intelligence avec mon cerveau hein je saute comme ça
- 60 - Emeric : c'est pas mon cerveau
- 61 - Enseignant : chacun son tour attendez
- 62 - Mickaël : ben t'y penses pas eh ben tu fais rien t'es (brouhaha)
- 63 - Louisa : ben ça a aucun rapport / t'es debout tu veux sauter euh tu sautes
- 64 - Emeric : c'est pas le cerveau
- 65 - Arnaud : c'est le cerveau qui commande les nerfs
- 66 - Mickaël : c'est pas le cerveau parce que mon cerveau il saute pas
- 67 - Fabrice : c'est ton corps
- 68 - Arnaud : non c'est pas ça
- 69 - Fabrice : c'est l'ensemble
- 70 - Arnaud : c'est le cerveau qui commande les nerfs et les nerfs ils commandent le corps de bouger donc c'est le cerveau et les nerfs c'est pas que le cerveau hein
- 71 - Louisa : ben oui mais je comprends pas ben ça a aucun rapport / tu es debout tu veux sauter tu sautes qu'est-ce qui a rapport avec le cerveau (*brouhaha*)
- 72 - Enseignant : si vous criez elle n'entendra pas votre réponse / Jonathan
- 73 - Jonathan : si tu veux sauter tu peux pas vraiment sauter sans ton cerveau / parce qu'autrement si t'essayes pas euh tu / ben si t'as pas de cerveau tu pourrais rien faire (*fait en expliquant un petit geste circulaire près de sa tête pour figurer l'activité du cerveau*) (*brouhaha*)
- 74 - Jonathan : parce que le cerveau
- 75 - Arnaud : en fait pour tout faire on a besoin de réfléchir parce que le cerveau il contrôle tout
- 76 - Jonathan : sans cerveau tu pourrais rien faire du tout hein
- 77 - Virginie : tu pourrais rien faire mais quand même quand tu sautes tu pourrais faire quelque chose hein
- 78 - Jonathan : t'y penses pas tu fais rien
- 79 - Angèle : il saurait pas réfléchir il saurait pas la façon dont il va sauter
- 80 - Virginie : c'est pas la façon dont on va sauter qui nous
- 81 - Cyril : Monsieur Marissal tout à l'heure il voulait faire un exemple eh ben il y a pensé il était debout
- 82 - Angèle : il a pensé à se mettre comme ça
- 83 - Enseignant : tu veux peut-être reprendre ce qu'il voulait dire
- 84 - Angèle : ben peut-être qu'il voulait dire avant qu'on saute ben on réfléchit à la façon dont on va sauter
- 85 - Julie : on peut avoir un accident si on saute mal
- 86 - Enseignant : et donc
- 87 - Julie : ça veut dire qu'on a pas réfléchi assez longtemps/je veux pas dire avant de sauter on fait pas euh une heure après je vais pas sauter là/mais enfin disons qu'on n'a pas assez réfléchi
- 88 - Angèle : on réfléchit on est en train de réfléchir avec la cervelle
- 89 - Enseignant : si tu veux
- 90 - Louisa : mais voyons moi je comprends pas pourquoi pour sauter il faudrait réfléchir / on saute on pense pas
- 91 - Jonathan : c'est ton cerveau sans ton cerveau tu peux rien hein tu peux pas sauter tu peux rien faire

- 92 - Louisa : oui mais qu'est-ce que ça a à voir avec le cerveau parce que moi je comprends pas
- 93 - Enseignant : alors là je vais noter la question alors est-ce c'est pas / bon quel est le rapport / le rapport qu'il y aurait entre l'activité cérébrale et le mouvement hein / avant d'y revenir il va falloir qu'on y revienne / alors ce qu'on se demande en fait / une question à laquelle il va falloir voir comment trouver des réponses / c'est en quoi le cerveau intervient-il lorsqu'on effectue un mouvement et en particulier on a choisi
- 94 - Plusieurs : le saut
- 95 - Enseignant : le saut (*l'enseignant écrit la question au tableau*)

**2) CM Lille. Interview réciproque sur mes métiers envisagés.**

A la suite d'un travail écrit où ils ont décrit le métier qu'ils envisageaient, les élèves sont regroupés par métiers proches et interviewés par quatre de leurs camarades. Cyril, Amélie, Thomas souhaitent un métier dans la police (garde républicain, inspecteur...), Mickaël être vigile dans un magasin

- 1 Louisa : quelles lois vous voulez faire respecter
- 2 Cyril : moi je ferais pas respecter les lois plutôt j'escorterais
- 3 Louisa : et toi Thomas
- 4 Thomas : ben moi je ferais respecter la loi/la loi du contrat
- 5 Louisa : est-ce que tu connais la loi
- 6 Thomas : ben ne pas tuer ne pas voler
- 7 Louisa : et toi Mickaël
- 8 Mickaël : ben moi je voulais être garde dans un magasin quoi/attendre à la sortie / ou déguisé comme ça puis être en civil et me balader dans le magasin et quand il y en a qui ouvrent des paquets ou quoi dire euh remettez ça
- 9 Linda : quand par exemple tu dis garde dans un magasin et tout ça euh / par exemple des fois à la télévision ben les avocats ben y a des euh / des policiers qui restent devant les grandes portes
- 10 Mickaël : ah les gardes
- 11 Linda : est-ce que ça t'arrangerait ça
- 12 Cyril : comme ça c'est plutôt comme garde républicain
- 13 Fabrice : Thomas tu voudrais faire policier enquêter sur les voleurs qui ont tué cette personne-ci ou
- 14 Louisa : ou alors tu veux surveiller les jardins
- 15 Fabrice : surveiller et empêcher les gens de faire ça ou enquêter prendre des traces de doigts et tout ça
- 16 Linda : travailler dans la criminelle c'est ça que tu veux dire
- 17 Amélie : ouais moi être dans la criminelle
- 18 Lionel : quelles sont les plus importantes matières que/euh les plus importantes qualités pour avoir ce métier
- 19 Amélie : déjà il faut être discret
- 20 Fabrice : oui mais pas forcément
- 21 Amélie : ah ben si quand même
- 22 Lionel : pour Mickaël ça lui conviendrait bien parce qu'il est grand et fort
- 23 Amélie : essayer de ne pas avoir peur
- 24 Linda : oui mais Amélie t'avais dit la dernière fois à Mr M. que quand tu voyais du sang tu tombais dans les pommes
- 25 Amélie : non j'ai pas dit ça

- 26 Linda : si t'as dit ça / t'as pas dit du sang comme on se coupe un doigt mais beaucoup de sang / si tu travailles dans la criminelle comment tu vas faire
- 27 Amélie : oui mais moi je veux enquêter pour voir les morts
- 28 Linda : je suis désolée
- 29 Louisa : qu'est-ce qui t'effraie dans une plaque de sang
- 30 Linda : je suis désolée mais dans la police à part garde mais c'est forcément obligé qu'on voit au moins une fois une photo d'un meurtre ou quelque chose comme ça quoi
- 31 Cyril : ça dépend des métiers qu'on fait dans la police y a des métiers c'est simplement pour se renseigner y a des métiers c'est simplement pour inspecter pour regarder et y a des métiers pour travailler sur les meurtres
- 32 Louisa : je parle à ceux qui veulent faire surveillance dans les magasins / est-ce qu'avant vous savez qu'il ne faut pas voler dans les magasins (rires)
- 33 Mickaël : ben oui
- 34 Louisa : non mais je veux dire vous l'avez peut-être fait alors c'est pas / faut comprendre les gens
- 35 Mickaël : ben justement si c'est un malheureux ben je le laisserais quoi / si ils veulent à manger / si je les vois rentrer je les laisserais
- 36 Linda : t'as raison
- 37 Louisa : ça veut dire que tu vas pas aller les voir les appeler
- 38 Thomas : ben moi je les laisserais pas prendre dans leur poche mais je leur donnerais quelque chose pour euh
- 39 Linda : une pomme par exemple
- 40 Thomas : ouais non / quelque chose / ben non je leur donnerais les sous / à acheter ce qu'ils veulent un petit peu d'argent
- 41 Mickaël : ben non parce qu'ils ont pris eh ben s'ils s'en vont avec ben je les laisse
- 42 Louisa : je sais bien qu'il y a des malheureux mais vous avez pas le droit normalement de laisser prendre / c'est comme si moi je faisais semblant d'être un malheureux et puis
- 43 Cyril : ben si tu fais ça tout le monde va se croire pour des malheureux et puis/euh ils vont tous le savoir
- 44 Mickaël : ouais mais une seule fois mais la prochaine fois si je les revois je dis / vous avez de l'argent / si ils veulent pas passer l'argent eh ben
- 45 Lionel : alors tu laisses à une personne et pas aux autres (ton interrogatif)
- 46 Mickaël : ben je le ferais à chaque personne pour qui / mais t'as pas des milliers de personnes qui font ça
- 47 Cyril : ouais mais par exemple j'arrive au magasin je suis déguisé en vieux mec et puis je me sers dans les fruits je mange une pomme / qu'est-ce que tu me dis
- 48 Mickaël : rien (rires)
- 49 Louisa : tu le fais toi hein
- 50 Mickaël : ben ouais (rires)
- 51 Linda : j'ai quelque chose à te demander / est-ce que / est-ce que bon en général les policiers ils portent une arme / même pour les gardes / est-ce que ça vous gêne / est-ce que ça vous pose pas de problème
- 52 Mickaël : si il faut tirer je tire (rires)
- 53 Lionel : tu veux tirer où
- 54 Louisa : tu prends un pistolet comme au sérieux comme un jouet pas pour avoir / comme si t'étais sérieux
- 55 Fabrice : vous voudriez porter quoi comme arme un magnum

- 56 Mickaël : je voudrais pas porter d'arme déjà / si on devrait porter une arme c'est / euh /
- 57 Louisa : entre vous quatre qui est-ce qui voudrait prendre une arme
- 58 Thomas : ben ça dépend dans quel genre de policier on travaillera
- 59 Fabrice : toi tu voudrais être inspecteur euh voir quelle balle il a qui a tiré sur la personne
- 60 Thomas : inspecteur comme Colombo il a pas d'arme il se débrouille
- 61 Louisa : est-ce que tu préfères être inspecteur t'as pas d'arme ou avoir une arme
- 62 Cyril : ça dépend dans lequel tu travailles / sur la criminelle ben je préfère en avoir une mais comme garde républicain j'ai une arme c'est une épée y a un revolver mais le revolver ils le mettent jamais mais l'épée on la voit
- 63 Fabrice : à quoi ça sert d'avoir une épée quand y a des criminels avec une arme
- 64 Cyril : c'est pour faire beau elle sert juste à ça l'épée
- 65 Linda : et si par exemple t'as une mission tu te mets en normal mais en fait tu es un policier / et bon il y a quelqu'un qui vole une banque / un truc comme ça quoi / et que personne t'écoute et tout ça / et que ils te mettent dans une position où t'es forcé de tirer / tu tires ou tu tires pas
- 66 Lionel : non il faut que la personne elle veule tirer sur lui
- 67 Linda : admettons que le cambrioleur ou je sais pas quoi il prenne un otage
- 68 Louisa : ouais parce que dans les films ou à la réalité on dit arrête ou je la tue / qu'est-ce que t'aurais fait / t'aurais lâché ton arme ou t'aurais tiré direct
- 69 Thomas : moi j'aurais posé mon arme / et puis dès qu'il aurait lâché l'otage eh ben j'aurais profité



# **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.

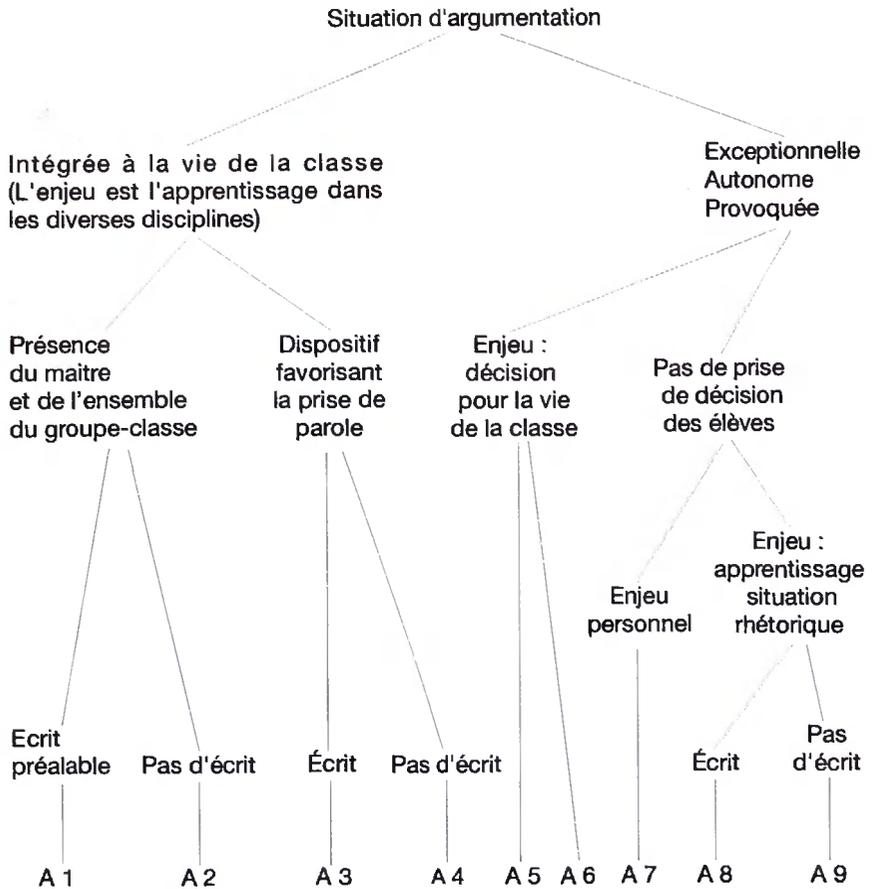
Les **enjeux** de l'argumentation peuvent également différer, selon qu'il s'agit de construction d'apprentissages ou d'entraînement à la pratique d'argumentations orales. C'est le premier type d'argumentation qui nous intéresse ici.

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<sup>e</sup> ? 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 juge 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 GAULMYS 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.

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

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

---

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

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

---

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

### 1.1. L'oral à l'école primaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1.3. Oral polygéré, oral monogéré**

### **1.3.1. La distinction dialogal / dialogique**

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

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

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

Exemples :

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

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

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

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

### **1.3.2. Dialogal polygéré / monogéré**

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

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

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

Pour résumer ce choix de découpage théorique :

Monogal = un seul intervenant

Monologique = sans tenir compte de l'autre

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

### **1.3.3. Un dialogal scolaire pas très dialogique**

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

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

## **1.4. Oral monogéré, écrit monogéré**

### **1.4.1. L'oral peut cacher de l'écrit**

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

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

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

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

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

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

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

#### **1.4.2. L'émergence du monogéré dans le dialogal dialogique**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'étayage et la place accordée aux reformulations ;

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

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

## 2. L'ORAL MONOGERÉ. IDENTIFICATIONS ET VARIABLES DIDACTIQUES

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

*La glace fait éclater la bouteille, pourquoi ?*

Mise en place d'une interaction :

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

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

Démarche :

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

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

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

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

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

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

***Comment la bouteille a-t-elle éclatée ?***

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

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

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

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

2 EEE *oui*

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

4 EEE *oui*

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

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

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

8 M *bon, alors*

9 E *et puis j'ai oublié\*

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

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

.....  
37 E *en fait la gl/la bouteille/euh/elle a éclaté/euh/parce que c'est là/l'eau  
en gelant elle prend plus de place/et pour voir si c'est vraiment  
ça/on a fait une expérience<sup>12</sup> + on a mis une bouteille/on a relevé le  
niveau de l'eau/on l'a marqué/et : euh/et puis après heu/quand/on l'a  
mis dans le frigidaire et puis quand on l'a ressorti heu/la glace elle*

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

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

## **2.4. Variables didactiques : conditions d'apparition du monogéré**

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

### **• Première variable didactique, l'enseignant :**

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

### **• Deuxième variable didactique, l'enjeu discursif :**

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

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

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

### **• Quatrième variable didactique, le comportement métalinguistique :**

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

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

## 2.5. Analyse et questions soulevées par cette approche

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

### 2.5.1. Rôle de l'enseignant

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

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

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

1) Rappeler le référent (l'expérience)

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

2) Montrer le référent (la bouteille froide)

Tour de parole n° 30

3) Reformuler l'enjeu

Tours de parole n° 10, 52

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.5.2. Polygéré / monogéré dans une gestion dialogique**

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

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

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

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

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

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

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

### **3. PERSPECTIVES OUVERTES, EN FORME DE CONCLUSION**

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

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

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

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

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

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

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

## NOTES

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

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

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

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

## BIBLIOGRAPHIE

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

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



# DE LA DICTÉE À L'ADULTE OU DE LA FAÇON DE FAIRE VENIR L'ÉCRIT A LA BOUCHE

Marie-Claude JAVERZAT

Laboratoire de Psychologie génétique et différentielle  
Université de Bordeaux 2

---

**Résumé :** Apprendre à produire des textes écrits commence dès la maternelle et s'appuie sur les interactions sémiotiques nées du groupe classe, de chaque être de paroles, des textes et des significations fréquentés. Au cours des dictées à l'adulte, l'élève, seul ou avec d'autres enfants, verbalise, prépare avec l'aide de la maîtresse la production verbale qui sera écrite en dictée à l'adulte. Ces interactions élève / élève, élève / maître, élève / maître / tâche permettent des changements de contrat énonciatif, engageant progressivement l'élève à devenir auteur. Cet article présente les contextes communicatifs dans lesquels s'effectue cet apprentissage, à travers le cas de B, élève de Grande section, dans deux extraits de corpus de dictée à l'adulte.

---

La dictée à l'adulte est une technique pédagogique permettant la production d'écrits dès l'école maternelle. Il s'agit, pour l'élève ou les élèves, de dicter un texte que l'adulte écrit. Mais l'adulte n'est pas qu'un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit...

En marge de l'évolution de la didactique du français de ces vingt dernières années, cette technique s'est maintenue. Jean Hébrard, dans *Du parler au lire* (1977), la définissait comme « interaction en production d'écrit », puis, en 1983, Évelyne Charmeux dans *L'écriture à l'école* insiste sur la fonction d'initiation de l'enfant de maternelle par « imprégnation » aux caractéristiques et fonctions de l'écrit. L'AFL (1993) insiste sur le rôle du maître comme médiateur dans une dynamique culturelle qui donne sens à l'activité. Parallèlement, les textes officiels, dès 1986, citent la dictée à l'adulte comme pratique fréquente et familière dès la Petite section. Ceux de 1991 et 1992 en font une « modalité ordinaire du travail d'écriture au début du cycle 2 ». Mais, paradoxalement, la dictée à l'adulte n'est qu'exceptionnellement un objet de recherche (1). Jacques David, dans E.L.A. (1991), en propose une analyse comme mode polygère de la production de texte. Il en montre les difficultés liées « au rapport (des enfants) à la situation d'énonciation (et) au texte produit ou en train de se produire ». Notre étude se situe en continuité de ces travaux mais dans une perspective plus large.

L'enseignement de la langue à l'école primaire est, dans la réalité quotidienne, centré sur la maîtrise du code dès la Grande section. Les aspects énonciatifs, la construction du sens des textes ne sont qu'exceptionnellement l'objet

d'activités programmées dans les classes du cycle 2. Or, le travail sur les textes et leurs contextes, en lecture comme en écriture, est constitutif de l'enseignement de l'écrit. Son ignorance met en péril la qualité de l'apprentissage, surtout chez les enfants fragilisés par la faiblesse des références culturelles disponibles. La dictée à l'adulte apparaît alors comme un dispositif privilégié pour expliciter et mettre en oeuvre – voire conscientiser avec des élèves plus grands –, les phénomènes énonciatifs et la gestion de la signification dans le texte en production.

L'oral au sens de « qui se transmet par la bouche, par la parole » (2) présente des caractéristiques que nous avons essayé d'analyser dans les interactions symboliques élèves / maître / texte au cours de l'activité de dictée à l'adulte. Notre travail a porté sur une étude longitudinale de deux cas d'enfants, contrastés sur le plan des compétences langagières. Dans le cadre de cet article, nous nous centrerons sur le cas de B. dont l'évolution de la production est particulièrement significative par la rupture d'ordre qualitatif de la production orale.

## **1. PERSPECTIVE VYGOTSKYENNE DE LA DICTÉE A L'ADULTE**

**L'activité de dictée à l'adulte construit un espace intersubjectif et une rencontre entre le système sémiotique du langage oral et celui du langage écrit.** Elle doit révéler les changements dans l'activité de l'enfant en fonction des caractéristiques du langage écrit que Vygotsky a décrites et que nous rappellerons ici brièvement.

### **1.1. Le caractère volontaire et conscient (3)**

### **1.2. L'aspect abstrait**

Le langage écrit exige de travailler non plus sur l'aspect sensible des mots mais sur leurs représentations, non dans la situation immédiate, celle de la conversation, mais dans une situation essentiellement représentée, imaginée, construite par l'écrit lui-même. Seule, l'activité du lecteur permet de reconstruire cette situation. La situation de dictée à l'adulte, par l'hétérogénéité des discours qu'elle permet – de la conversation au discours représenté –, est le terrain d'une différenciation entre le langage oral et le langage écrit dont la réalité de la construction apparaît alors.

**1.3. L'intersubjectivité** est constitutive de l'activité de dictée à l'adulte. La négociation du sens en cours d'écriture, les digressions, les évocations, les commentaires métalangagiers..., sont autant de productions orales de qualité et de nature différentes qui animent chacun des acteurs de la situation. L'analyse précise des corpus le montre. L'activité de dictée à l'adulte est donc une situation intersubjective à l'intérieur de laquelle s'élaborent des significations communes. Cependant, cette construction de significations partagées n'est possible que parce qu'elle est le fruit d'interactions de significations produites dans le contexte inter-psychologique entre le plan sémiotique et le plan culturel.

Les recherches américaines - en particulier celles de Anne Haas Dyson - ont montré le rôle prépondérant de la **culture des pairs** dans l'entrée dans l'écrit des enfants de 5 à 8 ans en situation scolaire. Pour Anne Haas Dyson, l'entrée dans l'écrit est le résultat de tensions qui se créent entre les mondes multiples des enfants : monde symbolique, monde social, monde de l'expérience, et entre ces trois mondes. Le dessin, voie royale de communication dans les premiers temps de l'expérience scolaire, se voit contesté parce que ne donnant plus une représentation convaincante au sein de la culture des pairs.

Dans la situation de dictée à l'adulte, le dessin, les images, les productions orales et écrites, sont les systèmes de signes constitutifs en interaction, desquels se nourrit la négociation du sens.

Ainsi, la situation de dictée à l'adulte n'aurait aucun sens à être étudiée sous l'angle strictement linguistique. Le corpus produit est un ensemble d'énoncés au sens backhtinien du terme, dont nous avons recueilli la partie verbale mais aussi les événements concomitants. Le texte verbal n'est pas uniquement une succession d'éléments linguistiques « un système de signes compréhensible par tous » (4). Il comprend aussi « le créé », c'est à dire quelque chose qui n'existait pas avant et qui inclut une idée de valeur. L'étude de la dictée à l'adulte est donc celle du procès de création de significations, non pas dans une analyse strictement linguistique ni strictement sémiotique, mais par la mise en relation de ce qui est « donné » avec ce qui est « créé ».

**1.4. Le contexte intra-psychologique** est celui des compétences cognitives et sémiotiques que l'élève a acquises dans ce processus de l'inter vers l'intra. Les compétences langagières subiront donc une transformation dans leur nature et leur fonction avec l'apprentissage de l'écrit, dont une évaluation formelle ne peut que constater l'état final et non le processus.

## 2. ÉTUDE DU CAS DE B.

Nous distinguerons deux types de dictée à l'adulte :

- production d'un texte individuel au cours de laquelle l'auteur est soutenu par quatre ou cinq de ses pairs et l'adulte (dictée à l'adulte semi-collective)
- production individuelle d'un élève auteur en tête à tête avec l'adulte (dictée à l'adulte individuelle).

Parmi les corpus de l'année scolaire, deux ont été retenus pour l'analyse :

Corpus 1 fin octobre : réécriture du Petit Poucet en dictée à l'adulte **semi-collective**,

Corpus 2 fin juin : histoire d'animaux (dictée à l'adulte **individuelle**).

Dans ces corpus les conditions de production des textes varient, modifiant le statut et le rôle des élèves par rapport à la production (co-auteur, auteur).

Corpus 1 : Le projet d'écriture de la classe était de constituer un recueil d'histoires d'ogres. Les premiers textes lus ont été ceux du Petit Poucet dans plusieurs versions diversement illustrées. Les livres étaient à disposition des

élèves. A la suite de la production d'un dessin support de l'histoire, les élèves rejoignaient la maitresse pour aider à l'écriture du texte de chacun (dictée semi collective)

Corpus 2 : Suite à des jeux de combinatoire conduisant à inventer des animaux fantastiques (*croco/dile, élé/phant* donnent *crocophant* ou *élédile*), chaque élève inventait une histoire mettant en scène l'animal fantastique qu'il avait créé rencontrant un animal réel, dans la forêt, la jungle.... Il commençait par produire un dessin, puis préparait son histoire et rejoignait la maitresse et le magnétophone pour dicter son texte.

Les corpus sont découpés en **épisodes interactifs** qui débutent et se terminent par l'écriture matérielle d'une partie du texte.

## 2.1. L'étayage symbolique : les formats

### 2.1.1. L'institution de l'auteur

Le premier épisode interactif de chaque corpus se caractérise par **l'institution de l'auteur**, c'est-à-dire par le transfert de prise en charge de l'écriture. La maitresse, par ses interactions verbales et le jeu proxémique, renvoie à B la responsabilité de sa production, processus souvent renforcé par les comportements des pairs. C'est ainsi que, dans le corpus 1, B s'engage tout d'abord dans un discours de connivence, du type commentaire du dessin ou « annonce de nouvelle ».

#### Extrait corpus N° 1 (octobre)

M. : maitresse

B : l'auteur du texte, garçon, en Grande section

A : fille, grande section

E : enfant non identifié

XXXX accentuation

«... » lecture ou relecture,

/.../ le mot est dicté ou l'énoncé est fragmenté

...\_\_\_\_\_ la maitresse écrit ce mot et le prononce en même temps qu'elle écrit.

? signifie une intonation montante - question, proposition à accepter ou rejeter, invitation à poursuivre -

*M. : Alors, qu'est-ce qu'on met en premier ?*

*B : Li Pitit Poucet, Li Pitit Poucet, qui prenait les bottes*

*M. : qui prenait les bottes de l'ogre ? C'est tout à fait au début de l'histoire ça ?*

5 *B : Non*

*M. : Comment elle commence l'histoire ?*

*B : Par la forêt*

*M. : Oui. Alors, qu'est-ce qui se passe dans la forêt ?*

*A : Moi j'ai.*

*Le petit Poucet il s'est perdu dans la forêt.*

10 *M. : Alors le... Qu'est-ce que j'écris là ?*

B : *Le petit Poucet qui est perdu dans la forêt.*

M. : *Le \_\_\_\_\_ Petit \_\_\_\_\_ Poucet \_\_\_\_\_*

E : */Poucet/*

M. : *Le Petit Poucet, après ? Le Petit Poucet, non, qu'est-ce que j'écris après, j'ai pas fini là.*

15 B : *Le Poucet il est perdu dans la forêt.*

M. : *est \_\_\_\_\_ après ?*

M. : *perdu \_\_\_\_\_*

A : */dans la forêt/*

M. : *dans \_\_\_\_\_*

*la \_\_\_\_\_*

20 A : */forêt/*

M. : *forêt*

Se constituer comme auteur, c'est accepter d'être « la première cause d'une chose, à l'origine d'une chose » (2). B apprend à devenir conscient de ce qu'il a dit et, pour cela, à pouvoir le redire, le répéter mot pour mot. Dans ce premier corpus, malgré le concours des pairs (8,9,10) et de la M., B tente plusieurs formulations (énoncés 11, 15) dont il ne perçoit pas les différences. Malgré les interventions des autres enfants, la M. continue de s'adresser à B (énoncé 10), l'invitant implicitement à reprendre à son compte ou non les propositions énoncées. Le niveau de formulation de B est plutôt celui de la conversation et l'énoncé 11 paraît être la réponse à l'énoncé 6 - c'est l'histoire du (*Le*) *petit Poucet qui est perdu dans la forêt*.

Nous avons donc défini cette action conjointe comme **format** à l'image de ceux décrits par J. S. Bruner entre la mère et l'enfant dans l'acquisition du langage. Ce format que nous nommerons **format d'institution** de l'auteur se poursuit en cours de corpus, les compétences de B ne lui permettant pas encore d'assumer le rôle seul. Le « créé » est un espace de paroles particulier que l'enfant cherche à appréhender. Pour cela il s'appuie sur ce qu'il connaît : commentaire de son dessin et script de l'histoire, systèmes de signes, qui, réorganisés, lui fourniront les éléments de l'histoire, « actes de langage » (proposer, répéter) qui modifient les contextes linguistique et sémiotique en retour et dont la pertinence s'établit au sein de la culture des pairs et du contexte situationnel (la classe : les élèves, la M., la tâche).

Le deuxième corpus montre le chemin parcouru par B dans l'appropriation de son rôle d'auteur.

### Extrait corpus N° 2 : juin

E : épisode interactif

E1 M. : *tu me dictes ton histoire ?*

B : *\*\*\*\**

M. : *Pardon, j'entends pas du tout, là, pas du tout, alors parle plus fort.*

B : *les enfants avec un crocodile*

5 M. : *et je peux écrire, moi là !*

*Je peux pas écrire, hein, si tu me dictes comme ça.*

*Tu me dictes !*

*Pour que je puisse écrire. Alors regarde bien, j'essaie d'écrire, alors vas-y, dicte-moi.*

*B : c'est la jungle.*

*M. : c'est*

*B : la jungle*

*M. : C'est\_\_\_\_\_*

*la\_\_\_\_\_*

*jungle\_\_\_\_\_*

*Après, qu'est-ce que je mets, là, à la fin de jungle ?*

10 *B : I se battent là*

*M. : j'entends pas*

*B : ils se battent*

*M. : j'écris quoi à la fin de jungle ?*

*Est-ce que je mets un point ?*

*B : oui*

15 *M. : oui Point.*

...

75 *B : se battre*

*M. : non, j'en suis pas à écrire ce que tu m'as dit là*

*Ils veulent*

*B : prende l'oeuf*

*M. : prendre\_\_\_\_\_*

*M. : l'oeuf\_\_\_\_\_ B : l'oeuf*

80 *B : et puis ils veulent le prendre pour se battre (ralenti), ils veul'et après*

**E4** *après eux ils se battent*

*M. : et*

*B : après ils se battent*

*M. : et\_\_ après\_\_\_\_\_ ils\_\_*

*B : se battent*

85 *M. : se*

*B : battent*

*M. : battent\_\_\_\_\_*

*c'est tout là, je mets quelque chose après ?*

*B : un point*

*M. : un point bon*

L'entrée dans le procès d'écriture n'est pas encore maîtrisée mais B peut maintenant s'adapter à la situation scolaire en utilisant des moyens linguistiques plus diversifiés. Il a développé une attitude réflexive plus grande vis à vis du langage. Il comprend le sens de l'intervention magistrale (énoncé 5). Il réinvestit progressivement des pratiques (mettre un point). Incontestablement, la parole a, pour lui, changé de fonctions. Le ralentissement du débit, la segmentation en unités de plus en plus petites, l'adaptation au rythme de la graphie de M. ne sont que le point de départ d'une transformation plus profonde de l'activité langagière. « Ceux qui, comme moi, étudient le développement du langage ont coutume de dire que « la fonction précède la forme. », affirme Bruner. Du genre narratif qui convenait jusqu'alors pour tenir son rôle dans la conversation, B a dû trouver un autre genre qui lui permet de s'adapter aux nouvelles exigences cul-

turelles, – celles de la classe et de ses pairs –. Ce genre, de nature plus réflexive, est une entrée dans « les formes sociales scripturales » que décrit Lahire. On peut dire que la dictée à l'adulte lui a mis l'écrit à la bouche !

La maîtresse joue un double rôle : passeur en encourageant le transfert de responsabilité de l'écriture ; quelque temps plus tard, dans un autre type d'action conjointe (relecture), elle sera le représentant de la norme de l'écrit. C'est alors que B accepte de regarder l'écrit non plus sous l'angle de ce que ça raconte mais du « comment ça se dit ».

### **2.1.2. Construire les significations : le jeu sémiotique**

Entrer dans un récit, c'est construire des significations ; or deux logiques s'affrontent : celle du « récit » dessiné et celle du récit écrit via le récit oral. Le format d'action conjointe « Mise en mots », dont nous ne pourrions analyser la construction dans le cadre de cet article, crée l'illusion d'un réseau de significations partagées permettant l'écriture. Cependant, les deux logiques cohabitent jusqu'au bout. Une troisième logique en jeu dans la construction des significations est celle de la tâche : celle-ci n'est pas la même pour M. et B. Pour M, le contrat de production est d'utiliser les animaux préalablement imaginés pour construire une histoire au cours de laquelle cet animal rencontre de vrais animaux. Or, le suivi des productions langagières de B fait apparaître que :

- B n'a pas utilisé l'animal qu'il avait inventé dans la séance précédente. Il a donc choisi deux nouveaux animaux comme s'il voulait en concevoir un nouveau !

- B a donc produit un dessin en n'utilisant que des animaux réels, omettant le troisième, celui à inventer, qui existe pourtant virtuellement (séance 1) mais qu'il lui est impossible de nommer compte tenu de ses compétences. Le texte final porte la trace de cette ambivalence constitutive génératrice d'incompréhension pour le lecteur potentiel.

L'action conjointe pour la mise en mots et la mise en texte fonctionne sur la base d'une nécessaire illusion. Nous allons montrer que c'est sur ce terrain que les apprentissages vont pouvoir s'enraciner. Nous rejoindrons en ce sens l'idée de « l'aire intermédiaire » décrite par Winnicott : « une aire allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité. » « Elle subsistera tout au long de la vie, dans le monde d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. » (p 25)

Pour suivre la construction de l'univers sémiotique de l'interaction, nous avons relevé dans le corpus les mots ou expressions qui fonctionnent comme leviers et leurs inter-relations au cours de la dictée à l'adulte. Le co-texte permet d'interpréter si l'unité sémiotique appartient plutôt à la logique du dessin ou à celle du récit oral, comme par exemple la présence de déictiques. Mais les gestes de la main ou l'orientation du regard sont des marques encore plus directes.

La comparaison des unités sémiotiques du corpus de dictée à l'adulte avec le texte final produit donne à voir les difficultés de la mise en texte : en effet, deux systèmes d'unités sont en présence, dont le récit oral ne prévoit pas les relations logiques. La succession tient lieu de causalité.

- Un premier système sémiotique est constitué par :
  - une rencontre entre des personnages
  - une action « se battre »
  - un lieu « la jungle » (énoncés B 6 et 24).
- Le deuxième se construit autour de l'idée de :
  - « naître »
  - « petit » et d'« oeuf »
  - avec un enjeu « les autres animaux »
  - et une action « prendre ».

Dès lors, l'action conjointe va s'orienter vers cette prise de conscience pour tenter de construire la cohésion du texte écrit. Or, elle échoue partiellement car la focalisation de B porte sur l'articulation entre les deux logiques celle du dessin et celle du récit oral. L'action conjointe ne réussit qu'au niveau verbal de la construction de la signification. On verra que les procédures de mise en texte seront davantage prises en compte au moment de la relecture.

## 2.2. L'oral dans l'univers de l'écrit : relire

L'activité conjointe de relecture, toujours à l'initiative de la maîtresse dans les dictées à l'adulte de B., s'applique soit localement sur les mots précédents pour écrire le mot suivant, soit dans l'intention de pointer un dysfonctionnement, soit pour compléter et enchaîner deux propositions. Dans tous les cas, la maîtresse modifie son intonation, son débit de parole et adopte une attitude spécifique contrastée. Relire c'est exposer aux regards des participants un objet : « le texte ». Dans le premier corpus, la relecture a servi simplement de certification du contenu du texte produit, la textualité elle-même n'étant pas encore objet d'étude.

Dans le corpus de juin, la relecture est beaucoup plus efficace :

*M. : « C'est la jungle. Le crocopaon qui rencontre un crocodile et après ils veulent prendre l'oeuf et après ils se battent. »  
Y a pas d'erreur là ?*

*B : si*

150 *M. : ah qu'est-ce qui va pas alors ?*

*B : y en a deux quand t'avais dit*

*M. : deux ? alors deux quoi ?*

*B : deux quand t'avais expliqué et après y en avait deux pareils deux pareils mots, deux mots pareils*

*M. : ah deux mots pareils !*

*Ah oui t'as raison ; y a deux mots pareils oui*

*alors ils sont où ces mots pareils*

Silence

Le contrat didactique est de nouveau clarifié par la maitresse « il y a une erreur ». Logique du dessin et logique du récit oral ne sont plus sollicitées. Seule la logique du texte écrit est l'objet de l'attention conjointe et B trouve étonnamment vite l'erreur en devenant sensible à l'accentuation verbale de M.

De même, la perception par B de « ce qui va pas » (149) et sa capacité de le formuler est un indice de progrès dans les apprentissages conceptuels de l'écrit. La catégorisation « deux mots pareils », même si « mot » n'est pas exactement approprié, relève du registre métalinguistique et dénote un rapport plus distancié au langage.

Enfin, le problème du *qui* dans l'énoncé *le crocopaon qui rencontre un crocodile*, resté en suspens en début de corpus malgré les tentatives de M. pour attirer l'attention de B sur sa non conformité, se résout dans la phase de relecture complète du texte.

M. : ... *Bon alors et là ça va bien ?*

« *le crocopaon qui rencontre un crocodile* »

165 B : *oui*

M. : *ah moi je crois que non. Y a un mot qui va pas.*

« *le crocopaon qui rencontre un crocodile* »

*Qu'est-ce qui faut enlever là ?*

E9 B : *qui*

M. : *oui voilà, il faut enlever qui*

« *Le crocopaon* » on enlève *qui* « *le crocopaon rencontre un crocodile* »

B : *un crocodile*

Relire est donc un mécanisme sémiotique (5) dont la fonction principale est de conduire l'enfant dans la logique de l'écrit. Ce mécanisme inscrit l'auteur dans un autre statut - celui d'auditeur -, dans une position relative d'extériorité rendue possible par une autre voix. C'est la nature intersubjective de ce mécanisme qui permet à B d'entrer dans la logique du texte écrit. On peut postuler que c'est l'intériorisation progressive de cette autre voix qui orientera plus tard l'activité de l'auteur vers la réécriture autonome de ses textes. La demande de relecture de la part de l'élève en cours de dictée à l'adulte est déjà un signe de cette démarche cognitive nécessaire à la production écrite.

### 3. DIDACTIQUE DE L'ORAL / DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

L'expérience acquise au cours de cette recherche, dans le cadre d'un DEA en psychologie de l'éducation, relativise l'opposition classique oral/écrit. La dimension essentielle de la communication didactique est la conscience que les différents interlocuteurs ont de la situation au sens bakhtinien (6) : dans quel espace et dans quel temps de l'évènement se situe l'énoncé (oral ou écrit) ? Quel en est le contenu sémantique ? Quelle évaluation en font les interlocuteurs ?

Les actions conjointes orientées par les termes d'un contrat didactique qu'elles doivent parfois contribuer à établir aussi, devront être l'objet d'une étude encore plus fine. Quel rôle y joue l'intonation, par exemple ?

Apprendre à produire des textes écrits est toujours un parcours individuel, unique, construit avec et par – peut-être aussi contre – les expériences d'autrui. Le producteur d'écrits novice s'appuie sur plusieurs sphères d'expériences dotées de leurs propres outils (langage, dessin, et autres systèmes sémiotiques).

Dès lors l'attention portée aux différentes qualités et fonctions de la parole au cours des situations didactiques est fondamentale pour que les interventions du maître se situent juste dans l'espace entre ce que l'enfant sait déjà faire seul et ce qu'il peut faire avec d'autres, plus experts, dans la restauration constante du sens de l'activité.

## NOTES

- (1) Cependant : Brigandiot, dans *Argos*, 12, CRDP Créteil, 1994 ; Defrance et aussi Ducancel et Finet, dans *Repères*, 9, 1994
- (2) article « Oral » dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, 1992, Alain Rey, Le Robert,
- (3) *Pensée et langage*
- (4) dans *Esthétique de la création verbale*
- (5) James Werstch dans *La médiation sémiotique de la vie mentale*
- (6) la structure de l'énoncé dans Mikhaïl Bakhtine : *Le principe dialogique*

## BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, Mikhaïl (1979) : *Esthétique de la création verbale*, NRF, Gallimard.
- BRUNER, Jérôme S. (1991) : ... car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, ESHEL.
- CHARMEUX, Évelyne, (1983) : *L'écriture à l'école*, Cedic.
- Collectif AFL (1993) : Lire de 2 à 5 ans, trois ans dans la vie d'un apprentissage : lire en cycle 1, dans chapitre 6 : *La production d'écrits*, dossier de l'AFL.
- DAVID, Jacques, (1991) : La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit, in *L'oral dans l'écrit*, ELA, n° 81.
- DYSON, Anne Haas (1987, 1988) : *Technical rapports Nos 1, 2, 3, 9, 15, 49*, Center for the study of writing, University of California, Berkeley.

- DYSON, Anne Haas, (december 1986) : Transitions and tensions : interrelationships between the drawing, talking and the dictating of young children, Berkeley, *Research of the teaching of english*, vol.20, N° 4.
- HÉBRARD, Jean, (1977) : Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, dans : *Du parler au lire ; interaction entre l'adulte et l'enfant* tome 3, coll. Sciences de l'éducation, ESF.
- JAVERZAT M.-C. (1995) : Produire des textes en grande section : comprendre le monde, comprendre la classe, apprendre la langue, ARRED Lille dans *SPIRALE, revue de Recherches en Éducation*, n° 15.
- LAHIRE, Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, PUL Lyon.
- TODOROV, Tzvetan (1981) : *Mikhaâl Bakhtine ; le principe dialogique* collection, Poétique Seuil.
- VYGOTSKY, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, 3ème édition, La Dispute.
- WERSTCH, James V. (1985) : La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotsky et M. Bakhtine, dans : *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé.
- WINNICOTT, D. W. (1975) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard.

## ANNEXE

### Brouillon du texte dicté par B à M.

C'est la jungle. Le crocopan  
qui rencontre un crocodile, et après  
Ils veulent prendre l'oeuf, et après  
ils se battent. Le crocopan a  
pris l'oeuf à d'autres animaux pour  
avoir des petits.

Dictée à l'adulte individuelle : B, juin 1996



# FORMULER, CRITIQUER ET ARGUMENTER EN MATHÉMATIQUES : UN EXEMPLE AU CM 1

Jacques DOUAIRE, IUFM de Versailles - INRP « Mathématiques »  
Roland CHARNAY, IUFM de Lyon - INRP « Mathématiques »  
Dominique VALENTIN, IUFM de Versailles - INRP « Mathématiques »

---

**Résumé :** Les recherches menées sur les apprentissages numériques et la résolution de problème par notre équipe « Mathématiques » du département de Didactique des disciplines de l'INRP nous ont conduits à développer des dispositifs d'enseignement au Cycle 2 puis au Cycle 3 de l'école primaire (1), dans lesquels les connaissances mathématiques se construisent aussi à l'oral. Les moments d'échanges prévus peuvent correspondre à plusieurs fonctions. En particulier :

- la reformulation ou la critique de résultats ou de méthodes, lors de phases de mises en commun jouant un rôle essentiel dans les apprentissages mathématiques ;
- l'établissement de la preuve de propositions lors d'un débat et l'appréhension d'éléments du raisonnement mathématique.

La mise en œuvre de ces échanges suppose une organisation des situations d'enseignement.

---

Les situations d'enseignement que nous proposons dans la recherche en cours « Argumentation et apprentissages mathématiques au Cycle 3 » comportent le plus souvent des phases d'échanges oraux. A partir de la description de l'une de ces situations, destinée au CM1, nous analyserons, dans cet article, les caractéristiques des différents échanges oraux entre élèves. Nous distinguerons, à cet effet, ceux qui visent la reformulation de résultats ou de méthodes, ceux qui permettent leur critique ou encore ceux dont l'objectif est l'établissement de la preuve de propositions mathématiques.

## 1. PRÉSENTATION DE LA SITUATION

La situation proposée, « Les trois nombres qui se suivent », n'a pas pour but l'acquisition de connaissances nouvelles, ni le réinvestissement d'un modèle qui aurait été enseigné auparavant. Il s'agit d'un problème ouvert (trouver trois nombres qui se suivent dont la somme est donnée, par exemple 96), dont l'objectif est d'apprendre à chercher. Ce problème admet une solution si la somme proposée est un multiple de trois ; dans les autres cas, il est impossible de trouver trois nombres consécutifs correspondant à la somme donnée.

La situation est organisée en plusieurs phases :

- Dans une première phase, les données sont choisies de manière à ce que le problème admette une solution (on peut effectivement trouver les trois

nombre). Cette solution est le plus souvent obtenue par les élèves en utilisant une stratégie par essais successifs. Les objectifs de cette phase sont d'abord de permettre aux élèves de bien comprendre en quoi consiste le problème, en particulier d'identifier les deux contraintes : les trois nombres cherchés doivent se suivre et leur somme doit être égale au nombre qui leur est donné. Cette première phase doit également les amener à améliorer la gestion de leurs essais (en prenant en compte les essais antérieurs, en organisant la trace écrite de ces essais).

- Dans une deuxième phase, les élèves sont confrontés à l'étude de cas où il n'y a pas de solution. Lors de la mise en commun qui suit la recherche, la question de la preuve de l'impossibilité de trouver les nombres répondant aux contraintes de l'énoncé est posée et débattue.

- Dans une troisième et dernière phase, qui ne sera pas développée dans cet article, les élèves cherchent à résoudre un autre problème qui découle du précédent : « Comment savoir si un nombre est ou non la somme de trois nombres qui se suivent ? »

## 2. ANALYSE DES DIFFÉRENTES PHASES

### 2.1. La première phase

Après une présentation collective de la situation, où le maître prend un exemple (*les nombres 5, 6 et 7 sont trois nombres qui se suivent et leur somme est 18*), les élèves cherchent individuellement trois nombres qui se suivent dont la somme est 96. Le maître leur précise : *Vous écrivez tous les calculs que vous faites. Il faudra ensuite expliquer comment vous avez trouvé.*

Les échanges oraux ont lieu lors de la mise en commun collective qui suit cette première recherche. Cette mise en commun a pour but de permettre à tous les élèves de comprendre qu'il faut tenir compte des deux contraintes. Pour cela le maître est amené à faire d'abord étudier et critiquer les propositions qui ne conviennent pas, puis les autres.

Voici quelques exemples de solutions présentées par des élèves :

- choisir trois nombres dont la somme est correcte mais qui ne se suivent pas comme  $25 + 25 + 46$  ou  $30 + 56 + 10$  (*j'ai calculé  $40 + 56$  et j'ai enlevé 10 à 40 et j'ai mis un 10 après 56*) ;

- proposer  $32 + 32 + 32 = 96$ , puis constater que les nombres ne se suivent pas, et tenter de faire les ajustements nécessaires. Ces ajustements permettent parfois d'aboutir à la solution. Par exemple : *j'avais trouvé  $32 + 32 + 32$ , j'ai essayé  $32 + 33 + 34$  qui donnait un résultat trop grand, alors j'ai fait  $31 + 32 + 33$  ;*

- démarrer de la suite 1, 2, 3 ( $1 + 2 + 3 = 6$ ), puis faire de nombreux essais pour atteindre ou non 96 ;

- décomposer 96 en partant de 90 (90 c'est  $3 \times 30$ ) et considérer que 6 c'est  $1 + 2 + 3$ , d'où la solution 31, 32, 33 (*Trois fois trois neuf, donc si on met un zéro ça fait quatre vingt dix et comme les nombres doivent se suivre  $1 + 2 + 3 = 6$ , ou « J'ai pensé trois fois 30 faisait 90 et j'ai rajouté 1, 2, 3*) ;

- privilégier une somme de multiples de 10 pour avoir un ordre de grandeur ( $40 + 20 + 20$ ) puis effectuer des essais ;
- exploiter des premiers calculs : *je trouve la moitié et je fais un de moins et un de plus : 47, 48, 49 j'ai vérifié et j'ai trouvé 144. Je me suis rapproché de plus en plus de 96. J'ai trouvé 31, 32, 33.*

Lors de la formulation de ces solutions, on voit déjà que la résolution de ce problème fait souvent appel à la gestion d'essais de triplets de nombres (successifs ou non) et à des ajustements. L'exigence de précision dans les formulations conduit aussi à revenir sur des connaissances antérieures (en particulier la différence entre « chiffre » et « nombre »).

Une recherche individuelle est ensuite reprise avec pour somme 354, valeur plus grande qui nécessite, pour aboutir, de mieux organiser les essais. Lors de la mise en commun collective des solutions trouvées, quelques procédures correctes typiques apparaissent, notamment :

- partir d'un ordre de grandeur et essayer des suites autour de 100, exemple  $120 + 121 + 122 = 363$ , constat : *c'est trop grand*, et production d'autres essais en descendant ;

- partir de l'écriture de 354 et essayer d'obtenir 4 comme chiffre des unités en additionnant 3 nombres de un chiffre qui se suivent : avec 7, 8, 9, on obtient 24 ;

- remarquer que  $3 \times 18 = 54$  (*je savais déjà que  $3 \times 1 = 3$ , j'ai fait  $9 \times 6 = 54$ , puis pour aller à 54,  $3 \times 18 = 54$* ), et effectuer  $17 + 18 + 19 = 54$  (en explicitant que 18 est le nombre du milieu), puis compléter au niveau centaines, ce qui donne la solution 117, 118, 119.

## 2.2. La deuxième phase

Le maître propose une recherche individuelle de trois nombres dont la somme est égale à 25 (il n'y pas de solution) et trois autres dont la somme est 45 (il y a une solution).

Les élèves découvrent alors qu'il n'est pas toujours possible de trouver trois nombres qui se suivent correspondant à une somme donnée. Mais il leur faut en général beaucoup d'essais pour commencer à douter de l'existence d'une solution.

Un bilan collectif porte sur les résultats : le maître fait simplement formuler que pour 45 on a trouvé une solution (14, 15, 16), et constater que pour 25 les solutions produites ne respectent pas les contraintes (par exemple, les trois nombres ne se suivent pas :  $7 + 8 + 10$  ou  $8 + 8 + 9$ ).

Puis les élèves ont à répondre, par écrit et individuellement, à la question : *Pourquoi n'y a-t-il pas de solution pour 25 ?*

Les différentes propositions sont collectées par le maître et discutées par toute la classe. Certaines, éventuellement reformulées par leurs auteurs pour être mieux comprises, sont triées en plusieurs catégories et débattues :

a) celles qui n'apportent pas de justification autre que la conviction de l'impossibilité, ou qui sont redondantes : *Parce qu'on ne peut pas calculer* ;

b) celles dont on est sûr qu'elles sont fausses en faisant appel à des connaissances reconnues, et qui peuvent être traitées immédiatement, notamment à partir d'un contre exemple :

- *Parce qu'il n'y a pas de zéro dans ce nombre*. Des élèves indiquent alors que des solutions ont été trouvées pour d'autres nombres qui ne comportent pas de 0 dans leur écriture ;

- *25 est un nombre trop petit*. Un élève affirme alors : *ce n'est pas vrai*, car au cours de ses recherches, il a trouvé que 15 - qui est plus petit que 25 - est la somme de trois nombres qui se suivent (4, 5, 6), exprimant ainsi que pour lui ce n'est pas une raison valable ;

c) celles pour lesquelles il n'y pas de certitude ou d'accord sur leur valeur de vérité mais qui devront être débattues :

- des propositions affirmant une propriété vraie pour le nombre en lui-même, mais qui ne constitue pas une preuve de l'impossibilité pour ce nombre d'être la somme de trois nombres consécutifs. Par exemple : *avec 25, il n'y a pas de solution parce que 25 est impair, ou... parce que 25 n'a pas de moitié, ou on peut y mettre deux nombres qui ne se suivent pas*. De telles propositions sous-entendent que seuls les nombres pairs sont solutions du problème. On voit qu'il y a confusion entre une propriété vraie (25 est bien un nombre impair), et l'inférence utilisant cette propriété (on ne peut pas dire qu'il est impossible de trouver trois nombres qui se suivent dont la somme est 25 parce que 25 est impair). Dans ce cas, certains élèves sont capables d'argumenter à partir de la parité, en proposant d'eux-mêmes un contre-exemple : on a trouvé pour 45... Ils manifestent ainsi qu'il existe bien des nombres impairs (au moins un !), par exemple 45, qui sont la somme de trois nombres qui se suivent.

- des propositions vraies mais insuffisantes, telles qu'elles sont formulées. Par exemple : *j'ai essayé 7 + 8 + 9, ça fait 24*.

- des propositions vraies, apportant la preuve, par exhaustivité des essais, que l'on ne peut pas trouver 3 nombres qui se suivent dont la somme est 25 : *on trouve : 6 + 7 + 8 = 21 ; 7 + 8 + 9 = 24 ; 8 + 9 + 10 = 27 qui encadrent le nombre 25*.

### 3. LES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION ORALE EN MATHÉMATIQUES ET LA GESTION DES ÉCHANGES

**3.1. Le premier rôle de l'oral est de permettre aux élèves de communiquer leurs solutions et de débattre** à propos de ce que d'autres élèves ont formulé, ce qui se produit lors de la première phase de la situation évoquée.

Cette première expression de solutions favorise chez l'élève, en situation d'émetteur, diverses prises de conscience. Tout d'abord le fait d'avoir à formuler sa solution peut amener l'élève à entrer dans un processus de contrôle : il peut s'apercevoir qu'il a oublié une des contraintes, ou qu'il a effectué des erreurs de calculs.

Mais la communication orale est aussi l'occasion pour certains élèves de mieux interpréter leurs méthodes, d'en identifier les caractéristiques propres, voire de prendre conscience des imperfections ou des raisons pour lesquelles ils ont pu ne pas aboutir, d'établir un lien entre différents essais de calcul successifs, de repérer des calculs inutiles qu'ils ont pu réaliser.

En effet, l'écrit que l'élève analyse alors est un écrit jusque là privé qui lui a permis d'élaborer une solution et qui va maintenant servir de support à la formulation de sa réponse. Mais, sous les contraintes de la communication orale, les fonctions de cet écrit évoluent : l'élève est amené à identifier les caractéristiques de sa méthode de façon à savoir si elle diffère d'une autre venant d'être présentée, et si elle justifie ou non en cela qu'il l'explique à la classe (à moins que le maître ne le sollicite explicitement, en fonction d'une des caractéristiques de cette production que le maître aura analysée préalablement). Il devient donc nécessaire, pour expliquer comment il est arrivé à une solution, que l'élève puisse en identifier les étapes essentielles, et, pour cela, supprimer les essais erronés, raccourcir la présentation d'essais successifs voisins...

L'objectif d'une communication à la classe amène ainsi progressivement les élèves à améliorer la trace écrite de leur travail de recherche : ils comprendront l'intérêt, dans les situations suivantes, d'annoter leurs essais afin de pouvoir faire des bilans et modifier éventuellement leurs méthodes.

Comme son nom l'indique, la mise en commun est avant tout un temps d'échange, chacun se trouvant alternativement dans le rôle d'émetteur ou de récepteur. C'est aussi lorsqu'il se trouve dans la position d'auditeur, que l'élève peut comprendre comment améliorer sa stratégie, lors de l'exposé de solutions d'autres élèves qui ont pu résoudre partiellement des difficultés qu'il a lui-même rencontrées. Il prendra ainsi conscience dans la première mise en commun concernant la recherche de trois nombres qui se suivent dont la somme est 96, par exemple, de l'intérêt d'essayer avec des dizaines entières, ou d'essayer des triplets de nombres qui se suivent, de prendre en compte l'écart entre un résultat et la solution. Ainsi, nous avons constaté que ce dernier aspect était pris en compte d'une façon plus accentuée dans la seconde étape de la première phase (recherche pour 354) après la mise en commun de la recherche pour 96.

La communication orale, pour être efficace, exige de celui qui expose, un minimum de capacités d'expression, ce qui conduit les élèves, par les questions qui leur sont posées, à mieux formuler leurs propositions, à utiliser des termes précis, et peut ainsi amener une clarification de la pensée.

**3.2. Une autre fonction de l'oral en mathématiques est d'interroger pour pouvoir comprendre les méthodes exposées,** pour élucider une démarche trop succinctement présentée ou pour faire repréciser des termes (dans la seconde phase des expressions comme *petits nombres* sont trop imprécises) ; ces demandes pouvant provenir des élèves. Mais de façon complémentaire, l'élève en situation d'écoute est parfois obligé de reformuler, pour lui-même ou pour la classe, des méthodes produites et exposées par d'autres pour pouvoir en analyser les caractéristiques essentielles,

et comprendre ce en quoi elles sont éventuellement plus pertinentes ou performantes que les siennes.

**3.3. Le recours à l'oral permet également la critique :** elle peut porter sur la pertinence de procédures relativement à la question posée, sur leur mise en œuvre (sont-elles économiques, rapides ?), et permettre de relever des erreurs dans leur déroulement. À l'école primaire, cette critique est difficile par écrit, notamment à cause de :

- l'imprécision des formulations en mathématiques (due en particulier à l'emploi difficile de notations symboliques) ;
- la faible capacité de certains élèves à s'appropriier et donc discuter des écrits présentant des insuffisances ou des méthodes différentes de celles qu'ils ont utilisées ;
- la lourdeur d'un processus de communication écrite pour assurer une réelle interaction et l'élucidation plus laborieuse des résultats et méthodes qui en résulterait.

**3.4. L'exploitation de ces échanges suppose que le maître effectue des choix** lors des mises en commun. Le but des mises en commun de la première phase de la situation décrite ici n'est pas l'institutionnalisation d'une nouvelle connaissance, mais la confrontation des solutions avec les contraintes du problème, la formulation des méthodes, la prise de conscience des erreurs.

La gestion de ces échanges est difficile et deux écueils sont, en particulier, à éviter. Tout d'abord, il ne s'agit pas de montrer toutes les méthodes, car les élèves se lasseraient d'un tel exposé et il ne pourrait pas y avoir une critique de chacune d'elles. Le fait de laisser exposer des méthodes sans pouvoir prendre le temps de les analyser pourrait alors laisser croire que toutes se valent, ou empêcherait les élèves de reconnaître les caractéristiques intéressantes de procédures parfois très différentes les unes des autres.

Par ailleurs, il ne s'agit pas de faire une correction en présentant une solution type (trop spécifique à ce problème dont la systématisation ne présenterait aucun intérêt), ou de privilégier la « meilleure solution », ce qui n'a pas de sens dans ce problème où l'objectif est d'abord de développer des méthodologies de recherche personnelles (émettre des hypothèses, gérer des essais successifs, en organiser la trace écrite...). Une solution modèle ne pourrait amener qu'un désinvestissement des élèves les plus faibles qui ne verraient pas leurs démarches prises en compte car ils ne pourraient pas les faire évoluer pour les améliorer.

À l'issue de la mise en commun suivant la recherche d'un problème, certains élèves sont capables de repérer des critères d'efficacité leur permettant d'améliorer leurs procédures, dans le cadre de la situation proposée, parfois même d'en repérer leur caractère plus général, transférable à des situations différentes. Mais d'autres auront encore besoin d'être confrontés à une situation analogue, dans laquelle ils pourront réinvestir ce qu'ils ont pu découvrir.

Pour mener à bien le travail relatif à la mise en commun, le maître doit effectuer l'analyse préalable des procédures (pour identifier celles qui sont voisines, repérer les difficultés rencontrées par certains élèves), de manière à déterminer ainsi le choix d'un objectif pour la mise en commun (par exemple faire accéder les élèves les plus faibles à des procédures plus efficaces, même si ces procédures ne sont pas encore les plus performantes).

Dans le déroulement des mises en commun d'un tel problème, il est souvent utile de faire expliciter successivement des productions :

- qui ne prennent pas en compte toutes les contraintes,
- qui sont des solutions inachevées,
- qui proposent des solutions dont les méthodes sont accessibles aux plus faibles,
- ou encore des solutions performantes mais qui peuvent mettre en jeu des connaissances mal assimilées par d'autres.

#### **4. L'IMPORTANCE DES DÉBATS ARGUMENTATIFS EN MATHÉMATIQUES**

##### **4.1. L'échange oral est aussi le cadre d'un apprentissage d'un mode de pensée spécifique : celui des règles de raisonnement en mathématiques**

Dans la situation des trois nombres qui se suivent, lors de la deuxième phase, les échanges oraux sont essentiellement centrés sur la preuve qu'une proposition (il n'y a pas de solution pour 25) est vraie ; ils constituent un travail d'argumentation mathématique portant sur l'élaboration de preuves et leur critique. Cette activité est différente de celle menée lors de la première phase qui portait sur l'explication de résultats ou la formulation d'un jugement sur des méthodes, selon des critères de conformité aux caractéristiques de la situation ou de fiabilité, d'économie, de rapidité. Il s'agit maintenant, pour les élèves, d'établir, par des raisonnements, la valeur de vérité d'une proposition mathématique.

Nous avons vu que les élèves émettent parfois des réponses qui ne s'accompagnent pas de justification, ou utilisent des arguments redondants, ou qui témoignent simplement d'une adhésion (*parce que c'est vrai*), ou qui relèvent d'un simple constat (*parce que je n'en ai pas trouvé*). Une situation comme celle qui vient d'être analysée fournit l'occasion de prendre conscience qu'on ne peut en rester à des affirmations de ce type.

D'autres réponses sont accompagnées d'une justification appuyée sur une proposition mathématique. Parmi celles-ci nous avons pu distinguer celles qui sont des propriétés vraies mais non probantes (*parce que 25 est impair*), celles qui ne répondent que partiellement à l'exigence de preuve ( $7 + 8 + 9 = 24$ ), et d'autres enfin qui constituent une preuve véritable. Le débat, sous la conduite vigilante du maître, va permettre de mettre en évidence l'insuffisance de certaines de ces propositions.

En effet, un des buts essentiels des débats argumentatifs en mathématiques, à l'école primaire, est d'amener les élèves à commencer à comprendre et s'approprier les enjeux et les règles de la rationalité mathématique. Il s'agit, en particulier, de comprendre qu'une proposition mathématique est vraie ou fausse, que sa valeur de vérité ne dépend pas du sujet qui l'énonce, qu'un contre-exemple invalide une proposition, qu'une proposition ne peut pas être prouvée à partir d'un exemple, et de distinguer la valeur de vérité d'une proposition et celle d'un argument. Notre but n'est pas que les élèves de l'école primaire apprennent précocement à démontrer ; cet apprentissage se fera au Collège, lorsqu'ils disposeront des connaissances nécessaires, de langages symboliques, qu'ils auront identifiés des théorèmes... Par contre, il nous semble possible d'amener les élèves à faire la différence entre leurs connaissances privées (ce qu'ils croient savoir) et un savoir mathématique qu'ils peuvent justifier par un raisonnement, en s'appuyant sur d'autres savoirs reconnus.

A l'occasion du travail que nous avons développé sur l'argumentation nous avons pu constater qu'au CM les élèves sont capables de prendre en compte les arguments des autres, d'entrer dans un dialogue argumentatif élaboré selon des critères mathématiques (qui se différencient des débats dans les autres domaines). De plus, si les capacités à développer des démarches de preuve sont en premier lieu fonction des connaissances, des progrès ont été constatés sur quelques points :

- l'amélioration des formulations de propositions par les élèves pour en permettre le débat ;
- l'élaboration de preuves et leur critique. Dans leur recherche de preuves, les élèves distinguent progressivement la valeur de vérité d'un énoncé et la valeur de vérité de l'argument qui le fonde. Beaucoup aussi sont en mesure d'utiliser et de produire à bon escient un contre-exemple pour réfuter une généralisation fausse, et de comprendre qu'un contre-exemple n'a pas le même statut qu'un exemple ;
- une plus grande capacité à remettre en cause des convictions antérieures ou des représentations fausses pour en établir de nouvelles.

**4.2. Des situations présentant un réel enjeu de preuve doivent être mises en œuvre**, pour que ce travail de preuve puisse être mené en s'appuyant sur des échanges oraux supposant que des hypothèses soient formulées par les élèves et débattues.

Ces situations peuvent être des problèmes ouverts, représentant un réel défi intellectuel pour la classe. Elles peuvent aussi être des situations d'apprentissage visant l'acquisition de connaissances nouvelles, notre équipe en a élaboré et expérimenté pour le CM concernant les apprentissages numériques (2), en particulier si les élèves disposent dans ce domaine de conceptions erronées ou incomplètes mais assez stables. Dans de telles situations, la construction et le développement des connaissances s'appuient de façon essentielle sur des phases de débat argumentatif : la valeur de vérité de propositions nouvelles y est établie en faisant appel à des savoirs connus et à des règles de raisonne-

ment. Le cas échéant ces propositions acquièrent ensuite un statut de savoir aux yeux des élèves.

La mise en œuvre de débats argumentatifs dans ces situations demande au maître :

- d'organiser le débat dans certaines phases (formulation de propositions, débat en groupes ou collectifs), en expliciter les règles (les propositions de tous peuvent être remises en question ; en mathématiques, pour débattre on s'appuie sur des propriétés clairement énoncées sur lesquelles on s'est mis d'accord,...) ;

- d'effectuer des choix dans d'autres phases (tri de ces propositions, synthèse si les élèves n'ont pu se mettre d'accord ou si cet accord semble se faire sur une proposition erronée) ;

- d'apporter des conclusions, en rappelant des savoirs connus des élèves dans ces moments.

C'est en particulier, la distinction de ces différents rôles du maître dans le rapport à l'établissement de la vérité, et sa reconnaissance par les élèves, qui rend la gestion de ces situations particulièrement délicate.

## NOTES

- (1) *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, ed. Hatier, collection ERMEL Grande Section (1990), CP (1991), CE1 (1993), CE2 (1995), CM1 (1997), CM2 (à paraître en 1999).
- (2) La descriptions de ces situations, le bilan de leur expérimentation, ainsi que l'analyse des compétences argumentatives des élèves dans le domaine des mathématiques, et les enjeux spécifiques associés, seront exposés dans la publication INRP : *Vrai ? Faux ?... On en débat ! De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au Cours Moyen* (A paraître 1998)

## BIBLIOGRAPHIE

- BALACHEFF N. (1987) : Processus de preuve et situations de validation, *Educational Studies in Mathematics*, 18.
- BALACHEFF N. (1988) : Une étude du processus de preuve en mathématiques chez les élèves de collège, *Thèse*, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- BRASSART D. (1990) : Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans, *Revue Française de Pédagogie*, 110
- DUVAL R (1991) : Structure du raisonnement déductif et apprentissage de la démonstration, *Educational Studies in Mathematics*, 22.

- DUVAL R. (1992) : Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive - *Petit x*, 31.
- GOLDER C. (1992) : Argumenter : de la justification à la négociation, *Archives de Psychologie*, Vol.60, n° 232, Ed. Médecine et Hygiène, Genève.
- GRIZE J.-B. (1990) : *Logique et langage*, Orphys
- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L. (1958) : *Traité de l'argumentation*, Ed. Univ., Bruxelles.
- PIAGET J. (1924) : *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- TOULMIN S.E. (1958) : *Les usages de l'argumentation*, PUF (1993)

# LA JUSTIFICATION EN MATHÉMATIQUES AU CM :

## Comparaison du début et de la fin d'un cycle d'apprentissage

Catherine TAUVERON, INRP, Équipes Français-École,  
Recherche « L'oral dans la classe »

Jean-Claude GUILLAUME, INRP, Recherche « Argumentation  
et apprentissages mathématiques à l'école au cycle 3 »

---

**Résumé :** Deux didacticiens, l'un des mathématiques, l'autre du français langue maternelle, croisent leurs regards sur la transcription de deux séquences de classe inscrites au début et à la fin d'un cycle d'apprentissage de la justification en mathématiques au CM. Ces séquences, dirigées par le même maître avec les mêmes élèves, placées dans le même contexte (évaluation collective orale des justifications écrites produites à partir de la résolution de problèmes ouverts en vue de la réécriture ou d'une nouvelle écriture) présentent un mode de gestion des échanges radicalement différent, successivement directif et interactif. L'étude comparative vise à cerner l'impact de la variable « mode de gestion des échanges » sur la construction de connaissances et de compétences à la fois langagières et mathématiques chez les élèves comme groupe et comme individus. Elle montre aussi qu'indépendamment de cette variable la nature du problème ouvert choisi, d'une part, la négociation des rapports de place, d'autre part, peuvent avoir une incidence sur les conduites discursives et les progrès cognitifs des élèves.

---

La recherche INRP « L'oral dans la classe », menée par des didacticiens du français, langue maternelle, a pour objet (1) « la production de discours et de métadiscours dans les interactions orales et dans leur relation à des apprentissages disciplinaires », en sciences, technologie et mathématiques. Elle se donne pour objectif de « décrire les types d'interventions orales de l'enseignant dans la gestion des apprentissages et de repérer celles qui sont efficaces, de dire en quoi la verbalisation, quand elle est sollicitée chez les élèves, leur permet de réussir la tâche et de construire des connaissances ».

Parallèlement, une autre recherche INRP, « Argumentation et apprentissages mathématiques au cycle 3 », menée par des didacticiens des mathématiques et dont les orientations sont présentées ici même dans l'article de J. Douaire et alii (2), a notamment pour objet de préciser les moments où les échanges argumentatifs sont particulièrement utiles comme moteur de la construction et de l'évolution des connaissances. Elle se donne pour objectif de définir des dispositifs spécifiques, dans ou hors les apprentissages

« ordinaires », permettant de repérer certaines compétences argumentatives des élèves et les faire évoluer.

De tels points communs dans les objets et les objectifs ont incité deux chercheurs engagés dans l'une et l'autre de ces recherches à user de leur complémentarité pour croiser leurs regards sur la transcription de deux séquences de classe centrées sur l'apprentissage de la justification en mathématiques.

Les deux séquences de classe, A et X, vont être comparées.

a) Elles ont en commun d'être menées par le même maître, Jean-Yves Alt (3), avec les mêmes élèves, de s'inscrire toutes les deux dans un cycle d'apprentissage de la justification en mathématiques (A, en tout début de cycle ; X, en fin de cycle) et d'adopter le même dispositif, dispositif dont les principes et les caractéristiques ont été exposés dans l'article précédent : les élèves ont eu à rédiger la solution d'un problème ouvert avec pour consigne de faire en sorte que le lecteur potentiel puisse comprendre la méthode de résolution suivie et être convaincu de la validité de la solution trouvée (4) ; quelques productions représentatives sélectionnées par le maître sont soumises à l'appréciation de la classe, à partir de questions comme *comment classeriez-vous ces copies de la meilleure à la moins bonne ? pourquoi ? a-t-on la preuve que ce qui est dit est juste ? quelles objections peut-on faire à l'auteur ?...*, afin de dégager des critères de réussite pour la réécriture et l'écriture ultérieure pour A, de les renforcer pour X. Les enregistrements rendent compte du débat que les deux séries de copies ont suscité.

b) Les séquences de classe diffèrent cependant en ce que, de l'une à l'autre, le maître modifie deux paramètres : la nature du problème mathématique d'une part, le mode de gestion de la parole d'autre part, directif dans un cas, attentif à favoriser les échanges entre élèves, dans l'autre.

L'objectif de l'étude comparative est de vérifier l'hypothèse couramment admise selon laquelle les connaissances et compétences disciplinaires (en l'occurrence mathématique-langagières) se construisent plus efficacement dans un environnement interactif et donc d'apprécier l'impact de la variable « mode de gestion des échanges », exceptionnellement isolable dans le contexte choisi (même maître, même élèves, même objet du discours). Il est aussi, parce que l'on peut penser que rien n'est simple en la matière, de cerner le poids relatif d'autres variables sur les comportements des élèves considérés en tant que groupe (la nature de la tâche d'écriture) et en tant qu'individus (comment la négociation des rapports de place peut interférer, positivement ou négativement, dans le débat argumentatif, favoriser ou empêcher la construction des savoirs et savoir-faire).

## 1. CONTEXTUALISATION ET CARACTERISTIQUES GLOBALES DES DEUX ENREGISTREMENTS

### 1.1. Objectifs poursuivis par le maître

Ecrire une solution de problème, c'est « produire de l'évidence et la faire partager » (5). Concernant le problème ouvert, c'est d'abord, dans une phase privée, tenter de trouver, dans le tâtonnement, une méthode de résolution (phase heuristique), c'est ensuite se distancier de son mode de fonctionnement initial pour recomposer une méthode ordonnée de résolution lisible par d'autres et, ce faisant, éventuellement modifier la démarche initiale (phase d'organisation), c'est enfin rédiger la solution et sa justification (phase d'exposition).

L'échange oral entre les deux états du texte a les fonctions que lui ont assignées J. Douaire et alii. A ces fonctions, le maître en ajoute une autre : le débat doit certes permettre d'approfondir le travail métaprocédural des élèves, les aider « à établir par des raisonnements la valeur de vérité d'une proposition mathématique » mais il doit aussi conduire à identifier les propriétés de l'objet langagier « justification mathématique » (6), comme discours et comme texte. En d'autres termes, l'objectif principal du maître est d'ordre langagier (7). Mais comme la procédure adoptée dans la résolution du problème et sa justification dans l'écrit « solution de problème » sont dialectiquement articulées, il escompte qu'elles s'auto-régulent grâce aux interactions langagières, autrement dit que l'évaluation de la justification initiale ait, dans la réécriture, des effets rétroactifs sur la procédure, effets rétroactifs qui, à leur tour, peuvent avoir des effets sur la justification. En ce sens, son objectif est aussi et évidemment de développer des connaissances et compétences mathématiques. « L'argumentation peut être vue [en effet] comme cette démarche par laquelle la pensée accepte à partir d'une incertitude, de se voir confrontée aux affirmations d'autrui - passées ou actuelles - mais aussi confrontée à elle-même, à ses modes de raisonnement privilégiés ou habitudes, à ses propres opinions et apories, avec la volonté, dans le meilleur des cas, de progresser sur le plan de la connaissance. » (8)

### 1.2. Les deux tâches d'écriture

#### 1.2.1. Enregistrement A

Carte du restaurant		
<u>Entrées</u>		
- Assiette de crudités		10 F
- Oeuf mayonnaise		10 F
- Assiette de charcuterie		10 F
<u>Plats chauds</u>		
- Truite meunière		40 F
- Entrecôte		40 F
- Cassoulet		40 F
- Paella		40 F
<u>Desserts</u>		
- Fruit		5 F
- Crème caramel		10 F
- Pâtisserie		20 F
- Glace		15 F

*Monsieur Martin mange tous les midis dans le même restaurant. Combien de menus différents (1 entrée + 1 plat chaud + 1 dessert) s'offrent à lui en sachant qu'il ne veut pas dépenser plus de 65 F pour chaque repas ?*

Le maître, pour atteindre son objectif général, se donne une progression : partir de problèmes à habillage concret (A), supposés plus simples à résoudre et / ou à justifier, pour aller vers des problèmes abstraits (X). Le problème A présente des données numériques simplifiées (prix identique et compte « rond » pour toutes les entrées et tous les plats chauds). Il a été choisi pour que les calculs ne soient pas un obstacle à la justification demandée. Le parti a été pris de neutraliser le plus possible la composante mathématique pour que la tâche de l'élève porte essentiellement sur la justification comme « discours » et comme « texte ». Il se trouve pourtant que ce n'est pas parce que les calculs sont simples que la résolution et la justification le sont aussi. Le problème est un problème de dénombrement des éléments d'un produit cartésien (choix entre 3 entrées, 4 plats et 4 desserts) comportant une contrainte (« ne pas dépenser plus de 65 francs »).

Si pour l'expert la solution est immédiate ( $3 \times 4 \times 3 = 36$  menus possibles), il n'en va pas de même pour les élèves. Pour trouver la solution, ils doivent développer des procédures qui consistent à produire des listes ordonnées de menus en contrôlant les variables. Ces procédures, si elles sont bien algorithmisées, permettent le listage exhaustif des menus. Les élèves doivent ensuite décrire la procédure adoptée et justifier en quoi elle permet d'obtenir toutes les solutions possibles et rien qu'elles. Or, si presque tous les élèves parviennent bon an mal an à trouver les 36 menus, peu d'entre eux suivent un algorithme rigoureux. Dans ces conditions, à la difficulté naturelle (pour des enfants de cet âge) de décrire un algorithme, s'ajoute celle d'avoir à décrire et justifier une procédure dont la (les) logique(s), parce que complexe(s), souvent inaboutie(s) et changeante(s), échappe(ent) en partie à l'élève. La tâche de justification est donc, dans ce cas de figure jugé aisé *a priori*, d'une extrême complexité : très peu d'élèves parviennent dans leur copie à dépasser le stade de l'exposé pur et simple, organisé ou non, des solutions. Quelques-uns amorcent des explications en « comment » (ébauche de la méthode suivie) mais aucun ne fait d'explication en « pourquoi » (les raisons de la fiabilité de la méthode). Débattre sur la validité des justifications produites et tenter de construire collectivement une représentation plus satisfaisante du discours attendu impliquent donc un travail, moins mathématique que cognitif et langagier. En ce sens, le support du débat est susceptible de répondre à l'objectif du maître et, dans le même temps, vu la complexité de la tâche et les difficultés prévisibles des élèves, de ne pas y répondre...

### **1.2.2. Enregistrement X**

*Avec 4 nombres entiers pris au hasard et avec les signes +, -, x, en utilisant chaque nombre une seule fois, comment faire pour trouver le plus grand nombre ? Justifier.*

Il s'agit d'un problème ouvert d'arithmétique, plus théorique que le précédent si l'on considère que le champ des possibles ne peut être exploré. La situation suppose que l'on convoque des propriétés des nombres et des opérations, généralement connues des élèves du cycle 3 même si elles n'ont jamais été formulées et institutionnalisées :

- les opérations sur les nombres donnent des résultats supérieurs ou inférieurs aux opérandes ;
- le nombre 1 est élément neutre de la multiplication mais non de l'addition ( $n \times 1 = n$ , mais  $n + 1 > n$ ) ;
- le nombre 0 est élément neutre de l'addition et élément absorbant de la multiplication ( $n + 0 = n$  et  $n \times 0 = 0$ )
- si  $m > 2$  et  $n \geq 2$  alors  $m \times n > m + n$

C'est sur ces propriétés que les élèves doivent prendre appui pour justifier leurs propositions. Ils peuvent choisir des exemples pour argumenter leur propos quitte à se voir opposer des contre-exemples, qu'il faudra traiter comme cas d'espèces.

Le maître considère, parce qu'on ne travaille plus sur des données « concrètes », que la tâche de justification est plus difficile que dans le cas précédent. Les copies produites montrent cependant qu'aucun élève ne résout le problème entièrement, ce qui signifie que, dans le débat, la résolution du problème (et donc la composante mathématique pure) risque d'occulter la question de la validité formelle de la justification (la composante cognitivo-langagière).

### **1.3. Le mode de gestion des échanges**

Entre A et X, le maître change radicalement ses modalités de gestion des échanges. Le fait est perceptible au travers de simples données chiffrées.

#### **1.3.1. Enregistrement A**

- Répartition des interventions

Le maître à lui seul s'octroie près de la moitié (44,4 %) des tours de paroles et chacun de ses tours de parole vaut souvent plus, en volume, qu'un tour de parole d'élève.

- Nombre d'interventions réactives chez les élèves

Est appelée « intervention réactive » toute réaction verbale à une question ou à une directive du maître, donc « dépendante, du point de vue de l'enchaînement et de la cohérence du dialogue » (9). On distingue les réactions de rang 1 (réaction directe à la demande du maître) des réactions de rang 2, 3... (après une première, deuxième réaction d'élève).

Les interventions réactives représentent 87 % de l'ensemble des interventions-élèves. Sur un total de 280, on observe 217 réponses de rang 1, 69 réponses de rang 2 ou 3, 2 reformulations par l'élève de sa propre réponse, 2 reformulations par un élève de la réponse d'un autre élève.

- Nombre d'interventions-initiatives

Est appelée « intervention-initiative » toute prise de parole spontanée qui ne découle pas d'une question ou d'une directive préalable du maître. Les interven-

tions-initiatives sont classées en fonction de leur orientation discursive (introduction d'un nouveau thème, approbation d'une proposition de pair ou du maître / contestation des propos du maître ou d'un autre élève...) et de leur contenu propositionnel (contenu cognitif / contenu procédural ou marginal par rapport à l'objet disciplinaire en débat).

Les interventions-initiatives ne représentent que 13 % des interventions-élèves et portent majoritairement sur le contenu cognitif. Sur un total de 42, 20 sont de type « approbation, soutien », 4 du type « contestation-critique » du maître, 18 du type « contestation-critique » d'un autre élève.

### **1.3.2 Enregistrement X**

#### **- Répartition des interventions**

Les interventions du maître constituent 29,4 % du total des interventions (réduction de 15 % par rapport à l'enregistrement A)

#### **- Nature des interventions du maître**

Quand, dans le moment A, les interventions du maître sont essentiellement des questions ou des injonctions, on peut distinguer ici 26 questions portant sur le contenu cognitif et 3 questions destinées à lancer le débat (du type *qu'est-ce que vous en pensez les autres ?*) ; 25 reprises ou reformulations d'assertions d'élèves ; 5 demandes de reformulations ; 2 évaluations ou encouragements.

Le maître n'a pas seulement réduit son nombre d'interventions. Il a aussi changé la nature de ses interventions. Il dirige moins l'échange qu'il ne le sollicite. Dans sa tâche de régulation, il est moins attaché à ce qu'il veut faire dire qu'à ce qui se dit chez les élèves (nombreuses reprises ou reformulations de propos des élèves)

#### **- Nature des interventions des élèves**

Les interventions réactives représentent 37,5 % de l'ensemble des interventions-élèves. Elles se répartissent également entre interventions de premier rang et interventions de 2ème ou 3ème rang. Dès lors que le maître se place en retrait et pose moins de questions, le pourcentage des interventions réactives diminue (considérablement : 87 => 37,5). A l'inverse, le nombre des interventions-initiatives (de type : approbation / contestation / critique d'un autre élève) augmente.

### **1.3.3. Pourquoi le maître modifie-t-il sa façon de conduire la classe ?**

Le maître explique son changement d'attitude par les raisons suivantes :

- la première séquence de classe se situe à un moment où le maître découvre l'école et la classe, qui a ses habitudes, aborde un objet d'enseignement (la justification en mathématique) qu'il sait ne pas maîtriser, enfin est enregistré pour la première fois de son existence, soit un ensemble de facteurs qui l'ont conduit à adopter une position à la fois défensive et offensive (une forme de « verrouillage » de la communication)

- la connaissance du milieu, une maîtrise plus fine de l'objet d'enseignement et surtout le travail dans le groupe de recherche « L'oral dans la classe », plus particulièrement l'analyse de la première séquence, l'ont conduit à opérer

un retour critique sur lui-même et à permettre aux élèves de réguler leurs propres échanges.

Il ressort de son auto-analyse deux éléments importants :

a) **la nature des interactions sollicitées est sans doute naturellement dépendante de la maîtrise qu'a le maître de l'objet de savoir en question**

- sur un sujet en voie de domination, disponible pour l'écoute, le maître dit favoriser les échanges E/E, ce qu'attesterait l'enregistrement X ;

- sur un sujet non dominé, comme c'était alors le cas dans l'enregistrement A, le maître ne sait quel étayage mettre en place ; il recourt spontanément à la communication pédagogique classique (question - réponse d'un élève, unique et souvent lapidaire - nouvelle question) comme à une bouée de sauvetage mais, tout occupé à se demander où il va, il « n'entend pas véritablement où vont les élèves » (les « malentendus » sont nombreux) et ne se rend peut-être même pas compte qu'il part trop loin d'eux. Il s'appuie systématiquement sur les réponses spontanées des élèves les plus loquaces sans solliciter la participation des plus réservés et change de ton dès qu'il perçoit une remarque pertinente (*je me sens alors sauvé, mais pas du tout...*) ;

b) **la nature des interactions sollicitées est également dépendante de la distance critique que le maître entretient avec sa propre façon de conduire la classe et donc d'une volonté éclairée.**

C'est parce qu'on lui a donné l'occasion de s'observer au magnétoscope, surtout d'étudier à la loupe par lui-même et avec l'aide des autres membres de l'équipe de terrain la suite des échanges sur une version retranscrite de l'enregistrement, qu'il a pris conscience de la part excessive de sa parole dans l'ensemble des paroles échangées et de la part également excessive de son travail cognitif par rapport au travail cognitif des élèves. Le changement opéré, perceptible dans l'enregistrement X, mais entrepris aussitôt après l'analyse de l'enregistrement A, est donc délibéré et contrôlé.

## 2. ÉTUDE FINE DE L'ENREGISTREMENT A

### 2.1. Rapports de place et conduites discursives du maître et des élèves dans leur ensemble

C. Kerbrat note qu'« il existe dans le discours lui-même un certain nombre de faits de nature extrêmement diverse mais qui possèdent en commun la propriété de marquer l'institution [...] de certains rapports de place et de force entre les interactants » (10). Elle définit le locuteur en position haute comme celui qui, au choix ou tout à la fois, est responsable de l'ouverture et de la clôture des différentes unités constitutives du texte échangé, celui qui assure l'activité structurante (et produit la plus grande majorité des marqueurs de structuration de la conversation), celui qui, au niveau du contenu, impose à l'autre son vocabulaire, son interprétation des mots, des énoncés, son analyse du référent, celui qui enfin, du point de vue pragmatique, accomplit des actes de langage qui contraignent la réaction de l'autre (ordres, réfutations...). Maître et élèves ont, dans cet enregistrement, des rapports de place fixes. Les échanges sont dominés par le maître qui est exclusivement un questionneur. Les élèves prêtent peu attention aux réponses de leurs pairs ou plus vraisemblablement ne se sentent pas impli-

qués dans un type de dialogue autorisant l'échange horizontal (peu d'approbations ou de marques de désaccord). Le faible nombre d'interventions-réponses de rang 2, 3... chez les élèves montre en outre que le maître, dès qu'une réponse est apportée à sa question, en pose une autre, sans attendre l'arrivée d'une éventuelle modification chez un autre élève.

De nombreuses séquences, au sens de blocs d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, sont construites comme une suite de transactions laborieuses pour que les élèves arrivent à donner la réponse espérée.

La séquence suivante est à cet égard exemplaire. Elle s'inscrit dans la recherche d'un possible plan à suivre pour justifier une solution de problème. L'accord s'est fait sur la nécessité de présenter d'entrée de jeu le résultat. La première intervention du maître est destinée à clore la séquence précédente et à présenter la thématique de la suivante :

*M- on a le résultat qui est présenté ensuite on a quoi ?*

*MAT- l'explication*

*M- l'explication de quoi ?*

*Y- ben comment construire le / le repas en entier*

*M- c'est quoi comment construire le repas ?*

*Y- eh ben on est obligé de prendre une entrée un plat chaud et un dessert*

*M- ça sert à rappeler quoi ?*

*Y- eh ben qu'il faut pas dépasser 65 francs*

*M- ça sert à rappeler quoi ?*

*Y- qu'on est obligé de prendre une entrée un plat chaud et un dessert*

*M- donc ça sert à rappeler quoi ?*

*Y- la carte du restaurant*

*M- pas tout à fait +++ ça sert pas à rappeler le problème ? + le problème / c'est bien un problème ça ? Monsieur Martin / ça rappelle pas les informations du problème ça ? / Monsieur Martin doit prendre une entrée un plat chaud un dessert*

*E (ensemble) - si*

*M.- est-ce que c'est la solution il doit prendre une entrée un plat chaud un dessert ?*

*E (ensemble) - non*

*M- c'est la solution ça ?*

*E- non*

*M- ben quand on lit le problème / hein on le sait ça on nous le dit donc on rappelle un petit peu le problème / pas tout / mais on rappelle des informations du problème (M. écrit au tableau : **1- le résultat***

*2- rappel de certaines informations du problème)*

La première question est une question fermée qui n'appelle qu'une seule réponse. Le maître la réitère à chacune de ses prises de parole, sans sensible modification (*ensuite on a quoi ? l'explication de quoi ? c'est quoi ? ça sert à rappeler quoi ? ça sert à rappeler quoi ? donc ça sert à rappeler quoi ?*) en dépit de l'incompréhension manifeste des élèves, et signifie par là la non-pertinence de la réponse apportée. Quand il est clair que la réponse ne sera pas trouvée, le

questionnement, qui contient la réponse (*ça sert pas à rappeler le problème ? c'est bien un problème ça ? ça rappelle pas les informations du problème ça ?*), devient une demande d'approbation, aisément obtenue (*si*). En fin de séquence, le maître opère verbalement la synthèse (*on rappelle les informations du problème*) et la consigne par écrit. Tout semble montrer chez le maître qu'une étape dans la construction du savoir vient d'être franchie et que l'on peut passer à une autre. Il a en réalité accompli seul le travail cognitif.

A d'autres moments, les élèves, selon la formule de J.-P. Astolfi, « parient à grande vitesse sur les réponses plausibles » et les trouvent quelquefois par hasard :

*M- qu'est-ce qui met en évidence ces deux paragraphes qui suivent*

*Y- ah oui on explique comment on trouve euh*

*M- non mais tu réponds pas + qu'est-ce qui met en évidence à l'oeil qu'il y a deux paragraphes qui se suivent ?*

*E- les deux petits points*

*M- les deux petits points qui indiquent qu'il y a deux paragraphes / ils servent à quoi ces deux paragraphes ?*

*Y- pour indiquer qu'on change de situation*

*M- c'est à dire ?*

*Y- euh de*

*M- Teddy ils servent à quoi là à la fin de la copie orange ?*

*T- pour dire qu'il y en a deux / c'est pas la même / on parle pas de la même chose / c'est deux choses différentes*

*M- oui mais / dans la méthode / pour le lecteur ça sert à quoi ? ça lui sert à rien ou pas ?*

*Y- à se repérer*

*M- non mais je parle des deux petits points je parle maintenant de ce qu'il y a dans les deux paragraphes / ça sert à quoi tout ce qu'il y a écrit « pour chaque entrée il a le choix entre 4 plats chauds » il peut donc faire ses débuts de*

*Y- à faire les 36 à faire les 36*

*T- il explique comment il a trouvé les 36*

*M-(ton euphorique) il explique comment il a trouvé ses 36 repas*

*(M- écrit au tableau **4- explication comment on trouve les repas**)*

On a là en somme un mode de gestion des échanges classique, parfaitement décrit dans *La communication inégale* (11), et sur lequel il n'est donc pas nécessaire de revenir plus longuement.

## 2.2. Savoirs en jeu et zones de résistances perceptibles

Relativement au contenu, la séance adopte une progression qui révèle aussi bien le souci d'organisation du maître (on peut y lire les phases programmées dans sa préparation initiale) que ses difficultés à maintenir le cap (on perçoit, à travers la récurrence de certains contenus du discours, des zones de résistance) :

- a- Recherche des caractéristiques d'une justification satisfaisante du problème
  - exposé de la méthode suivie : comment on s'y est pris
  - l'entrée en matière de la justification
  - la conclusion de la justification
  - retour à l'exposé de la méthode : tentative d'aborder la question du pourquoi on s'y est pris ainsi
  - retour sur entrée en matière et conclusion de la méthode
  - deuxième tentative d'aborder la question du pourquoi
  - nécessité de rappeler les données du problème
  - troisième tentative d'aborder la question du pourquoi (le maître donne la réponse)
  - retour sur la conclusion : sa fonctionnalité
- b- Tentative de généralisation avec accent mis successivement sur les étapes dans l'explication en comment et sur l'ordre pourquoi-comment

Les élèves sont capables intuitivement de reconnaître une justification bien formée et d'écartier une justification mal formée. Ils sont aussi capables d'énoncer un certain nombre d'indicateurs de réussite :

- calculs ordonnés vs calculs sans ordre apparent
- calculs + explicitation de la nature des calculs vs calculs seuls
- adéquation de la description de la méthode exposée à la démarche effectivement suivie (« *La méthode est le patron des essais* »)
- traitement du cas de la pâtisserie vs silence sur la pâtisserie

Mais, pour ce qui concerne la description de la méthode et sa justification, qui est précisément l'objet du jour, le maître est contraint d'exposer seul les critères qu'il aurait aimé faire découvrir :

- la nécessité de poser à l'initiale la réponse à la question posée et de conclure à nouveau sur le résultat comme vérification
- la nécessité de rappeler certaines informations du problème
- la nécessité de justifier pourquoi on ne prend pas la pâtisserie
- la nécessité d'expliquer comment on trouve les repas

La suite du débat montre bien comment certains élèves ne se sont approprié ni les critères, ni même le sens des mots désignant les étapes de la justification :

(M- écrit : **5-Vérification (on redonne le résultat)**)

M- elle est où cette vérification dans la feuille orange ? / lis-moi Laetitia

L- douze débuts de repas

M- comment ? **douze débuts de repas** c'est ça la vérification ?

L- **12 débuts de repas multipliés par trois desserts = 36 repas différents**

M- les autres vous pensez que c'est ça la vérification ?

Y- non les deux derniers paragraphes

SAM- moi je pense que c'est euh **pour chacune de ces possibilités il a le choix entre 3 desserts**

M- et Pierre t'en penses quoi toi qui a dit « vérification » ? elle est où la vérification ?

P- je pense que **12 débuts de repas x 3 desserts = 36 repas différents**

Y- moi je pense que la vérification c'est tout ça

M- mais on veut vérifier par rapport à quoi ?

Y- par rapport euh

P- et ben à sa méthode / si ça va

J- si on trouve bien les 36 menus

Y- non ça

M- on veut vérifier par rapport à ce qu'on a dit au début

Y- oui moi / c'est tout ça la méthode pour moi

P- c'est tout quoi ?

Y- c'est tout ça

M- ouais / je suis d'accord / on s'entend pas on emploie le mot « vérification » pour pas parler de la même chose / quand on redonne le résultat le résultat c'est simplement **36 menus**

Y- oui

M- **36 repas différents**

Y- la réponse <... ?>

M- c'est ça la vérification hein on retrouve les 36 repas / tous les calculs nous aboutissent au 36 donc c'est normal qu'on ait dit 36 au départ

Y- oui

M- d'accord ? c'est pas une ligne en particulier c'est le **36** + si par contre il y avait écrit  **$12 \times 4 = 48$**  là ça poserait problème parce que 48 c'est pas pareil que 36

E- oui

Il en va de même pour l'opposition entre *comment on a fait* et *pourquoi on l'a fait* qui revient périodiquement dans la discussion sans avancée notable (les élèves sont dans l'incapacité de se mettre d'accord sur ce qui relève de l'un ou de l'autre).

Quand, en fin de séance, le maître a la volonté (sans doute prématurée) de dépasser le cas particulier du problème de Monsieur Martin (*est-ce qu'on pourrait écrire une méthode générale qui pourrait marcher pour plein de choses / pour plein de travail où il y aurait à justifier + quand on a un travail quand le maître demande « il faut que tu justifies ce que tu fais » hein quelle méthode il faudrait suivre ? quand on a un travail où il faut justifier ce que l'on fait +++ parce que là on l'a fait hein avec monsieur Martin / on a essayé de justifier pourquoi il y en avait 36 / alors pour n'importe quel travail qu'est-ce que / comment est-ce qu'on / à partir de ce qu'on a fait est-ce que ça nous donne pas des idées sur comment / euh / il faudrait s'y prendre quand on a à se justifier ?*), il se heurte à la résistance des élèves qui, incapables de réfléchir dans l'abstrait, de conceptualiser la conduite justificative, ramènent constamment la discussion au cas particulier du problème du jour. Pourtant un élève (Y.) localise spontanément un lieu de généralisation possible : *on fait des calculs mais c'est pas obligé qu'on fasse des calculs [pour justifier]*, remarque que le maître renonce à approfondir. L'écart entre ce que les élèves sont à même de comprendre et de faire et ce que le maître veut leur faire comprendre et faire le conduit tout naturellement à adopter une attitude « directive ».

### **2.3. Effets des échanges : de quelques paradoxes**

#### **2.3.1. Premier paradoxe : il arrive qu'une démarche transmissive transmette**

L'objet d'étude « discours justificatif », semble se situer au-delà des capacités conceptuelles des élèves. Le maître apporte le plus souvent les réponses à ses propres questions, conceptualise en lieu et place des élèves, autant d'éléments qui contreviennent à ce qu'on sait du processus d'apprentissage. Et pourtant, confrontés après le débat à une nouvelle tâche d'écriture (un problème de forme identique à celle du précédent mais avec des données numériques différentes qui impliquent une justification différente), tous les élèves, sauf Y. dont il sera question au point suivant, font de très nets progrès (on ne peut en apporter la preuve ici faute de place). Relativement aux deux objectifs poursuivis a) savoir adopter une procédure de résolution adéquate, b) savoir l'explicitier pour d'autres, étant entendu que l'objectif b) a été prédominant, on constate :

- que l'obligation où sont mis les élèves de construire une justification de leur démarche a d'abord des effets sur la démarche même de résolution (l'algorithme adopté est lisible) ;

- que chaque élève manifeste la volonté d'expliquer au mieux la méthode adoptée (en comment et en pourquoi) même si l'explication reste évidemment incomplète.

#### **2.3.2. Deuxième paradoxe : deux cas particuliers, l'élève qui « suit » et ne donne pas suite, l'élève qui ne « suit » pas et donne suite**

Y., dans l'enregistrement A, est un très gros parleur : sur les 328 prises de parole des élèves, 142 lui reviennent, ce qui signifie qu'il mobilise à lui tout seul 43,3 % de la parole élèves, en nombre d'interventions. Il lui arrive fréquemment de faire des remarques décalées par rapport à la demande, mais il est clair que son souci constant est d'interpréter au mieux le mode de formulation des questions du maître pour deviner ses attentes, répondre en premier ou corriger mine de rien, par reformulations ou approximations successives, les erreurs commises dans une précédente réponse. Plus la séquence de classe avance et plus il devient le partenaire privilégié du maître, qui approuve presque systématiquement ses réponses. Y. est donc à l'aise dans le type de communication adopté en début d'année par le maître. Parce qu'il a saisi la nature du contrat, en jouant le faire-valoir du maître, le pilote en second, il se valorise lui-même. Il peut donner l'illusion, par sa collaboration quasi servile, d'emboîter très exactement le raisonnement du maître, d'en décoder l'implicite, donc d'assimiler progressivement les contenus de savoirs à l'ordre du jour.

MS., à l'inverse, intervient seulement deux fois pour dire la même chose (reprise d'un indicateur qui a fait consensus : *la solution va pas avec les essais*) et le reste du temps semble se situer en marge de la discussion.

L'activité et l'implication maximales de Y d'une part, la passivité et l'apparent désintéressement de MS d'autre part, laissent augurer de performances

écrites ultérieures différentes. Différentes, elles le sont en effet mais dans le sens diamétralement opposé aux attentes. Dans la nouvelle situation d'écriture, MS. produit dès le premier jet une justification remarquable : la méthode de résolution adoptée est pertinente et économique, sa justification d'une extrême précision. Y. à l'inverse, cas singulier dans la classe, cas singulier tout court, s'entient à des essais, qui ne sont certes pas aléatoires mais trouvés par une procédure si longue et si fastidieuse qu'il ne parvient pas au bout de sa logique et ne donne pas la réponse attendue : le nombre de menus. Bien entendu, Y. ne justifie pas sa méthode. Il n'y parvient pas plus dans la réécriture demandée. En somme, Y est ce que la tradition de l'enseignement reconnaît comme un « bon élève, éveillé », un élève qui « suit » (mais peut-être seulement dans le sens premier du verbe) et dont on ne comprend pourquoi les résultats écrits ne sont pas à la hauteur de la participation. Tout au plus peut-on avancer l'idée que c'est précisément parce qu'il est trop occupé à défendre sa position dans l'échange maître-élèves qu'il ne peut en même temps s'appropriier le savoir (faire) à l'étude. Le retrait de MS., à l'inverse, pourrait être le signe d'une attention soutenue aux explications du maître.

### **2.3.3. Troisième paradoxe : quand l'oral apprend aussi au maître**

La recherche « L'oral dans la classe » postule que les interactions langagières ont un rôle déterminant dans la construction des apprentissages disciplinaires chez les élèves. **La séquence montre aussi le rôle des interactions (et des conflits socio-cognitifs) maître-élèves dans la construction des savoirs du maître**, qui déclare : *sans les élèves, je n'aurais pas pu écrire a priori la fiche-outil, c'est-à-dire sans eux je ne serais jamais parvenu à une représentation aussi précise - à défaut d'être juste - de la justification.*

Le maître reconnaît

1) qu'il a passé beaucoup de temps sur l'entrée en matière et la conclusion de la justification (aspect purement formel) parce que c'est ce qui lui apparaissait alors comme le seul point clair,

2) qu'il est resté allusif sur les points essentiels : l'explication en pourquoi et en comment de la méthode. Il reprend par exemple les formules des enfants *tu comprends comment il a fait*, il explique par étapes sans jamais inviter à une étude précise de la démarche d'explication de l'élève en question et sans faire dégager explicitement les étapes suivies.

C'est l'analyse *a posteriori* de l'enregistrement mais aussi et surtout le vécu de la séquence de classe elle-même qui lui ont permis d'y voir progressivement plus clair. Des formules trouvées par les enfants comme la méthode est le patron des essais, le pourquoi commande le comment ont aidé à sa propre édification sans qu'il puisse cependant en découler des effets immédiats dans la gestion du contenu enseigné.

Le maître déclare enfin que les séquences de classe ultérieures lui ont permis d'identifier les lieux et les causes de rupture dans l'exposé des méthodes chez les élèves mais qu'il ne sait toujours pas comment aider les élèves à

conceptualiser l'écrit « justification », à en concevoir les caractéristiques générales - si tant est qu'elles existent - de telle sorte qu'ils puissent passer d'un cas particulier à un autre cas particulier (changement des données numériques du problème par exemple).

### 3. ÉTUDE FINE DE L'ENREGISTREMENT X

#### 3.1. Rapports de place et conduites discursives du maître et des élèves dans leur ensemble

Les données chiffrées (cf. 1.2.2) montrent que les rapports de place ne sont pas ici fixés à l'avance et que le maître n'a plus l'exclusivité de l'orientation du discours. Trois séquences ont été isolées pour étudier plus finement son rôle et mettre en lumière comment la nouvelle configuration du dialogue dans la classe, qu'il faut interpréter comme un changement de contrat, permet aux élèves de développer des conduites discursives, argumentatives et explicatives variées que l'ancienne configuration interdisait.

##### 3.1.1. Séquence 1 initiée par le maître mais entièrement gérée par les élèves : de l'échange polémique au consensus

La séquence (découpée sur un critère de cohérence thématique et discursive) porte sur la question de l'opération mathématique susceptible de donner toujours le plus grand résultat.

#### Séquence 1

1. M- *qu'est-ce qui voit dans les textes / des pro / des problèmes où l'élève ne s'est pas justifié ? ++ i dit des choses et ne se justifie pas*
2. Al- euh / « on peut utiliser les signes + ou x » après i dit « il vaut mieux prendre le signe x pour avoir un plus grand nombre » / il justifie pas ça
3. M- *qu'est-ce que vous en pensez les autres ?*
4. Sam- l'addition des fois elle est la plus forte
5. Al- ben oui
6. M- *ah (ton descendant)*
7. Al- avec le 1 et le 0
8. Sam- et le 2 aussi
9. Al- non / pas le 2
10. Sam- c'est pareil
11. Al- non pas avec le 2
12. P-avec le 2 c'est pareil
13. Mat- le 0
14. P-mais c'est pas plus fort c'est égal
15. Sam- ben non
16. P-c'est pas plus fort c'est égal
17. Sam- oui je sais / ben c'est ce que j'ai dit
18. P-parce que 2 fois
19. Sam- je sais 2 fois 2 ça fait 4 et 2 plus 2 ça fait 4 ++ mais par exemple avec 0

20. Al-  $0 + 10$
21. Sam- attends !  $0 \times 10$  ça fait 0 et  $0 + 10$  ça fait 10
22. Al- avec le 1 c'est pareil
23. Sam- avec le 1 c'est pareil / tu fais par exemple  $30 \times 1 = 30$   $30 + 1 = 31$
24. Y-oui mais si i prend 0 i doit bien savoir si il fait une multiplication que ça va faire un nombre plus petit / ça sera inférieur
25. -Sam- oui mais pour le lecteur / hein (ton suspensif)

Dans cette séquence, le maître se donne deux fonctions : rappeler la tâche (évaluer la pertinence des justifications écrites, 1) et susciter le débat (*qu'est-ce que vous en pensez les autres ?*, 3).

La production d'élève mise en cause par Al (en 2) s'appuie sur un savoir mathématique implicite. Les calculs convoqués en guise d'appui de l'affirmation posée n'apportent pas la preuve de sa vérité. Al, qui a une représentation plus élaborée de la justification, manifeste le désir légitime de voir explicité le savoir mathématique sous-jacent. En cela Al se place exactement dans le débat initié par le maître en début de séquence. L'intervention - contestation de Sam (en 4) déplace la perspective et amorce un changement thématique : Sam ne répond pas sur la validité de la remarque de Al et au-delà sur la présence / absence de justification dans la production ciblée, il conteste la validité de la proposition (*il vaut mieux prendre le signe  $\times$  pour avoir le plus grand nombre*) et non le fait qu'elle n'est pas suffisamment argumentée. La proposition n'a pas à être justifiée parce qu'elle est fautive : *l'addition des fois est la plus forte*. Cette simple remarque déclenche une série d'échanges, qui au-delà de l'accord et de l'exemplification initiale de Al (5 et 7), tourne momentanément à la polémique quand Sam veut justifier sa proposition par l'exemple du 2 (8 à 16).

On voit comment Sam, sous la pression des remarques de ses camarades, finit par prendre conscience de son erreur sans toutefois la reconnaître explicitement (*oui je sais, ben c'est ce que j'ai dit*) Il parvient à reprendre la position haute dans le débat en développant enfin le cas probant du 0 suggéré par Al. L'échange polémique commencé avec le 1 et le 0 se clôt sur le 1 et le 0. A la clôture Al et Sam parlent le même langage (*avec le 1 c'est pareil*) mais c'est Sam qui a le dernier mot. Le consensus est trouvé. La séquence rebondit cependant sur l'objection de Y en 24. C'est bien entendu Sam, qui tient à garder la maîtrise des échanges, qui annule l'objection (*oui mais pour le lecteur/ hein*) et par là s'approprie le contenu implicite de la première remarque de Al.

Deux conceptions de la justification opposent Y et Sam : l'une, moins opératoire, qui veut qu'on n'ait pas à justifier ce qui est de l'ordre de l'évidence pour le scripteur ou la communauté restreinte des scripteurs ; l'autre, plus élaborée, qui tient compte du non-savoir supposé du lecteur et se présente comme une recherche de conviction.

**3.1.2. Séquence 2 où deux thèses s'affrontent  
et où de l'affrontement surgit une troisième thèse  
consensuelle plus opératoire que les deux autres**

**Séquence 2**

(Le maître continue d'écrire au tableau les conclusions des élèves pour chaque cas de figure envisagé. On étudie ici le cas particulier du 2)

1. M-ici j'ai mis l'addition est la plus forte / qu'est-ce que je peux écrire là ?  
/ je peux écrire une autre phrase ici ?
2. Al- la multiplication est la plus forte
3. L-la multi
4. Y-c'est égal
5. L-la multiplication et l'addition c'est égal
6. P-ah non !
7. Sam- ah ça c'est **faux** / c'est faux ce qu'i dit parce que si on prend  $2 \times 3$   
euh ++  $2 \times 3$  et  $2 + 3$ / ben ça sera pas égal
8. M-viens me montrer au tableau
9. Sam- (au tableau, parlant et écrivant à la fois) **(2 x 3) plus** / je sais pas  
moi / **(5 x 7) = 41**
10. Al- ça fait 41
11. Sam- et là si on prend par exemple **(2 + 3) + (5 x 7) = 40** +++ (se retour-  
nant vers la classe)
12. E- eh ouais
13. Sam - là / je crois que c'est faux ce que j'ai dit
14. M-mais tu veux prouver quoi ?
15. Y- c'est faux ce qu'il a dit
16. Sam- ben / ce qu'il a dit que
17. P-y veut expliquer par exemple
18. Mat- on faisait  $2 \times 3 / 2 + 3 / 2 + 3$
19. P-monsieur je comprends ce qu'il voulait prouver
20. M-ben vas-y
21. P-ben parce qu'il a dit euh que c'est la multiplication pour le trois qui  
l'emporte mais c'est faux / parce que déjà si on sépare les 2 / pour un 2  
comme l'a expliqué Samuel c'est l'ad / la multiplication qui gagne mais  
pour quatre 2 ça va être égal puisque  $2 \times 2 / 4$
22. M-pour 4 deux c'est égal
23. Al- ça fera  $8 +$  ah non ! ça fera 16
24. E-et  $2 + 2 + 2 + 2$  ça fera 8
25. L-et non / c'est pas pareil
26. Ch- c'est pas pareil alors
27. P-si on tire deux 2 c'est égal
28. M-donc je mets « si deux 2, addition = multiplication »
29. Al- oui
28. P-mais c'est pas toujours la multiplication qui l'emporte

Les deux thèses en présence sont : 1) dans le cas du 2 la multiplication est la plus forte, 2) dans le cas du 2 la multiplication et l'addition sont égales. En voulant prouver la fausseté de la thèse 2 et la validité de la thèse 1, Sam ren-

contre un obstacle que P. va l'aider à franchir en posant l'existence d'une troisième thèse (« ça dépend du nombre de 2 tirés »). Et l'on voit comment d'autres élèves l'accompagnent dans son cheminement intellectuel et acceptent de reconsidérer complètement leur position initiale. C'est le cas de L. qui déclarait au début *la multiplication et l'addition c'est égal* et qui, à la fin, reconnaît : *et non / c'est pas pareil*. L'échange a pour résultat un partage de certitude.

### **3.1.3. Séquences explicatives 3 et 4 ou comment l'erreur et l'obstacle cognitif chez un élève donné sont dévoilés et traités par l'interaction**

a - Séquence 3 : traitement de l'erreur

#### **Séquence 3**

(Après l'étude du cas général et la découverte de l'existence de cas particuliers, le maître cherche à faire étudier successivement chaque cas particulier. A l'ouverture de la séquence, il annonce l'étude du 0 et du 1)

1. M-*si on tire un nombre 1 / un nombre 0 ?*
2. Al- *c'est l'addition la plus forte dans les deux cas*
3. M-*l'addition la plus forte (écrit la phrase au tableau et pendant qu'il écrit la discussion rebondit derrière son dos sans qu'il l'ait sollicitée)*
4. Y-*non c'est pas vrai ce qu'i dit*
5. Sam- *et si*
6. Al- *et si*
7. M-*(se retournant) pourquoi c'est pas vrai ?*
8. Al- *(ton impératif) alors justifie ta réponse !*
9. Y-*parce qu'il a dit  $++ 2 \times 3 = 6$  et  $2 + 3 = 5$*
10. Al- *et alors ?*
11. Y-*mais attends*
12. Al- *oui mais nous on te parle de 1 et 0*
13. P-*quand tu multiplies un nombre par 0 ça te donnera toujours 0 et si tu l'additionnes ça donnera le nombre que tu as pris / par exemple  $0 \times 30$  ça fera 0 et  $0 + 30$  ça fera 30 / t'as compris ?*
14. Sam- *je vais te l'expliquer*
15. Y-*mais non si on fait  $0 + 1$  entre parenthèse x euh + entre parenthèse*
16. M-*tu dis  $0 + 1$*
17. Y-*oui  $(0 + 1) \times /$  ah non /  $+(2 \times 3)$*
18. -Sam- *il semble pas avoir compris / là / on parle du 1 et du 0 nous / mais on parle pas on parle pas du 2 ou du 3 / nous on dit que  $0 \times 1$  ça fera 0 / si on fait  $0 + 1$  ça fera 1*

L'on voit comment le contenu de l'intervention-contestation de Y en 4 est appréhendé par ses pairs comme une erreur et traité comme tel. Trois élèves Al, P et Sam, face aux errements de Y, assument à tour de rôle une partie des fonctions traditionnellement assignées au maître : opposition dans un premier temps (5, 6 : *si, si*), puis demande de justification (8 : *Alors justifie ta réponse !*), évaluation de la pertinence de la justification (10 : *et alors ?*), identification de l'origine du malentendu (Y n'est pas dans la « bonne séquence ») et recentrage sur la

thématique (12 : *oui mais nous on te parle de 1 et 0*), explication (13), vérification de la compréhension (*t'as compris ?*), évaluation des progrès cognitifs de l'élève (*il semble pas avoir compris*), renouvellement de l'explication (18). On a là un bel exemple d'étayage entre pairs mais qui est aussi sans doute un exemple d'étayage inabouti : Y. ne semble pas rejoindre ses camarades sur le même terrain.

*b - Séquence 4 : Emergence et résolution (?) d'un obstacle cognitif*

Tous les cas particuliers étant traités, le maître pose la question de la mise en forme de la justification (son objectif déclaré) et pour ce faire lance une activité de comparaison entre les problèmes du type « Monsieur Martin » et le problème à l'étude. C'est dans ce contexte qu'intervient Ch. :

**Séquence 4**

1. *M-alors pour toi la conclusion de ce problème là c'est « donc ça dépend des nombres qu'on tire » ?*
2. *P-parce que si on tire 1 et 0 / 1 ou 0*
3. *M-alors ça ça pourrait faire partie de la conclusion ?*
4. *P-oui ++ puisque on a dit que l'addition est la plus forte dans ce cas-là / et des fois c'est la multiplication des fois c'est l'addition donc on peut pas bien justifier / on peut pas dire que c'est la multiplication qui est la plus forte*
5. *Ch- (lève le doigt) euh ++ en fin de compte / avec 2 ça fait pas le plus grand nombre*
6. *M- tu veux dire quoi !*
7. *Ch- ben / si on multiplie par 2 ça ferait pas forcément le plus grand nombre*
8. *M-écoutez ce qu'elle vient de dire là ++ elle vient de dire / Charlène / avec le 2 ça fera pas le plus grand nombre*
9. *P-si par exemple / si t'as un dé / tu lances les dés et tu tombes sur le 2 / tu fais avec ça / tu lances les dés quatre fois pour voir si tu tombes sur le 2*
10. *M-moi j'ai / moi j'ai l'impression qu'elle transforme le problème*
11. *P-elle doit comprendre qu'il faut prendre un grand chiffre / par exemple un 1000 ++ le 2 c'est un tout petit chiffre*
12. *M-mais qu'est-ce qu'elle transforme ? / elle pense qu'il faut chercher quoi ?*
13. *P-un grand grand nombre*
14. *E-le plus grand qu'elle peut trouver*
15. *M-c'est pas de celui là qu'elle parle / moi si je comprends bien / j'ai l'impression que Charlène elle est en train de dire / moi je m'occupe plus du plus et du multiplié / le problème je l'ai transformé / hein / et je cherche quels sont les 4 nombres entiers les plus grands qu'il faut tirer pour avoir le plus grand nombre*
16. *P-c'est faux ça ++ et en plus c'est pas possible*
17. *M-pourquoi c'est pas possible ?*
18. *P-parce que comme c'est à l'infini / on peut pas / on peut pas puisque c'est à l'infini / on peut pas écrire le chiffre le plus grand*

19. M- 4 nombres entiers même si je prends 1500000 / j'aurai toujours un nombre encore plus grand / on aura toujours un plus grand
20. P-par exemple si ça
21. M-quand elle dit / est-ce que c'est le 2 qui donne le plus grand elle parle de ces nombres -là qu'on tire
22. P-monsieur / monsieur / ça serait / Monsieur
23. M-or / au tirage / le tirage c'est pas moi qui le choisis quand je tire / hein / c'est comme une machine qui / c'est comme le loto qui donne les numéros
24. Ch- alors elle est fausse la question / comment faire pour trouver le plus grand nombre / si c'est infini ?
25. P-(s'adressant à Ch-) mais non / mais c'est avec les nombres tirés que
26. M-c'est avec les nombres tirés te dit Pierre
27. P-si t'as 2 / 3 / 4 et 5 / tu dois trouver le nombre le plus grand avec ces chiffres-là et si tu trouves 1000 et 1000 et 1000 heu / tu feras avec ces chiffres-là
28. M-toi tu imagines qu'il faut choisir ces nombres-là / ben / tu les choisis pas / c'est une machine qui te les donne et quand la machine te les donne
29. L-c'est au hasard
30. M-quand elle te les donne **au hasard** / insiste bien Ludovic / on te demande quel calcul tu dois faire pour obtenir le plus grand nombre / mais tu les choisis pas les quatre
31. P-(à Ch-) c'est un peu comme la loterie / on tire des numéros
32. M-revenons sur monsieur Martin ++ y a des liens ou pas dans la justification ? dans la conclusion / y a une conclusion ?

L'intervention inattendue de Ch., *eh / en fin de compte/ avec 2 ça fait pas le plus grand nombre*, que ses pairs et le maître interprètent comme la manifestation d'une incompréhension de la consigne même du problème (*quels sont les plus grands nombres qu'il faut tirer pour trouver le plus grand résultat possible ? au lieu de quelles opérations faire avec des nombres tirés au hasard pour obtenir le plus grand résultat possible ?*) provoque une rupture thématique et suspend le cours de l'échange engagé.

Le maître est successivement celui qui pointe l'obstacle (8, *écoutez ce qu'elle vient de dire là*), celui qui en dégage la nature (10, 15), qui tente d'expliquer à Ch. en quoi elle se trompe de problème, qui clôt la digression et ramène l'attention sur la thématique initiale (32, *revenons sur Monsieur Martin*). Mais la tâche d'explication ne lui revient pas en propre : P. et L. y collaborent étroitement, à armes égales avec lui, chacun apportant à l'intervention de l'autre une précision supplémentaire. On ne peut dire si Ch. au terme de l'explication a compris la source du malentendu, et même s'il y a malentendu : son intervention était susceptible d'autres interprétations (il se peut qu'elle n'ait pas « changé le problème », qu'elle ait simplement voulu dire que la multiplication n'est pas nécessairement la plus forte dans le cas du 2, cas dont elle a du mal à synthétiser les caractéristiques, à l'évidence). Comme elle ne réagit pas au diagnostic porté, il est difficile de savoir si le maître a touché juste ou « créé » une difficulté qui n'existe pas mais il est probable que, dans le type de communication adopté

en début d'année, elle n'aurait pas eu l'opportunité de prendre la parole et de révéler ainsi une possible zone d'ombre.

D'une façon générale les élèves se montrent très attentifs au cheminement cognitif de leurs pairs : ils localisent et interprètent les erreurs et incompréhensions de leurs camarades, les aident à prendre une distance métacognitive : *Monsieur je comprends ce qu'il voulait prouver... - Elle doit comprendre qu'il faut prendre un grand chiffre...* Enfin, effet probable du travail sur la justification écrite, ils justifient souvent spontanément chacune de leurs affirmations, ou s'ils ne le font pas, sont invités à le faire par un pair (*alors justifie ta réponse !*). **En somme, les échanges métalangagiers autour de la justification comme objet d'enseignement ont des effets sur les échanges langagiers eux-mêmes ... ou comment le fait de discourir sur la justification écrite en mathématique apprend à justifier son discours oral sur la justification et peut-être, plus largement, hors de la discipline mathématique, son discours tout court (« l'écrit pour apprendre l'oral », en quelque sorte).**

### 3.2. Savoirs mobilisés et construits dans l'interaction par les élèves

Le maître, en X comme en A, a le souci de la *forme* du texte à produire (on le sent désireux de parvenir à une version écrite élaborée de la justification). Les élèves ne consentiront à entrer dans sa problématique que lorsqu'ils auront, dans le consensus, traité tous les cas de figure, c'est-à-dire dépassé la phase heuristique : trop occupés à régler les problèmes de nature mathématique, ils ne sont pas immédiatement disponibles pour réfléchir à l'organisation et à la mise en texte de leur discours justificatif. La question de la justification en « pourquoi » et « comment » réémergera d'elle-même au terme de la résolution mais on verra bien vite que les élèves, en fin d'année, sont toujours, comme en A, dans l'incapacité d'opérer la distinction :

1. M-(écrit au tableau)
2. (Brouhaha derrière son dos)
3. Al-non
4. M-pourquoi non ?
5. Al- il a dit / euh / qu'est-ce qu'il a dit déjà ?
6. M-je sais pas ce qu'il a dit
7. P-pourquoi t'as dit c'est pas du « comment faire »?
8. Al- il a dit c'est / c'est du « comment faire » mais c'est pas du « comment faire » parce qu'on est en train de justifier les réponses
9. M-les autres qu'est-ce que vous en pensez de ça ?
10. P-non le « comment faire » ça serait avant
11. Y-non ça ça justifie
12. P-mais avant / avant / ça serait / le texte avant du « comment faire »
13. M-pourquoi tu vois du « comment faire » ?
14. Y-là on est en train de voir si on prend deux 2 si c'est plus grand si on prend un 2 si c'est plus petit / on cherche comment faire pour trouver le nombre le plus grand

15. P-monsieur / si on met un texte en haut ça serait du « comment faire » et en dessous si on écrit ça serait « justifier »
16. Y-ah ! non ! je suis pas d'accord
17. M-quel texte il faudrait mettre en haut pour que ça devienne du « justifier »
18. P-si on utilise « le 2 peut être employé de plusieurs manières » / alors en-dessous on écrit euh / les manières pour les 2 / on écrit ça
19. Y-non moi je suis pas d'accord / c'est le contraire que je veux dire
20. M-(écrit « Le 2 peut être utilisé de plusieurs manières ») alors ça serait quoi ?
21. Y-alors moi / c'est le contraire de Pierre ++ si on met un texte en haut ça ça serait du « justifier » mais si c'est tout seul ça serait du « comment faire »
22. P-c'est ce que je dis / pour toi ça serait quoi ?
23. Y-pour moi c'est du « comment faire »

Et Al de conclure : *Moi je comprends pas bien cette différence.*

On a là une situation particulière où la *tâche discursive* donnée par le maître (se prononcer sur la validité des formulations et en trouver éventuellement de meilleures) en relation avec un *objectif précis* (développer conjointement des compétences cognitives et des compétences langagières écrites) provoque chez les élèves une *activité* dont l'objet est de nature différente, essentiellement mathématique. Les élèves s'emparent de la situation pour momentanément en détourner l'objet et l'objectif et ce faisant, parce qu'ils sont maîtres du jeu, parce qu'ils peuvent aussi, ce que ne permettait pas la situation A, s'appuyer sur un savoir mathématique déjà-là en partie partagé et parler un langage commun, ils sont en mesure de co-gérer leur débat.

Autrement dit, **indépendamment de la volonté délibérée du maître d'organiser différemment la communication, la nature du problème pèse en partie sur la forme prise par les échanges.** La situation A interdit d'une certaine manière le débat parce que les élèves (et le maître à un autre degré) n'ont qu'une représentation très lacunaire de ce qu'est la justification, et qu'en outre la justification attendue est extrêmement délicate. La situation X, détournée par les élèves sur un objectif disciplinaire (résoudre le problème), se révèle à l'inverse propice à l'échange spontané d'arguments. Comme le remarquait Gilbert Ducancel dans cette même revue (12) : « c'est l'intellection qui, à l'oral comme à l'écrit, tire en avant l'interlocution [...] les demandes d'explication [justification] ne suffisent pas à la production d'un discours explicatif [justificatif] si les locuteurs ne possèdent pas un « modèle intellectif » qui leur permettent de tenir ce discours. »

Dans la forme dialoguée question-réponse qu'emprunte A, il est extrêmement difficile de déterminer ce que chaque élève comprend, construit et s'approprie. Seules les productions écrites ultérieures peuvent renseigner sur les progrès accomplis. Placés en X dans une situation de construction interactive de savoirs, les élèves révèlent plus nettement leur cheminement cognitif. Nous reprenons les 4 séquences sélectionnées pour les considérer sous cet angle.

- ***Dans la séquence 1 : d'une loi générale implicite à la découverte de cas particuliers***

Dans la copie que les élèves étudient, deux « règles d'action » sont posées : *on peut utiliser + ou x (sous-entendu : on ne retient pas -) et il vaut mieux prendre le signe x pour avoir le plus grand nombre*. Ces deux propositions sont critiquées par Al. parce qu'elles ne sont pas justifiées et par Sam parce qu'elles ne lui paraissent pas toujours vraies.

Relativement à la première objection, on peut dire en effet que des énoncés comme *il vaut mieux prendre le signe x...* fonctionnent comme l'équivalent d'une thèse et que l'exemple qui suit prend la place de l'argument attendu. Al, sans le dire explicitement, ne reconnaît dans l'exemple qu'une fonction illustrative et réclame le véritable argument manquant. L'auteur du texte s'appuie sur l'utilisation implicite des propriétés des deux opérations retenues : l'addition et la multiplication donnent « généralement » des résultats supérieurs à la soustraction, la multiplication donne « généralement » des résultats supérieurs à l'addition. La question de la nécessité d'explicitier ces propriétés convoquées de manière implicite n'est pas abandonnée dans la suite du débat mais ne peut être véritablement traitée (*pour nous on croit que c'est quelque chose de justifié mais... dit P*). Les élèves vont en rester sur leur **savoir partagé** sans trouver les moyens de faire partager ce savoir au lecteur. On a là un problème central : quand on cherche à justifier des assertions, jusqu'où est-il nécessaire d'aller pour emporter l'adhésion ou la conviction ? quelle construction par et dans le discours de l'image du récepteur ? et d'un autre point de vue, jusqu'où est-il vraiment possible d'aller quand on est élève de CM2 ?

Relativement à la seconde objection, une thèse contraire est produite : *l'addition des fois elle est la plus forte*, immédiatement suivie d'un exemple générique (*avec le 1 et le 0*) mais sans justification véritable une fois encore. Sam propose alors l'examen d'un autre cas où se pose la question de savoir s'il vaut mieux utiliser l'addition ou la multiplication : celui où l'on tire un ou plusieurs 2. Son intervention (*et le 2 aussi*) venant après le traitement du 1 et du 0 est ambiguë : veut-il dire qu'il s'agit d'un cas où il faut préférer l'addition ou veut-il simplement indiquer qu'il s'agit aussi d'un cas particulier à traiter spécifiquement ? Tous les élèves ne comprennent pas de la même manière. La précision vient des interventions conjointes de P. et de Sam qui font face à l'opposition de Al (*non pas le 2*). Des deux, c'est P. qui semble le plus assuré même si c'est Sam qui justifie en premier par un exemple spécifique (*je sais 2 fois 2 ça fait 4 et 2 plus 2 ça fait 4*). A ce moment de l'échange, le cas du 2 semble réglé, alors qu'il est loin de l'être (sous l'impulsion du maître il resurgit dans la séquence 3). Al et Sam reviennent alors sur leur explication à propos du 1 et du 0. Leur justification devient plus précise. Ils s'appuient cette fois sur des exemples qu'ils jugent suffisamment explicites pour entraîner l'adhésion, parce que pris au hasard : *0 x 10 ça fait 0 et 0 + 10 ça fait 10* » et « *30 x 1 = 30 et 30 + 1 = 31*.

Cet extrait montre comment des échanges oraux contradictoires peuvent contribuer à l'élaboration d'une connaissance mathématique plus assurée. Partant d'une production écrite incomplète, les élèves dégagent peu à peu des

règles de justification mathématique. Travaillant, sans l'exprimer, sur l'idée qu'une proposition générale portant sur les nombres n'est vraie que si elle peut s'appliquer à tous les nombres, ils vont chercher tous les cas particuliers où cette règle ne s'applique pas et dire pourquoi. Les dernières formulations ne sont pas encore de véritables justifications mathématiques, dans la mesure où elles s'appuient encore sur des exemples, mais les exemples choisis ont une indéniable visée généralisante.

- **Dans la séquence 2 : formulation explicite d'une règle**

C'est parce que Y. perd pied doublement (il revient sur le cas du 2 alors que la conversation est centrée sur le cas du 0 et du 1 ; il juge les explications qu'on lui fournit incomplètes car on ne parle que de 2 nombres alors qu'on en tire 4) et que ses camarades veulent lui venir en aide que certains d'entre eux vont être conduits à dépasser leur approche initiale. P. est ainsi poussé à donner une justification qui cette fois est mathématiquement satisfaisante. Elle s'appuie sur la formulation explicite de la règle (une proposition pour être vraie doit pouvoir s'appliquer à n'importe quel nombre) manipulée jusqu'alors implicitement : *quand tu multiplies un nombre par 0 ça te donnera toujours 0 et si tu l'additionnes ça donnera le nombre que tu as pris.*

Ce remarquable travail d'abstraction ne se reproduit pas cependant dans le traitement du deuxième problème de Y. Al, Sam et P utilisent des connaissances implicites que Y., et d'autres qui ne s'expriment pas forcément, ne partagent pas, notamment le fait qu'il suffit de savoir comment faire avec deux nombres pour savoir comment opérer avec trois nombres, quatre nombres, mille nombres..., le fait également que si l'on a 2 nombres m et n, avec  $m > n$  et  $n \geq 2$  alors  $m \times n > m + n$ . Mais ils ne parviennent ni à les conceptualiser ni donc à les verbaliser.

- **Dans la séquence 3 : découverte de la complexité des cas particuliers**

On se souvient que l'unanimité a semblé se faire, à tort, sur l'identité du cas du 2 et des cas du 0 et du 1. Sous l'impulsion du maître, qui tient à reprendre méthodiquement les trois cas d'espèces découverts, le problème du 2 se pose à nouveau. Une fois encore, c'est P. qui par son cheminement va faire progresser l'ensemble du groupe. Pour dépasser le conflit qui oppose au début des échanges ceux qui considèrent que *la multiplication et l'addition c'est égal* et ceux pour qui *la multiplication est la plus forte*, P. tente d'intégrer les apports divergents de chacun en montrant qu'il existe, dans le cas du 2, des sous-cas : *déjà si on sépare les 2 / pour un 2 comme l'a expliqué Samuel c'est la multiplication qui gagne mais pour quatre 2 ça va être égal puisque  $2 \times 2 = 4$* . P. passe trop vite du sous-cas *un 2* au cas extrême *quatre 2* qu'il ne traite pas correctement. La confusion qui s'en suit montre bien que tous les possibles n'ont pas été aperçus (avec quatre 2, les élèves peuvent aussi bien dire *c'est pareil* s'ils pensent à  $(2 + 2) \times (2 + 2) = 2 \times 2 \times 2 \times 2 = 16$ , que *c'est pas pareil*, s'ils pensent à :  $2 + 2 + 2 + 2 = 8$  et  $2 \times 2 \times 2 \times 2 = 16$ ) mais un principe de réflexion a été dégagé.

### **3.3. Incidences du changement de mode de gestion des échanges et de circulation du savoir sur les élèves considérés individuellement**

#### **3.3.1. Le positionnement**

Les modalités différentes d'échange qu'impulse successivement le maître dans A et X et que, dans une certaine mesure, la nature du problème ouvert choisi renforcent, ont, comme on l'a vu, une incidence sur le comportement de la classe dans son ensemble. Cette incidence va, pourrait-on dire, de soi. Plus inattendus sont les effets contrastés qu'elles produisent sur la quantité et la nature des propos tenus par un élève donné, observé en tant qu'individu, et sur la place qu'il entend occuper au sein du groupe-classe et dans les échanges qui le traversent. Y. et P. sont à cet égard deux cas intéressants dans la mesure où le changement de la règle du jeu conversationnel, entre A et X, s'accompagne chez eux d'un renversement de place spectaculaire, d'un glissement du lieu symbolique à partir duquel ils prennent la parole. Autrement dit, leur évolution ne suit pas seulement celle du groupe, leur statut au sein du groupe en sort modifié.

#### **• Retour sur le cas particulier : Y., l'élève à la droite du père**

En fin d'année, dans un type de relation radicalement différent, où le maître n'est plus le centre, Y ne peut plus jouer le rôle de faire-valoir qui était le sien en début d'année. En ce sens, il a perdu ses repères. Il n'est plus à la droite du père (métaphoriquement et réellement : il a symptomatiquement changé de place dans la classe), il ne parle plus ou presque. Quand il prend la parole, ce qu'il dit laisse apparaître des zones d'incompréhension. C'est dire que son problème n'est pas seulement un problème de place mais aussi un problème cognitif, sensible dès l'enregistrement A où son discours se nourrissait plus des « mots » du maître que de leur contenu. Son intervention dans la séquence 1 montre qu'il n'a pas saisi la dimension pragmatique de l'écriture. Son intervention-contestation dans la séquence 2 montre qu'il se situe à côté du problème débattu. Sa première intervention dans la séquence 3 est plus ambiguë : la résolution du cas du 2 étant dépendante du nombre de 2 tirés, sa réponse (« c'est égal ») n'est pas fautive. On note cependant qu'il ne défend pas sa position (il le pourrait, il a amorcé le traitement du cas du 2 dans sa production écrite). Il s'en tient essentiellement à marquer çà et là son désaccord (*je suis pas d'accord*) sans le justifier. Une façon comme une autre de tenter d'affirmer son existence, peut-être.

#### **• Un autre cas particulier : P. ou le substitut du père**

P., discret dans l'enregistrement de début d'année, quand il se trouve placé en situation de pouvoir débattre, trouve une position très particulière. Il initie rarement le débat. Son entrée en scène est toujours retardée, comme s'il avait besoin de prendre la « température » des échanges avant de s'y joindre. Dès qu'un conflit cognitif se dessine, il a le souci constant, non d'exhiber son propre savoir, mais d'expliquer au camarade égaré pourquoi il se trouve dans l'erreur

(Séquence 2 -13), de s'assurer que le message est bien passé (*t'as compris ?*), au-delà, de comprendre l'origine de l'erreur : dans la séquence 2, c'est lui qui repère pourquoi Y pense que l'addition n'est pas la plus forte dans le cas du 1 et du 0 (*oui mais si i faut prendre 4 chiffres monsieur ?*) et du même coup permet au groupe de reposer plus clairement le problème trop rapidement résolu pour chacun ; dans la séquence 3 (17 *Monsieur je comprends ce qu'il voulait prouver*), c'est encore lui qui formule l'idée embryonnaire de Sam. (19) et qui énonce la conclusion, c'est-à-dire la certitude à laquelle le groupe est parvenu ou si l'on préfère « le marquage des acquis » (13) (*si on tire deux 2 c'est égal*). C'est lui, enfin, qui maintient le fil conducteur et referme soigneusement le cercle de la séquence (commencée par une affirmation de A1 *la multiplication est la plus forte*, la séquence s'achève sur la phrase de P. : *C'est pas toujours la multiplication qui l'emporte*). Dans la séquence 2, c'est également lui qui a clos le débat par une phrase synthétique (*on parle que des deux premiers*). Bref, il est la clarté cognitive du groupe. Quand le maître est en retrait, il endosse très exactement son rôle habituel d'étayage. Quand le maître estime nécessaire d'intervenir (traitement de l'obstacle cognitif rencontré par Ch. à la séquence 3), P. le seconde étroitement en cherchant la stratégie explicative la plus efficace possible.

### 3.3.2. La construction individuelle des apprentissages

Nous terminerons par un dernier paradoxe. Parmi toutes les copies produites, celle de Y. était de loin la plus élaborée (énoncé d'un principe général avec tentative de justification, examen de l'exception du 2 et à l'intérieur de cette exception de deux sous-cas, exemplification pertinente) ; celle de P. la plus fruste (un seul principe *faire des multiplications*, pas de restrictions, deux exemples pour illustrer le principe mais qui n'envisagent pas de variation du signe entre les quatre nombres). C'est pourtant P. qui va tirer parti au mieux des échanges : sous la double influence des copies et des propos de ses pairs, il découvre d'abord l'existence de cas particuliers, puis, parce qu'il prend conscience de la variation possible des signes entre les quatre nombres, il découvre l'existence de sous-cas. Sa réflexion, qui atteint un degré de généralisation remarquable (il est le seul à pouvoir énoncer une loi mathématique) va se construire très vite au point qu'il finit par devenir une sorte de « guide spirituel » du groupe. Y., lui, parti avec de l'avance, semble faire du sur place.

## 4. CONCLUSION

De cette étude comparative ne peuvent être tirés que des enseignements relatifs et modestes, qui confirment pour la plupart ce que l'on savait déjà ou invitent parfois à modérer certaines certitudes.

Comme le dit J.-F. Halté (1995), on peut « souhaiter qu'on enseigne de manière plus interactive en exploitant les moments de négociation de sens « dont on pose qu'ils favorisent l'élaboration d'objets de connaissance ou transforment la connaissance de ces objets : le mode de gestion des échanges dans l'enregistrement X est *a priori* plus satisfaisant que celui de l'enregistrement

A. Leur analyse comparée confirme pour une part l'impression première : les élèves adoptent en X des conduites discursives qu'ils sont dans l'impossibilité d'adopter en A ; par l'échange entre pairs, il se construit visiblement du savoir mathématique dans X, tandis que le savoir mathématico-langagier visé dans A a du mal à circuler dans l'immédiat de l'interlocution (mais pour autant semble bien s'être « fixé » dans le retour à l'écriture).

Au-delà d'une approche globale des deux moments étudiés, les faits intéressants nous paraissent se situer au niveau des comportements des individus impliqués. On note d'abord que le changement délibéré introduit entre A et X ne supprime pas l'inégalité des élèves considérée du point de vue de leur réceptivité *individuelle* aux savoirs en question ; il ne fait que le déplacer d'un élève à l'autre. On a relevé ainsi un certain nombre de paradoxes : en situation de dialogue directif, la mobilisation effective du savoir débattu peut être inversement proportionnelle à la quantité de parole proférée et à l'investissement intellectif apparent, comme si ce qui se jouait dans la part prise dans les échanges relevait moins, chez tel élève (Y. en l'occurrence), d'un projet d'apprentissage que de la conquête, toujours périlleuse et fort coûteuse en énergie, d'une place, d'un statut à part dans l'interlocution ; en situation de dialogue interactif, il semblerait bien, à l'inverse, que la quantité et la qualité des interventions soit le signe d'un travail intellectif aux effets prometteurs (cas de P.) et le silence ou le retrait le signe de difficultés conceptuelles (cas de Y.). Mais il convient d'être prudent : si P. tire spectaculairement parti de la confrontation avec ses pairs et dialectiquement parle de plus en plus au fur et à mesure qu'il comprend et comprend de plus en plus au fur et à mesure que les autres et lui parlent, Y. avait déjà compris son savoir d'origine et à le faire fructifier, c'est que d'autres éléments sont en jeu et sans doute la forme même de la communication adoptée où il ne retrouve plus ses marques.

La coopération et son efficacité sur les progrès cognitifs des élèves en tant qu'individus peuvent donc dépendre d'autres facteurs que la possibilité intellectuelle de coopérer. Chez les élèves comme groupe, on a vu aussi qu'elles étaient en partie soumises à la nature du problème ouvert proposé et, sur un autre plan, à la clarté cognitive du maître sur son objet d'enseignement et sa propre démarche d'enseignant. Autrement dit, l'enseignement interactif, s'il est « souhaitable » n'est cependant pas toujours possible et n'est pas nécessairement efficace chez tous les élèves.

## NOTES

- (1) Voir la présentation qu'en fait M. Grandaty dans Repères 15.
- (2) Voir aussi Charnay R., Douaire J., Guillaume J.-C., Valentin D., à paraître en 1998.
- (3) titulaire d'une classe de CM1-CM2 de 12 élèves à Malintrat (Puy-de Dôme), réduite à 9 élèves dans le deuxième enregistrement. Qu'il soit ici vivement remercié pour sa

collaboration et pour la qualité de son auto-analyse qui nourrit en grande partie le présent article.

- (4) Un problème ouvert est destiné à "développer un comportement de recherche et des capacités d'ordre méthodologique : faire et gérer des essais, faire des hypothèses, imaginer des solutions, éprouver leur validité, argumenter" (R. Charnay, (1992-1993). Voir également Arsac et alii (1988) et la collection ERMEL chez Hatier.
- (5) Bonafé F., (1993)
- (6) Voir Garcia-Debanc Cl., (1994)
- (7) Il poursuit en cela un travail amorcé les années précédentes et dont il a été rendu compte dans Tauveron C., "Réécrire en mathématiques", in Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Education, 1996, 53-76
- (8) Thyron, F., (1997)
- (9) Moeschler J. et Reboul A., (1994).
- (10) Kerbrat-Orecchioni C., (1987)
- (11) Sous la direction de F. François (1990). Voir aussi Nonnon E., (1995)
- (12) Ducancel, G. (1991)
- (13) La formule est d'E. Nonnon (1997).

## BIBLIOGRAPHIE

- ARSAC G., GERMAIN G., MANTE M. (1988) : *Problème ouvert et situation-problème*, IREM de Lyon.
- BONAFE F. (1993) : « La narration de recherche. Un outil pour apprendre à démontrer », *Repères - IREM* n° 12, 5-14
- CALAP n° 15 (numéro spécial) (1997) : *Processus d'acquisition en dialogue*, Université René Descartes.
- CHARNAY R. (1992-1993) : « Problème ouvert. Problème pour chercher », *Grand N* n° 51, 77-83.
- CHARNAY R., DOUAIRE J., GUILLAUME J.-C., VALENTIN D. (sous la direction de) : *Vrai ou faux ... on en débat : de l'argumentation à la preuve en mathématiques au cycle 3*, INRP, à paraître en 1998
- DUCANCEL G. (1991) : « Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences », *Repères* 3, INRP, 117-141.
- ERMEL : *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*, 5 tomes : GS, CP, CE1, CE2, CM1, Hatier
- FRANCOIS F. (dir.) (1990) : *La communication inégale*, Delachaux et Niestlé
- GARCIA-DEBANC Cl. (1994) : « Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques », *Pratiques* n° 84, 5-40
- HALTE J.F.(Dir.) (1995) : *Interaction*, Université de Metz.
- KERBRAT- ORECCHIONI C. : « La mise en place », in COSNIER J. et KERBRAT-ORECCHIONI (Dir.) 1987 : *Décrire la conversation*, PUL, 319-352

- MOESCHLER J. et REBOUL A. (1994) : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil.
- NONNON E. (1995) : « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches* 22, 102-150
- NONNON E. (1997) : « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? », *Enjeux* 39/40, 12-49.
- TAUVERON C. : « Réécrire en mathématiques », in Groupe EVA, 1996 : *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Education, 53-76
- THYRION F. (1997) : *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*, SPILL, Peeters, Louvain-la-Neuve.

# ORGANISER DES PRÉMISSSES DIDACTIQUES de l'objet d'enseignement à un « autre-chose-authentique »

François Victor Tochon  
Université de Sherbrooke et I.U.F.M de Bretagne

---

Résumé : Cet article porte sur la communication orale en petits groupes d'apprentissage au premier degré à partir d'un modèle d'analyse qui indique l'influence concomitante des prémisses de l'action et des liens contextuels dans l'apprentissage. Les élèves sont, au Québec, en 4e primaire et ont 9 ans. L'activité qui leur est proposée est de créer un message sortant sur un répondeur téléphonique afin d'aboutir à une production orale originale et créative en groupe, avec la participation de chacun. L'oral est présent de deux manières : comme véhicule de l'apprentissage, et comme produit soumis à l'évaluation. Nous avons comparé dans cette étude des groupes fonctionnant en compagnonnage (régulés par un pair), des groupes régulés par un professeur stagiaire (novice), et des groupes régulés par un maître-formateur qualifié (expert).

---

Mots-clés : prémisses, modèles de situation, indexation, groupe, oral.

Le laboratoire de recherche « Langages, Communication et Interaction en Éducation » travaille depuis 1991 à élucider les modalités de la communication et de l'interaction en éducation, au croisement de l'enseignement et de l'apprentissage. Un aspect que nous avons particulièrement approfondi est le travail de groupe à l'oral. Nous nous demandons par exemple comment le travail en coopération peut permettre de bénéficier des connaissances antérieures des apprenants plus avancés et de dépasser les prémisses erronées. Par « travail en coopération », nous désignons les activités qui s'inscrivent dans le courant nord-américain de l'« apprentissage coopératif » (Abrami et collègues, 1996). Il s'agit de construire en classe des modalités dont puisse émerger une interdépendance positive entre les élèves. L'apprentissage en coopération permet de dépasser la dichotomie entre l'oral *per se* et l'oral intégré (Lazure, 1994) en favorisant le passage de l'exercice de contenus langagiers d'écoute et d'expression orale à leur expérience authentique en société. L'apprentissage en coopération développe chez les participants des groupes d'apprentissage des compétences sociales dans et par les pratiques langagières. Nous enquêtons aussi sur les motifs qui dynamisent l'apprentissage en coopération et qui créent la cohérence des apprentissages à plusieurs. Ce sont des questions que nous approfondissons dans cet article.

## 1. APPRENDRE À L'ORAL : UN MODÈLE DE LA SITUATION DIDACTIQUE

Par rapport à la question didactique, nos travaux se situent dans un modèle théorique que nous avons précisé avec les années (1990 ; 1993). Celui-ci s'appuie sur la complémentarité du didactique et du pédagogique. Nous partons de cette prémisse pour articuler leur correspondance structurale en termes du croisement de deux axes, l'axe de la diachronie didactique croisant l'axe de la synchronie interactionnelle. Lenoir & Lacotte (1997) ont complexifié ce modèle en définissant des strates temporelles valables en didactique des sciences humaines. Altet (1994) puis Gauthier et collègues (1997) ont indiqué ses mérites et ses limites. Notons qu'il ne faut pas interpréter ce modèle de façon réductrice en énonçant que la planification serait exclusivement de l'ordre du didactique et l'interaction exclusivement de l'ordre du pédagogique, car au croisement des axes fusionnent les préoccupations didactique et pédagogique. Il existe un « point-limite », et un intérêt majeur de ce modèle est de porter l'attention sur ce point « focal » issu du croisement des axes. On s'accorde maintenant à reconnaître qu'en deçà des stratégies spécifiques, il existe, dans une discipline, des stratégies inter- et transdisciplinaires, qui constituent le didactique (Raisky & Caillot, 1996 ; Tochon, 1995). En effet, les éléments essentiels d'une discipline ont une portée qui dépasse le cadre de celle-ci. La réflexion métadidactique est ainsi maintenant autorisée. Toutefois, dans la logique de ce qui précède, on n'a pas encore pour autant exploré les pédagogies disciplinaires qui actualisent des pratiques disciplinaires au-delà d'un « genre didactique » particulier.

Dans un article récent, Schneuwly & Dolz (1997) proposent de considérer les objets d'enseignement comme des genres scolaires. Ce faisant, ils énoncent un principe *du* didactique qui se rattache à la textualité des objets d'enseignement. En les définissant comme genres didactiques, on les traite comme objets sémantisés et textualisés pour permettre leur enseignement et leur apprentissage. Cette proposition est élégante, dans le sens de la simplicité et de l'efficacité théorique. Elle situe l'énoncé didactique en-deçà de l'énonciation discursive qui mue sa textualité en pratique. Elle pose l'analyse textuelle comme référent potentiellement interdisciplinaire pour distinguer les genres scolaires de leur actualisation. Cette proposition évince du territoire didactique un ensemble d'éléments non-verbaux et pragmatiques qui peuvent surgir dans la pratique d'enseignement et d'apprentissage, ceux-mêmes qui émergent du genre intentionnalisé.

Le modèle de la situation didactique présenté dans la figure 1 permet d'étudier et de comprendre la différence dimensionnelle entre genre didactique et pratique. Ce modèle indique le fonctionnement simultané des deux dimensions de l'expérience d'apprendre (on parle de modèle de situation à haut parallélisme). Il acquiert un pouvoir explicatif nouveau si l'on considère le point de fusion des deux axes comme un point d'émergence aux possibilités superstructurales. Nous étudions ici les possibilités de ce modèle eu égard au point-limite entre le genre didactique et la pratique authentique. Le passage de la sémantisation d'un genre didactique à sa pragmatisation nous semble révélateur de ce point-limite, dans les exemples cités dans la suite de cet article. La pragmatisa-

tion désigne ici l'émergence du sens dans une pratique en situation, au-delà de sa normalisation.

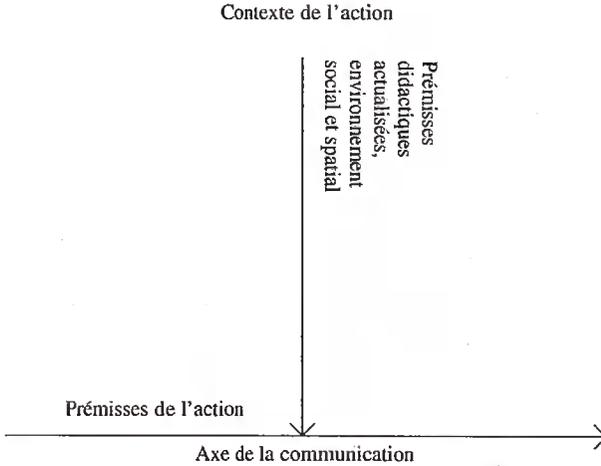


Figure 1 : Modèle de la situation didactique

Selon ce modèle, le didactique devient opérationnel en croisant l'axe de la synchronie praxéologique. La diachronie didactique figure un avant/après de l'interaction en devenir. Le didactique s'articule comme un ensemble de prémisses instigatrices de situations d'enseignement et d'apprentissage. La prévision de l'enseignant, articulée en prémisses didactiques anticipatrices, se fonde à l'instant des échanges. Le modèle explique qu'on puisse prévoir l'intervention didactique mais que l'interaction échappe en partie à sa sémantisation. La sémantisation didactique est le processus qu'empruntent apprenants, enseignants et didacticiens pour expliciter et, par là, normaliser l'enseignement-apprentissage dans une discipline. Elle conduit à lexicaliser certaines actions d'enseignement-apprentissage et, selon les termes de Schneuwly & Dolz (1997), à les définir comme genres scolaires.

Le modèle et les données que nous analysons dans cet article apportent un éclairage intéressant sur la rupture didactique entre le quotidien et les pratiques de référence, rupture qui peut exister sur l'axe de la sémantisation didactique mais qui, comme nous tenterons de le montrer, ne saurait exister sur l'axe praxéologique de l'interaction. L'analyse des pratiques langagières dans un cadre scolaire indique que la praxis impose un dépassement des pratiques instituées à partir d'outils sémantiques représentant des pratiques authentiques (devenues artifices du fait de leur représentation), et qu'une réappropriation du genre en un « autre chose authentique » simultané à l'apprentissage prescrit se produit (Tochon, 1997). Cet « autre chose authentique » ne semble pas de l'ordre du genre sémantisé (la sémantisation fût-elle floue et prototypique), mais

elle est le produit d'une activité sociale qui se définit par les visées et contraintes de la situation et des personnes en interaction. (1)

Le rôle des prémisses *cognitives* a été passé en revue par Richard (1990) ; leur relation aux arguments pratiques dans l'explicitation d'une pratique a été explorée par Fenstermacher & Richardson (1994). Si Johnson-Laird (1994) a bien exploité le concept aristotélicien de prémisses et son rôle dans le raisonnement, peu de travaux en revanche portent explicitement sur le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage. Richard (1990, p. 71) note d'ailleurs : « si la sémantique des objets a été largement étudiée en psychologie cognitive, la sémantique des actions est un sujet qui est encore presque vierge. » Nous avons travaillé sur la macrosémantique de l'action en sémantisant l'action d'enseignants en une grammaire didactique (Tochon, 1991 et 1993a). Nous tentons ici une nouvelle incursion dans ce domaine, en référence à la théorie des modèles de situation dans ses développements « connexionnistes régulés » (Holland et collègues, 1989 ; Bereiter, 1991). Leur potentiel n'a pas encore été vraiment exploité pour expliciter la rupture didactique / pratique.

Les modèles de situation sont des formes mentales données au réel ; ils sont construits sur le principe des hiérarchies par défaut. Une hiérarchie par défaut correspond à une série de modèles enchassés les uns dans les autres. Les modèles les plus abstraits et généraux sont les plus élevés dans la hiérarchie, et les modèles les plus ancrés sur des situations concrètes sont au niveau inférieur de la hiérarchie par défaut. Ces modèles imbriqués s'adaptent au contexte selon un principe d'appréciation de la variabilité et de la similarité des situations. Quand une solution ne peut être trouvée au niveau d'un modèle, ce modèle « capitule » et laisse la place au modèle supérieur. C'est là le sens d'une hiérarchie par défaut : la hiérarchie par défaut implique qu'une inadéquation dans le fonctionnement d'un niveau entraîne le passage obligé au modèle de résolution du niveau supérieur, plus général (Greeno, 1991). À cet égard, le « genre » constitue un cadre de référence de haut niveau par rapport à ses actualisations dans l'action. Étant soumis au contexte de son actualisation et à des prémisses individuelles, le modèle de situation que représente le genre est remodelé soit dans les termes d'un autre modèle de situation articulé selon les prémisses de l'élève, soit en termes d'un « autre-chose-authentique », d'une pratique idiosyncrasique que nous tentons de cerner ci-après. Dans cet article, nous définissons l'expérience comme une transformation de l'action permettant de regrouper des pratiques par indices de similarités ; elle relève de l'attention et non exclusivement du langage. Elle constitue le point de jonction focal entre les dimensions de la figure 1.

En résumé, nous étudions la manière dont les élèves oralisent leur apprentissage, en examinant les réponses possibles aux hypothèses inductives suivantes : 1) les prémisses de l'action issues des expériences antérieures des élèves jouent un rôle dans la réussite de la tâche ou l'échec ; 2) la connaissance expérientielle du contexte a un rôle déterminant dans le processus créatif de l'apprentissage. Selon ce modèle, les liens pragmatiques opérés avec les connaissances expérientielles (antérieures ou en situation) constituent les axes

de l'apprentissage et expliquent ainsi l'importance de l'oral dans l'apprentissage.

## 2. MÉTHODE

L'étude de cas permet d'analyser l'axe des prémisses de l'action (diachronie de l'apprentissage en situation didactique) et l'axe de la pragmatique de l'action dans la situation elle-même, pour saisir inductivement la viabilité et la vraisemblance (*verisimilitude*) du modèle proposé dans la figure 1. Dans l'espace imparti, cette réflexion de nature exploratoire (*Verstehen*) reste modeste, le lecteur trouvera d'autres tentatives dans Tochon (1996a et b).

### 2.1. Description de la tâche

La situation didactique étudiée est celle d'un apprentissage en groupe à l'oral. Différents groupes d'apprentissage ont été observés au cours d'un apprentissage communicationnel consistant à s'accorder pour planifier et produire un message téléphonique en commun. Il s'agissait du « message sortant » d'un répondeur ; par exemple : *Bonjour, vous êtes bien chez... veuillez laisser, etc.* Un enfant (le pair), un stagiaire (le novice) et un maître-formateur qualifié (l'expert) ayant d'abord appris en commun comment faire fonctionner un répondeur téléphonique ont ensuite eu pour tâche de réguler chacun un groupe d'apprentissage, la classe de 4<sup>e</sup> primaire étant divisée en trois groupes. Le pair, le stagiaire et l'expert donnaient les consignes à leur groupe, l'instruisaient sur le fonctionnement du répondeur et l'aidaient à réaliser et à produire un message téléphonique collectif original, créatif, intelligible et clair, impliquant la participation de chacun, sur le répondeur téléphonique. Chaque groupe travaillait en même temps que les autres groupes et avait un maximum de cinquante minutes pour accomplir la tâche.

### 2.2. Participants

La recherche s'est déroulée dans les cantons de l'Est du Québec (Estrie) au premier degré de la scolarité, avec des enfants de neuf ans. Elle a concerné 459 élèves répartis dans soixante-trois groupes d'apprentissage dans vingt-et-une classes ; les groupes comptaient en moyenne sept élèves. Le recueil de données a duré trois ans. La présente étude s'insère ainsi dans un programme de recherche plus vaste. Le pair (compagnon) était choisi par le maître-formateur comme étant le leader positif de la classe, apte à réguler un groupe d'apprentissage. Le stagiaire était un étudiant de 3<sup>e</sup> année en faculté d'éducation, année précédant l'accès au diplôme. Le maître-formateur était choisi par la faculté d'éducation comme un enseignant expérimenté puis qualifié comme *mentor*, ayant démontré au fil des ans une très bonne capacité à superviser des stagiaires, ayant suivi des formations de maître-formateur, et ayant de plus le plus souvent participé à un programme de maîtrise professionnelle en enseignement donnée par l'université dans les milieux scolaires.

### 2.3. Modalités de recherche

Pour étudier le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage, sur l'axe diachronique, nous nous sommes référé aux verbalisations préactives et postactives des élèves. Les élèves nous ont expliqué, avant ou après l'activité, quelles étaient les prémisses et préconceptions qui les ont influencés dans leur apprentissage, et comment ils explicitaient ou sémantisaient leur expérience. Pour étudier le rôle du contexte comme fondement de la pragmatisation didactique du genre « message téléphonique », nous nous sommes fondé sur des données d'observation de l'activité. Nous verrons que le genre est retraité dans la situation d'apprentissage et se métamorphose de façon créative, en une pratique originale.

Les entretiens personnels avec les élèves, le stagiaire et le maître-formateur étaient organisés avant et après la tâche. Les verbalisations ont été enregistrées puis transcrites au mot à mot. L'interaction était l'objet d'une prise de notes ethnographique, et d'une codification temporelle associée aux stratégies d'apprentissage (dont nous ne rendons pas compte dans le présent article). En résumé, nous portons attention à ce qu'ont dit un certain nombre d'élèves avant, pendant et à l'issue de la tâche, pour étudier comment les prémisses de l'action puis le contexte d'interaction articulent l'apprentissage.

## 3. L'ORALISATION DES PRÉMISSES DANS L'APPRENTISSAGE

L'oralisation est l'explicitation verbale de ses prémisses ou de son action. Dans cette section, nous étudions le rôle des prémisses de l'action dans l'apprentissage d'un genre qui est le « message téléphonique ». Les prémisses de l'action sont des savoirs issus d'expériences antérieures, qui influent sur les décisions d'apprentissage.

Nous repérons ce type d'influence dans ce que disent les élèves de leur apprentissage à l'oral. En cas d'incapacité à répondre au contexte de la demande et au genre d'action proposé, l'élève passe à un modèle englobant qui va traiter, par exemple, la situation plutôt que le problème direct qui a été posé. Ces connaissances expérientielles d'un ordre supérieur, dont le rôle est stratégique, répondent au contexte de façon globale en s'accordant aux prémisses de l'action. On les trouve souvent en compétition avec l'objet d'enseignement. Nous examinons ci-après les bonnes raisons qui ont amené les élèves à répondre de façon erronée aux questions posées lorsqu'ils élaboraient un message sur le répondeur téléphonique. Ces raisons se ramènent le plus souvent à un modèle de la situation vécue. Nous explorons ces modèles de situation.

### 3.1. Le rôle de l'explicitation des prémisses dans la compréhension

*J'ai eu le temps d'y penser, mais... j'ai pensé que les répondeurs, faut que tu dises tous les renseignements possibles pour qu'ils te rappellent.*

Un modèle de situation, c'est une façon de comprendre la situation et de situer ses intentions dans ce contexte tel qu'il est interprété. Certains modèles

aident l'apprentissage, même s'ils sont partiels ou erronés. Dans les images qu'utilisent certains élèves, on rencontre des analogies positives, qui ont aidé l'apprentissage et l'intégration de la tâche. Par exemple, une élève a compris la situation didactique comme une situation de composition orale, ce qui la rapproche d'autres situations qu'elle a aimées, et elle remercie le chercheur : *C'est comme faire une composition, inventer une petite histoire : merci de m'avoir posé ces questions là ; j'ai été contente de t'avoir rencontré, c'est le fun d'être avec toi.*

Nombre d'élèves ont besoin d'imaginer une situation fictive qui explique leur tâche et lui donne un sens. Ils situent leur action au sein d'un scénario : *J'ai pensé à : « Bonjour, vous êtes bien chez Jess James. Laissez votre nom, votre numéro de téléphone et je vous rappellerai après le bip sonore. Evidemment, le message sortant que cet élève propose présente une confusion : Jess James rappellera longtemps après le bip sonore. Le bip, c'est pour les enfants le signe que ça fonctionne : C'est là que t'appelles chez toi et ça fait bip et ça fonctionne et là, tu parles. La compréhension du répondeur passe par l'interprétation de la situation dans laquelle on l'utilise. Cette interprétation globale paraît surordonnée à la compréhension du but de cet appareil, de la nature des messages puis de l'appareil et de son fonctionnement.*

Il semblerait de prime abord qu'on peut faire fonctionner une machine sans forcément saisir son contexte d'utilisation ; en fait, au contraire, pour plusieurs élèves, le développement des savoirs et savoir-faire a paru soumis à des prémisses globales relatives à la situation d'usage. Cet état de fait conforte la théorie de Bereiter (1990, p. 603) sur le rôle premier de « modules contextuels » dans l'apprentissage : ces modèles d'interprétation intentionnalisés et relativement autonomes déterminent la façon dont l'apprentissage est perçu. Voici un cas où l'élève n'a pas appris le fonctionnement du répondeur téléphonique en raison d'une prémisse qui lui interdisait d'aller plus loin. La prémisse de cet élève est que les répondeurs ne servent à rien voire sont nuisibles. Ils nuisent à la vie privée et peuvent rendre publiques des informations personnelles. Cet *a priori* anti-répondeur influe sur la perception qu'il a de la situation didactique et apparaît clairement dans l'explicitation orale de cet enfant ; à moins de travailler sur cette préconception en objectivant la source du problème, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu :

*Quand il y a quelqu'un que ça fait longtemps que tu n'as pas vu, puis qu'il y a un répondeur puis il n'est pas là. Tu l'appelles puis tu lui dis les choses que tu voulais lui dire comme si c'était lui qui était au téléphone. Je n'ai pas de répondeur puis je n'aimerais pas ça en avoir. Parce que, quand je ne suis pas là puis c'est quelque chose de personnel que mon amie voulait me dire, quand c'est mon père, ma mère ou ma soeur qui va répondre, ils vont savoir ce que les autres m'ont dit, que c'était personnel. Ça m'est jamais arrivé, mais moi j'espère (Pseudonyme) que ça n'arrivera pas à quelqu'un. Comme ma mère quand elle a appelé sa soeur Christine<sup>1</sup>, je ne me souviens plus dans quel pays elle habite, elle a dit [il change sa voix, prend un air sérieux] : « Bon Christine, je voulais te dire que la maison est rénovée ; on a une piscine, puis on a un chien. » Elle continuait à dire des affaires*

*comme ça puis des affaires qu'on a eues, quel âge que moi et ma soeur on avait. Puis ma mère, elle lui avait dit de la rappeler, puis elle ne l'a pas encore rappelée mais je sais qu'elle va la rappeler bientôt. Je ne sais pas comment on l'utilise.*

Cet élève a une bonne raison de ne pas agir de façon à apprendre à faire fonctionner le répondeur. Discretion oblige.

### 3.2. Non-apprentissage et prémisses erronées

Les enfants qui pensent avoir tout compris sur l'électricité peuvent avoir par là même des prémisses qui interdisent l'action appropiée.

*Ben tu le mets... regarde là, il est sur **on** (la lumière rouge s'allume). C'est plugué dans une prise [de l'anglais plug, brancher]. Tu pèses sur un bouton, c'est **play** là [faux bouton] il va enregistrer puis après on presse sur **stop**. Quand tu t'en vas... tu le mets sur **off** [faux]. J'en avais un avant, mais il marche plus. Tu pèses sur... laisse-le sur **on**. Le téléphone sonne, là tu le mets sur **play**, il va faire marcher le message enregistré, quand tu as fini.*

Cet élève a compris que, pour que le répondeur téléphonique fonctionne, le propriétaire doit être à côté de l'appareil quand il reçoit des appels et appuyer sur les boutons au fur et à mesure du processus, pendant les téléphones. Voici une autre incompréhension, relevée par une des observatrices de l'expérience : *Dans le groupe régulé par un pair, on n'a pas compris comment on vérifiait le message et, à chaque fois, le régulateur ou les autres élèves qui ont touché à l'appareil ont pesé sur **play**. Dans leur tête, il fallait rembobiner la cassette, ils n'ont pas remarqué que l'appareil le faisait de lui-même.* Quand la prémisse sur laquelle on s'appuie pour faire fonctionner le répondeur indique qu'on doit rembobiner, on rembobine par tous les moyens, quitte à sortir la cassette de l'appareil pour y arriver, et à la mettre dans l'autre sens.

Autre cas : certains élèves imaginent tout haut le fonctionnement du répondeur : *Ben **play**, c'est pour que tu vas peser dessus et qui va marcher. Puis **stop**, ça veut dire que ça va arrêter et **mémo**, je ne sais pas c'est quoi.* Il semble alors que la prémisse de leur action porte davantage sur le fait de sauver la face que de donner des informations correctes. Ainsi, certaines prémisses peuvent entraver la réussite ou la vêtir d'atours curieux en accord avec des stratégies globales que l'on peut élucider. Nous analysons ci-après les prémisses de l'action qui conditionnent l'apprentissage de certains élèves. Un élève commente la procédure adoptée pour faire fonctionner le répondeur (il pense tout haut son action, c'est son deuxième essai) :

*Je pense que c'est ça pour enregistrer [il appuie correctement sur le bouton annonce] : « Bonjour, vous êtes bien chez Jess James. Laissez votre nom et votre numéro de téléphone après le bip sonore. » C'est fait ! [Il appuie à tort sur le bouton **play** pour vérifier, et entend un message entrant, non le sien.] C'est pas ce que j'ai dit !*

Cet élève comprend le mot anglais « play » et a oublié que c'est sur l'autre bouton qu'il devait appuyer (figure 2a).

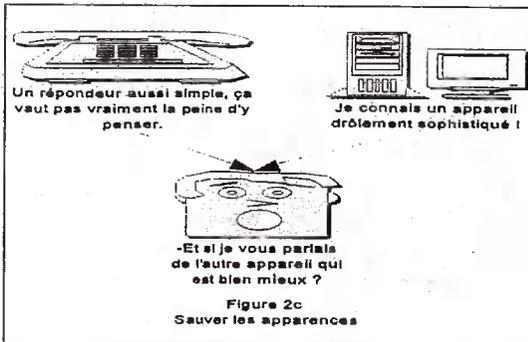
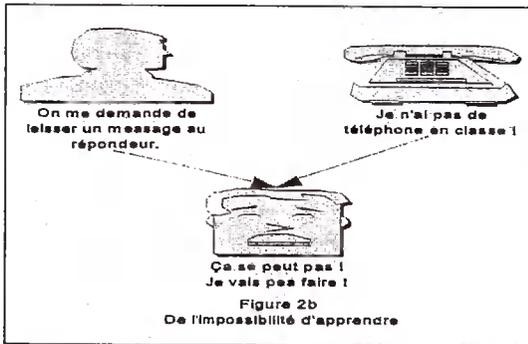
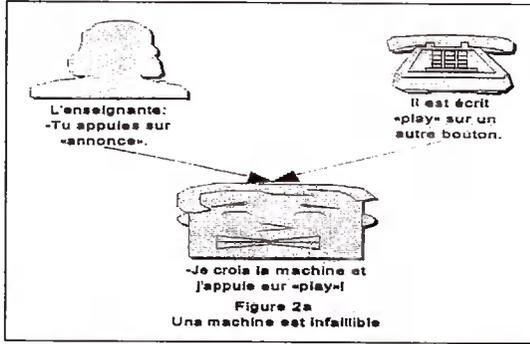


Figure 2 : Les prémisses qui induisent les élèves en erreur

Ainsi, certains manques de savoir-faire semblent fondés sur une prémisses de l'action. Par exemple, un élève ne pense pas pouvoir faire fonctionner le répondeur téléphonique parce qu'il n'attend pas de coup de téléphone et que personne ne peut l'appeler à l'école. Il a bien exercé en groupe le fonctionnement du répondeur, il a enregistré un message sortant avec les autres élèves ;

pourtant, une fois seul avec le répondeur, il est bloqué par une prémisse : *ça se peut pas*. Cet argument d'ordre supérieur interdit la mise en route des propositions qui lui sont subordonnées et qui dictent la marche à suivre pour enregistrer un message :

*Je ne sais pas parce que je ne sais pas si nous autres on peut en faire un message. Ben si on appelle un de mes amis puis il y en a un, ben là on peut le faire. Il te dit qu'il te rappelle mais aussi au lieu de te rappeler, il peut aller chez toi. C'est tout.*

Cet enfant confond message sortant et message entrant ; pour accomplir la tâche, il aurait besoin d'être à la maison (figure 2b).

Une élève a été tellement accaparée par la comparaison du répondeur qu'on lui propose en classe avec le répondeur ultra-perfectionné d'une amie qu'elle justifie ainsi son manque de savoir-faire après la situation d'apprentissage en groupe, face à l'appareil qui lui est présenté (figure 2c) :

*Est-ce qu'on peut dire un message qu'on pourrait faire ? Mettons que quelqu'un appelle puis qu'on n'est pas là. « Je suis dans l'impossibilité de vous parler, veuillez laisser votre message après le signal sonore. » C'est tout ce que j'ai pensé. Je ne sais pas enregistrer le message. Faudrait que tu me montres. Quand j'appelle chez une amie, il y en a tout le temps un. Celui de mon amie, quand je vais chez elle, il y a plus de boutons, ici. Parce que lui, c'est un répondeur, et en plus c'est une affaire qui enregistre les numéros [elle explique le fonctionnement de l'autre répondeur et la manière dont il enregistre les numéros.] Son chose à elle, c'est une plus grande cassette à peu près grande de même. Son chose à elle, on peut juste le laisser à un ton quand tu parles dedans. Quand tu enregistres dans le répondeur, il y a juste une hauteur de son. Il n'y a pas de chose de volume ; celui-ci il y en a un puis elle en a pas.*

Cette prémisse de l'action supplante l'objet d'enseignement suggéré, qu'elle ramène constamment à une situation pratique. Par ailleurs, certains élèves disent pouvoir enregistrer leur message mais ils n'en ont pas envie :

*J'avais oublié que, pour mettre le message, il fallait que tu mettes une cassette. Il fallait laisser le message sur le répondeur pour que, quand on reviendrait, que la personne qui nous avait appelé, pour qu'on puisse la rappeler ou qu'elle puisse nous rappeler. J'avais dit sur quel bouton il fallait peser : **mémo** [faux bouton]. « Je suis parti quelque part, je vais revenir pour rappeler le plus tôt possible. » Oui, je pourrais l'enregistrer. On pourrait faire, ça, oui, mais je n'ai pas le goût.*

La prémisse de l'action transforme le genre scolaire proposé en une pratique qui échappe à une sémantisation normée de l'action.

Nous avons vu dans cette section que certaines prémisses de l'action constituent des modèles de situation d'ordre supérieur qui conditionnent l'apprentissage et peuvent le faciliter ou le handicaper. Ils sont en compétition avec

le genre didactique proposé par l'enseignant qui est réinterprété au gré des expériences. Ces prémisses semblent agir par enchâssement sur les domaines auxquels elles délèguent leurs propriétés. Il est possible d'élucider ces prémisses oralement. Le dialogue avec l'enseignant joue alors un rôle essentiel pour l'apprentissage. Ces prémisses semblent déterminer l'activation des réseaux sémantiques qui permettent d'accéder aux savoirs et savoir-faire appropriés. Il existe ainsi une relation intime entre l'interprétation situationnelle et l'accès aux savoirs et savoir-faire articulés par un genre spécifique. Apprendre à l'oral, c'est se fonder sur des prémisses pour envisager leur pertinence dans un nouveau contexte d'action et d'échanges. D'où l'importance, pour l'enseignant, 1) de développer des stratégies d'explicitation ; 2) de penser l'expérience disciplinaire comme l'articulation finalisée de prémisses didactiques impliquant un travail sur les biographies individuelles et organisant des contextes susceptibles de susciter des interactions authentiques.

#### 4. L'EXPÉRIENCE DU CONTEXTE DANS L'APPRENTISSAGE

Par « contexte », nous entendons les éléments présents dans l'environnement social et spatial de l'apprentissage. La connaissance expérientielle du contexte joue vraisemblablement un rôle déterminant dans le processus créatif de l'apprentissage. Les liens opérés par les expériences liées au contexte de l'apprentissage constituent probablement l'un des modes de l'apprentissage. Cette influence n'est pas entièrement prédéterminée par les situations didactiques façonnées comme objets d'enseignements. Plusieurs cas vécus suggèrent que la pratique échappé en partie à l'intentionnalité didactique. De plus en plus, les chercheurs qui travaillent sur l'apprentissage tendent à considérer qu'il se passe *dans un certain contexte* et que, à la limite, on ne peut rigoureusement examiner les stratégies réflexives des élèves qu'en tenant compte de l'environnement d'apprentissages multiples et enchâssés. Par exemple, l'enseignante qui pose un problème à son élève lui en pose au moins un second du même coup : au problème s'ajoute le problème de garder la confiance de l'enseignante en répondant correctement, ou celui de ne pas perdre la face, ou encore celui de maintenir une bonne note vis-à-vis des parents. L'apprentissage est multiple et les situations didactiques réduisent la complexité des situations humaines. Le savoir est situé, il est construit en commun dans l'interaction et à plusieurs niveaux. Dans l'apprentissage en groupe, les savoirs sont « coconstruits », s'accordent à dire les chercheurs qui se situent dans un cadre néo-constructiviste (van Glasersfeld, 1994) ; mais qu'est-ce à dire ? Comment sont-ils coconstruits ? Comment l'information de l'environnement s'intègre-t-elle dans la démarche d'apprentissage ? C'est là l'objet des analyses de cette section : le lien entre expérience et situation dans l'apprentissage en groupe -et qui dit groupe d'apprentissage dit dialogue et oralisation.

Le lien conceptuel opéré entre connaissances est nommé techniquement « indexation ». Les mots clés d'un index en fin de livre indiquent par exemple les passages qui sont reliés entre eux. L'indexation fonde la créativité et elle explique les liens conceptuels entre blocs d'informations. Nous partons de l'hypothèse que l'indexation est un des modes d'apprentissage, d'où l'importance du dialogue en groupe sur la tâche : il facilite l'élaboration de liens avec les

expériences antérieures. Nous trouvons des cas significatifs d'indexation qui ont occasionné une évolution dans le travail des groupes d'apprentissage à l'oral. Avant d'émettre un point de vue d'ensemble sur les événements qui ont influencé les connaissances des élèves dans l'accomplissement de leur tâche, nous narrons quelques cas répertoriés au fil des expériences dans les classes.

#### 4.1. Le lien avec le contexte social

Voici un premier indice de l'importance des liens entre le contexte et la tâche, dans une classe du premier degré. Les élèves des groupes d'apprentissage étaient libres dans le choix du message téléphonique et de la thématique dans laquelle ils s'inscrivaient. Toutefois, on remarque dans la plupart des groupes que le choix opéré était dicté soit par les expériences antérieures de certains élèves (voir section 3) soit par le contexte de l'expérience en cours. Par exemple, le groupe régulé par la stagiaire de cette première classe décide d'axer son message téléphonique sur la préparation de Noël, nous sommes le 6 décembre, ils chantonnent : *Nous sommes les enfants du monde... ..puis : Oh oh oh bonjour, c'est le Père Noël... et, en sourdine : Petit Papa Noël.* Le groupe décide qu'il y a trop de bruit, il faut aller dans un autre local. Leur objectif est centré sur la fête de Noël et s'inscrit dans l'ambiance générale de l'école qu'on vient de décorer. D'autres activités en classe sont centrées sur Noël. *On pourrait refaire Petit Papa Noël, mais la chanson, c'était trop long.* La stagiaire : *Bonjour ! Moi et mes petits lutins...* Elle assume une part importante du message, après laquelle les élèves se présentent à tour de rôle puis chantent ensemble ; un élève tient le bouton d'enregistrement **annonce**. *C'est pas beau, on le refait !* La stagiaire : *Je ne referai pas de oh oh oh ; il faut répartir ça différemment. Il faudrait des grelots -ils vont chercher des grelots- Où on va mettre les cloches ? Tout le long.* Ils vont perfectionner leur message jusqu'à la dernière minute et, finalement, terminent leur message par *Joyeuses Fêtes !* tous ensemble. On assiste là à une intégration systématique des éléments de l'environnement (thème ambiant, musique, grelots) dans la réalisation de la tâche. La stagiaire, après la séance :

*C'est venu de Marielle, je ne me souviens pas qui a émis l'idée. C'est un élève qui a dit qu'on pourrait mettre de la musique de Noël. Eux étaient partis sur l'idée « on fait une party » et avec le temps des fêtes, ils voulaient entendre de la musique. J'avais justement de la musique de Noël sur l'enregistreur : j'ai été avec leur idée à eux.*

Dans une deuxième classe, le message a également été relié à un événement proche : comme les élèves s'étaient exercés antérieurement à lire et à construire des farces, ils ont réinvesti cette idée dans leur activité. Le rôle du contexte est flagrant. Il y a eu un lien conceptuel sur lequel s'est construite l'activité. La stagiaire :

*Dans mon groupe, ça a commencé tranquillement, parce que c'était deux filles et un garçon et il n'avait pas l'air de vouloir participer à l'invention d'un texte, d'une histoire. Là, j'ai dû occuper une place assez active pour que ça démarre. Mais une fois que ça a commencé, ça a très bien été. Ils ont dû*

*écrire leur idée. Ils avaient de la misère à mettre ça en commun et à partager. À un moment donné, je leur ai dit que ce serait bon que les trois participent. Finalement, Michel a décidé de participer au message, vers la fin. Il était prêt juste à dire « Bonjour ». C'est les farces qui ont prédominé. Ils avaient vu la matière des farces, donc ils avaient l'idée de faire quelque chose d'humoristique. Ils se sont inspirés de la bande dessinée de Garfield et de leur histoire de farce. Je leur ai proposé de composer eux-mêmes quelque chose de comique, plutôt que de reprendre une histoire. Ils ont fini par trouver quelque chose en habillant la farce et Garfield et toutes les idées qui étaient venues. Il y en a une qui est allée chercher son livre de farces. Elle a proposé des farces du livre, à les lire. Mais je leur disais « Est-ce que ça se raccroche vraiment à l'idée de laisser un message ? » J'ai essayé de ramener ça à l'idée du message sur répondeur.*

Dans cette situation, il s'avère que les liens contextuels créés par les élèves les amènent à sortir du genre didactique proposé, ce qui oblige la stagiaire à normaliser leur créativité qui, à nouveau, sera dictée par le contexte (livre de farces). Malgré tout, les élèves et la stagiaire sont sécurisés de rapprocher cette activité nouvelle d'une activité dont ils ont déjà la maîtrise. Ils rapprochent ainsi les deux activités et ces liens contribuent à créer leur zone optimale de développement. Reste à rapprocher ces idées en trouvant les moyens d'accommoder des propositions divergentes. Cet espace de congruence négocié oralement va définir l'apprentissage de ce groupe.

#### **4.2. Le lien avec le contexte spatial**

Le troisième cas de lien entre l'expérience et le contexte que nous rapportons s'est déroulé dans un école de campagne. Voici quelques indications tirées de notre journal de bord. C'était une matinée de début de printemps. Nous avions prévu d'arriver après la récréation de dix heures et nous avions fait cinquante minutes de route sinueuse dans les plaines et collines où la neige fondait au soleil, pour nous retrouver dans un village de l'Estrie, et dans une école aux plafonds hauts et aux hautes fenêtres, avec des classes immenses pour une quinzaine d'élèves. La classe où nous allions donnait à l'Est ainsi que la salle adjacente où nous avons pu discuter avec l'enseignante et sa stagiaire, avant d'aller chercher l'élève qui allait apprendre, avec elles, comment fonctionne un répondeur pour ensuite réguler un groupe d'apprentissage.

Le début de l'expérimentation s'est déroulé paisiblement, et nous avons commencé à noter nos remarques dans les cases prévues. Par exemple : 10 h 50-10h50'30 exploration du répondeur par un enfant ; 11 h 05 : Michael vient se plaindre de Véronique qui s'allonge sur la table ; 11 h 11 : Audrey vient me demander si j'ai un mouchoir. L'enseignante maître-formateur, après avoir donné des explications, avait fait un tour de table, encourageant chaque enfant à laisser un message, favorisant ainsi un travail individuel : tous les autres écoutaient, attendant leur tour. Et, à ce moment, nous avons remarqué que le groupe régulé par un pair était distrait. Le temps était magnifique et nous sortions d'une période de grisaille. Les élèves s'étaient amassés près de la fenêtre et ils regardaient dehors. Il y avait un geai sur l'arbre dont les branches touchaient presque

les baies vitrées. Les enfants ont légèrement ouvert la fenêtre, et un vent frais est entré dans la classe. L'enseignante s'est levée pour faire une remarque mais s'est ravisée. C'était le premier beau jour et l'attitude des enfants était inhabituelle, intrigante. Ils écoutaient quelque chose. Les voir assemblés autour de la fenêtre au soleil était un peu attendrissant. Ils écoutaient les oiseaux.

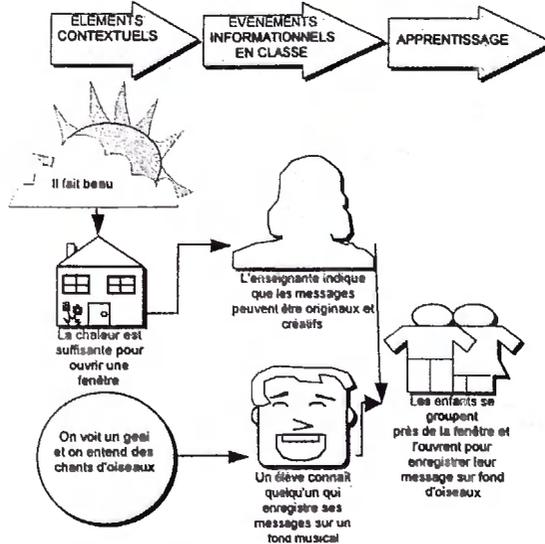


Figure 3 : Le rôle des liens contextuels dans l'apprentissage

La classe était silencieuse. Et les enfants, près de la fenêtre, ont commencé à pépier. Alors l'enseignante a demandé ce qu'ils faisaient. Les enfants ont expliqué leur projet. Un des élèves connaissait quelqu'un qui enregistrait ses messages sur un fond musical, et ils voulaient enregistrer leur message avec des chants d'oiseau comme fond sonore. L'enseignante l'a autorisé, ils ont enregistré près de la fenêtre entrouverte, en approchant le répondeur (voir figure 3). L'ensemble de leur message a été centré sur les chants d'oiseau et le printemps. La couleur émotionnelle de leur réalisation, la forme que prenait leur apprentissage a été guidée par les indices de leur environnement proche. L'apprentissage du groupe a été non seulement facilité par ce modèle de situation, mais encore cette expérience contextuelle s'est intégrée à la tâche et a constitué la trame de leur travail. La trame du travail n'était pas différente de la trame de leur expérience. Le lien fait dans la situation entre leur tâche et l'environnement a été le fondement de leur apprentissage en groupe et, vraisemblablement, de la motivation qui les a amenés à réaliser la tâche qui leur était demandée d'une manière créative. Dans ce groupe, les liens opérés entre l'expérience et la situation ont été l'un des modes de création d'un message original.

Ne cédon pas à l'angélisme de la description (cette autre face de l'effet Bartlett) : les notes qu'un des observateurs a prises lors de cette inves-

tigation indiquent que tout n'est pas toujours doux ni lumineux dans les écoles de campagne, au début du printemps - 10 h 57-10 h 59 : deux chahutent ; 11 h 17-11 h 20 : trois se disputent ; 11 h 21-11 h 22 : confusion générale.

Notre étude des liens contextuels dans l'apprentissage a également porté sur les influences entre groupes d'apprentissage. Nous avons relevé qu'un tiers des groupes avaient été influencés dans leur apprentissage par des informations en provenance des autres groupes, dans l'ensemble des classes visitées. La relation entre ces influences contextuelles et la créativité dans les productions orales s'est avérée statistiquement significative. Dans les cas ci-dessus comme dans bien d'autres que nous ne pouvons rapporter faute de place, il semble que le principe de congruence analogique soit fondamental, dans l'apprentissage ; ce principe invite à relier des éléments expérientiels. Dans les théories classiques, l'apprentissage a été en général envisagé comme une différence à franchir dans un espace-problème  $A < \text{---} > B$ . Si l'on s'accorde à ce qu'estiment actuellement les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la créativité, la définition du problème serait une part importante de la résolution. Ainsi, l'espace-problème ne serait pas défini par la différence A-B mais par l'élaboration d'une congruence  $A < \text{---} > B$  qui satisfasse les exigences transformationnelles de l'apprentissage et s'accorde à une disposition psychosociale des élèves. Par ajustements successifs, la définition modéliserait le but de la tâche de sorte à l'accorder à des buts plus englobants ; au fur et à mesure, les critères de tâche s'affineraient et se réaliseraient selon une intentionalité double : personnelle et collective. Les buts scolaires seraient traités comme des cas spécifiques intégrés à des buts personnels et sociaux, en se fondant sur les informations présentes dans le contexte de la tâche. Le lien entre les connaissances serait tributaire de l'expérience passée et se construirait à partir d'informations présentes dans l'environnement de la tâche.

Dans cette section, nous avons vu que les liens entre expérience et situation fondent l'apprentissage d'une manière subtile. Ces liens sont oralisés et leur expression est constructive. Ils peuvent être créés avec des éléments de l'environnement proche, ce qui correspond à la coconstruction de modèles de situation.

## 5. APPRENDRE À L'ORAL : UN « AUTRE-CHOSE-AUTHENTIQUE »

En didactique du français, le genre scolaire représente un modèle de situation particulier, spécifique à une situation langagière. Comme on ne peut plus actuellement penser la didactique du français comme une simple expression de la linguistique appliquée, les situations langagières étudiées en classe de français sont imbriquées dans des pratiques. Il y a ainsi confluence et croisement des préoccupations didactique et pédagogique. L'oral joue alors un rôle essentiel. Dans la mesure où l'expérience langagière se situe dans l'action, les prémisses de l'action sont confrontées au genre d'action proposé, au sein d'une situation que l'élève peut modéliser d'une manière fort différente de la modélisation didactique anticipée. Ceci, d'autant plus si l'enseignant procède d'une logique d'appropriation et de coconstruction des connaissances, une part de l'expérience étant laissée à la décision de l'élève. Si une part de l'action en

didactique du français peut répondre au cadre imposé par le genre langagier, son inscription dans les pratiques provoque l'émergence de modèles émergeant du genre, que l'élève se réapproprie et réinterprète en fonction du contexte social, mental, et physique. Cette démonstration nous amène à réexaminer le « genre didactique », concept interdisciplinaire proposé par Schneuwly & Dolz (1997), sous l'angle des modèles de situation. Ces modèles constituent des hiérarchies d'interprétations situationnelles, en compétition avec les genres proposés, vécus et ainsi réinterprétés. Les modèles de situation individuels sont en compétition avec le genre didactique. Ils peuvent « capituler » en faveur du genre, ou au contraire supplanter l'exercice du genre, pour produire un « autre-chose-authentique » qui est le propre d'une pratique en situation, non exclusivement langagière.

Sur le plan didactique, une implication importante du modèle proposé est, pour l'enseignant, la nécessité d'accorder une grande attention aux connaissances expérientielles des apprenants. Ces connaissances expérientielles sont de deux types : 1) biographiques, elles modèlent les prémisses de l'action en situation didactique ; 2) contextuelles, elles font partie intégrante de la situation didactique, même si l'enseignant ne les a pas envisagées au préalable (voir figure 4). La nécessité de tenir compte des connaissances expérientielles, biographiques et contextuelles, engage l'enseignant dans de nouvelles expériences sur le plan du dialogue avec l'apprenant (qu'a-t-il vécu, en rapport avec l'objet d'enseignement ?) et sur le plan de l'organisation du contexte d'apprentissage. Il importe en effet que le contexte proposé aux élèves soit riche d'enseignement et s'accorde aux buts visés. On pourrait envisager des situations porteuses de divers enseignements disciplinaires (événements, objets, affiches, répertoires, ressources) à partir desquelles l'élève puisse construire des connaissances en situation didactique d'une manière originale et non pleinement anticipée.

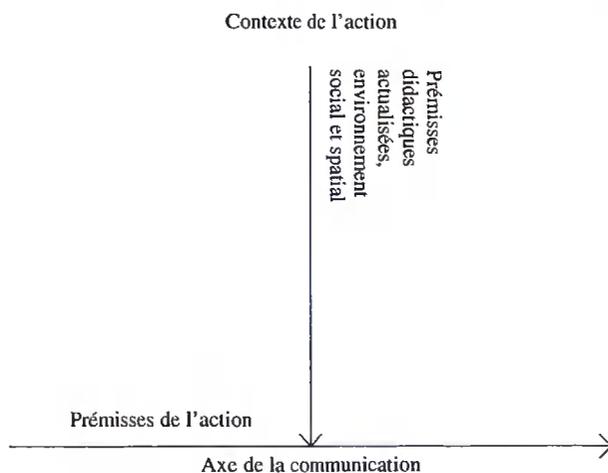


Figure 4 : L'élève en situation d'apprendre

C'est selon un principe apparenté, visant à libérer le flux (*flow*) automotivé de l'apprentissage, que des écoles d'un nouveau type sont créées dans la région de Chicago. Czikszenmihilayi (1990), dans une enquête auprès de milliers d'élèves reliés à un *bip* radio aléatoire pendant leurs leçons, avait en effet constaté, quand il demandait aux élèves d'oraliser leurs perceptions immédiate au son du *bip* sur un dictaphone, qu'une très forte majorité d'élèves s'ennuient en classe et ont le sentiment de perdre leur temps. Or le flux d'apprentissage se déclenche lorsque la motivation est intrinsèque et qu'elle peut s'exprimer librement sur une durée assez longue. D'où la création d'environnements didactiques dans des salles propres à chaque discipline. Dans ce contexte disciplinaire riche et varié, l'élève a le choix entre de multiples *stimuli* disciplinaires répartis dans le contexte de la classe, et il compose son horaire librement, en ayant le pouvoir de décider lui-même de la longueur d'une activité d'apprentissage. Il échappe ainsi aux genres scolaires en créant ses propres activités d'apprentissage.

Dans cet article, nous avons tenté d'explorer des phénomènes fugaces et difficiles à saisir qui influencent l'apprentissage à l'oral. L'apprentissage en groupe se développe à partir des prémisses individuelles et du contexte de la tâche. Plusieurs facteurs, conjugués, fournissent des indices assez convaincants corroborant l'importance des connaissances de type expérientiel dans l'apprentissage. En d'autres termes, ce qui n'est pas relié à l'expérience sera très difficilement moteur d'apprentissage. On imagine mal un apprentissage sans pratique, au sens expérientiel du terme. Nous avons constaté qu'effectivement, les liens opérés entre des prémisses biographiques et le contexte de l'expérience constituent un des modes de l'apprentissage en groupe à l'oral. L'indexation fonde subtilement l'apprentissage en opérant des liens avec les expériences antérieures -comprenant les biographies individuelles et l'histoire du groupe- et avec des indices pertinents qui appartiennent au contexte de la tâche.

On peut se demander si le genre scolaire est la meilleure entrée dans les nouvelles didactiques. La critériation puis l'application de genres didactiques n'est peut-être pas une direction appropriée de travail pour favoriser des changements scolaires qui aillent dans la voie d'une intégration de pratiques authentiques dans la salle de classe, pour que la classe devienne un lieu de communication et de formation. Si l'on souhaite laisser à l'apprenant une part de décision dans son apprentissage, peut-être mieux vaut-il réfléchir à l'action didactique en termes d'un ensemble de prémisses didactiques articulant diverses expériences potentielles au gré de l'élève, de façon à ce qu'il s'approprie les éléments didactiques susceptibles de correspondre à une pratique originale ? Dans une didactique nouvelle, ce serait à l'élève de créer sa situation didactique, à partir des éléments divers proposés par l'enseignant. Comme le suggère Tricot (1998), cet aspect s'avère particulièrement important lorsque les ressources sont multimédiatiques et appartiennent au domaine des nouvelles technologies de l'information.

En résumé, cette étude a révélé que :

- L'apprentissage est régi par des prémisses de l'action relatives à la nature de la tâche, qui peuvent handicaper ou favoriser les apprentissages. L'explicitation orale de ces prémisses semble être une condition nécessaire du changement conceptuel. Elle justifie des pratiques de questionnement systématique auprès des élèves sur les buts et la nature de la tâche, et sur la manière dont ils l'interprètent.
- La connaissance expérientielle du contexte s'intègre à la biographie des personnes et des groupes dans l'apprentissage.
- L'analyse des pratiques langagières dans un cadre scolaire suggère que la praxis impose un dépassement des outils didactiques et qu'une réappropriation du genre en un « autre chose authentique » simultanément à l'apprentissage prescrit se produit.
- L'apprentissage en groupe se fonde en partie sur les connaissances présentes dans l'environnement de la tâche. La création de liens entre la tâche et l'expérience dans son contexte constitue l'un des modes de l'apprentissage.

En conclusion, nous ne nions pas l'existence de genres scolaires et, à cet égard, l'analyse de Schneuwly et Dolz mérite d'être considérée sérieusement. Ces auteurs évoquent avec raison l'importance d'étudier le passage entre pratiques de référence et pratiques authentiques. Mais la pratique prime sur la didacticité. Au moment où la définition de l'apprentissage s'émancipe des conceptions classiques car l'apprentissage est par exemple considéré comme la coconstruction de connaissances entièrement nouvelles, assujettir les élèves à des genres scolaires toujours mieux définis reviendrait à les priver de l'autonomie indispensable à l'expérience disciplinaire. Non seulement il est impossible d'être exhaustif dans la critériation des genres scolaires, mais c'est aussi, vraisemblablement, contreproductif. Le genre scolaire n'est pas une pratique, et sans pratique authentique il semble très difficile d'apprendre. On apprend des connaissances « mortes », non liées à l'expérience et, ainsi, non opérationnelles. Des indices, des prémisses suffisent pour suggérer aux élèves une phase d'exploration et d'expériences liées à des progrès personnels aussi bien que scolaires. Aussi paraît-il plus utile, plutôt que de développer des typologies de genres scolaires toujours plus raffinées, d'organiser un ensemble de prémisses de l'action didactique, suffisamment riches pour que les élèves se les réapproprient en une pratique originale et personnelle, dont la nature ne sera jamais entièrement prévisible.

## REMERCIEMENTS

Notre programme de recherche sur l'apprentissage du français en groupes coopératifs est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. La présente étude a bénéficié d'un soutien du Fonds de recherche de l'Université de Sherbrooke et de la Faculté d'éducation. Nous

remercions les enseignants qui nous ont accueillis dans leurs classes. Nous remercions Jean-Paul Dionne (Université d'Ottawa) de même que Catherine Le Cunff (I.U.F.M. de Bretagne) pour leur lecture des premières versions de cet article, ainsi qu'Isabelle Druc, Josée Landry, Catherine Legros, Diane Mercier et Touriya El Moutaouakil pour leur concours lors des observations en classe.

## NOTE

- (1) Rappelons que le n° 15 de *REPÈRES* est consacré aux rapports entre pratiques langagières et enseignement du français (NDRL)

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONDE, C., D'APOLLONIA, S., & HOWDEN, J. (1996) : *L'apprentissage coopératif - Théories, méthodes, activités*. Montréal, QC, Éditions de la Chenelière.
- ALTET, M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEREITER, C. (1990) : Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60 (4), 603-624.
- BEREITER, C. (1991) : Implications of connectionism for thinking about rules. *Educational Researcher*, 20 (3), 10-16.
- CSIKSENMIHILAYI, E. (1990) : *Flow*. Chicago, IL, Chicago University Press.
- DURAND, M. (1997) : *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FENSTERMACHER, G., & RICHARDSON, V. (1994) : L'explicitation des arguments pratiques. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1 (1).
- GAUTHIER, C. Dir. (1997) : *Pour une théorie de la pédagogie - Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles et Paris, De Boeck Université.
- GLASERSFELD (van), E. (1994) : *Revue des sciences de l'éducation*,
- GREENO, J. G. (1991) : Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 170-218.
- HOLLAND, J. H., HOLYOAK, K. J., NISBETT, R. E., et THAGARD, P. R. (1986) : *Induction - Processes of inference, learning, and discovery*. Cambridge, MA, MIT Press.
- JOHNSON-LAIRD, D. (1994) : *Deduction*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- LAZURE, R. (1994) : Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. *DFLM, La Lettre de l'Association*, 15, 10-12.

- LENOIR, Y. & LACOTTE, J. (1997) *Didactics and professional practice in preservice teacher education : A comparison of the situations in France and Quebec*. Avignon, CUFEE.
- RAISKY, C., & CAILLOT, M. (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles et Paris, De Boeck Université.
- RICHARD, J.-F. (1990) : *Les activités mentales - Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, Armand Colin, U Psychologie.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- TOCHON, F. V. (1991) : *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, Éditions Universitaires du Sud (325 pages).
- TOCHON, F. V. (1993a, août) : *The embedding of discourse types in firt language instructional interactions : A sellers/postulant-/expert-teachers comparison*. Communication présentée lors du 10ième congrès mondial de l'Association internationale de linguistique appliquée. Amsterdam, Holland.
- TOCHON, F. V. (1993b) : *L'enseignant expert/L'enseignante experte*. Paris, Nathan (256 pages).
- TOCHON, F. V. (1995) : *Fondements pragmatiques d'une didactique générale*. Communication faite lors du congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Chicoutimi, Québec. 22-26 mai 1995.
- TOCHON, F. V. (1996a) : Diversités didactiques, cohérence pédagogique. In A. BENTOLILA (Éd.), *L'école, diversités et cohérence* (pp. 161-176). Entretiens Nathan. Paris, Nathan.
- TOCHON, F. V. (1996a) : Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J.-M. BARBIER (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris, Presses Universitaires de France.
- TOCHON, F.V. (1997) : *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, QC, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke (190 pages).
- TRICOT, A. (1998, janvier) : *À quels types d'apprentissages les systèmes multi-média interactifs peuvent-ils être utiles ?* Conférence présentée lors du Séminaire « Les enjeux du multimédia dans les formations ». I.U.F.M. de Bretagne, Rennes.

# LA CONSTRUCTION DE LA FORMULATION DANS UNE TÂCHE À VISEE EXPLICATIVE

Jean-Michel DURAND

I U F M de Bretagne Saint-Brieuc - I N R P. « Oral »

---

Résumé : L'article renvoie aux travaux effectués par le groupe de Saint-Brieuc dans le cadre de la recherche INRP *L'oral dans la classe*. On y décrit la façon dont, à partir de conceptions initiales convergentes sur la respiration du fœtus, un groupe de trois élèves de CMI va faire évoluer son modèle explicatif et faire varier son niveau de formulation scientifique dans et par l'interaction verbale. Dans la réalisation de la tâche, se tisse la double construction de la référence et de la mise en discours. On étudie la fonction et l'articulation des épisodes gérés par le groupe dans le processus d'élucidation, la construction des chaînes de reprises qui s'élaborent au long de l'échange, l'influence du contexte interactionnel et discursif sur les formes et les objets des reprises de formulation. L'analyse conduit à s'interroger sur la validité de la notion d'« efficacité dialogique ». Reste à savoir comment, au delà des constats et dans une perspective didactique, pourraient s'articuler l'« apprendre à parler » et le « parler pour apprendre ».

---

## 1. OBJET DE LA RECHERCHE

De nombreux travaux récents tentent de mettre en évidence le rôle positif des interactions verbales en classe dans la construction des savoirs et l'évolution des représentations des enfants (pour un recensement on se reportera, dans ce même numéro, à Le Cunff). On s'attache à examiner comment et sous quelles conditions, de la confrontation des points de vue et dans la construction conjointe de la référence et du discours, naît « l'efficacité dialogique » ; à observer, dans le domaine cognitif, l'impact de la mise en mots dans et par l'interaction ; à décrire le « comment » d'une énonciation polyphonique et polygérée, étant entendu, par hypothèse, que formulation et référence se construisent en intrication. Cette construction associée paraît particulièrement délicate à mettre en évidence ; elle ne peut en effet qu'être inférée à partir d'un discours produit, un relevé de traces linguistiques sélectionnées par l'analyste, qui feront l'objet d'interprétation donc de débat. On voit cependant mal, pour le moment, comment il pourrait en aller autrement.

Dans le cadre général de la recherche INRP *L'oral dans la classe* dont les objectifs sont par ailleurs présentés dans ce même numéro, le groupe local de Saint-Brieuc (I.N.R.P. Oral - I.U.F.M. de Bretagne) centre son observation sur les modalités de construction de la formulation au cours de situations de mise en

cause des conceptions en biologie (sur le choix du terme de « conception » voir Giordan - De Vecchi 1994). L'observation porte sur cinq classes de cycle 3 et une classe de cycle 2 (CE 1) tenues par les maîtres membres du groupe. La validité des démarches et des contenus relatifs à la discipline d'appui est assurée par Jeanine Le Chevoir, professeur de biologie. L'analyse porte sur la construction des chaînes de reprises de formulation produites par des groupes restreints d'élèves lors d'effectuations de tâches à visée explicative. Si l'interaction verbale porte en elle-même sa dynamique propre d'efficacité, et si on met en place une situation favorisante, alors on devrait voir, d'une part, si et comment le(s) modèle(s) explicatif(s) des élèves va (vont) évoluer dans et par les échanges, si et comment, d'autre part, une progressive élucidation notionnelle entraîne, et sous quelles formes, une modification de la formulation initiale. Le choix opéré d'observation d'un réseau restreint n'exclut pas l'intervention et l'étayage du maître dans le groupe pas plus qu'il ne l'appelle : les enseignants utilisent ici leur stratégie habituelle. L'une de nos pistes de recherche, non traitée dans cet article, consiste d'ailleurs à tenter de mesurer l'impact (positif ou non) des interventions magistrales sur la construction de la formulation et des savoirs dans le groupe. (Voir sur ce thème, Tauveron et Guillaume, ici même.)

## **2. CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF MIS EN PLACE**

### **2.1. Un dispositif fondé sur un système d'alternances**

Vouloir repérer la double construction du savoir et de la mise en texte dans son aspect supposé dynamique nous conduit à inscrire l'observation de l'interaction dans la durée de séances entières. Les situations que nous mettons en place ménagent des plages aux moments collectifs régulés par le maître, mais l'analyse ne porte que sur les échanges réalisés en dyades ou triades. Comment, dans la circulation de la parole, s'y élabore la formulation, quels problèmes pose aux élèves la construction de celle-ci, quelle place particulière y occupe la reformulation ? Ces phases d'échanges s'inscrivent dans une architecture construite dont nous émettons l'hypothèse que sa forme même favorise les reprises de formulation dans des contextes successifs différents. Il s'ensuit que les constats que nous pouvons dresser par l'analyse de nos séances ne prétendent pas à une quelconque validité généralisée. On peut simplement avancer l'idée que le dispositif pédagogique contribue à générer un certain discours des élèves, qui peut être décrit, sur lequel éventuellement il serait possible d'agir didactiquement. L'ensemble du dispositif repose sur un système d'alternances.

#### **2.1.1. Des alternances qui concernent les réseaux d'échange :**

- a) Des situations d'interaction en grand groupe ont pour fonction de présenter, discuter, opérer la synthèse des conceptions et des hypothèses formulées par les élèves ou les groupes d'élèves au regard du problème initialement posé.
- b) Des moments individuels d'interprétation de documents permettent le temps de la réflexion, de la possible mise en cohérence entre la concep-

tion initiale et un support obstacle. Accompagnés ou non d'une tâche d'écriture individuelle, ils vont permettre la proposition et la confrontation ultérieures des formulations.

- c) Celles-ci sont émises, discutées, travaillées dans le réseau restreint. Ce type de réseau constitue au sein de notre dispositif un lieu médian de confrontation des formulations individuelles et de construction d'une formulation concertée communicable pour débat à la classe.

### **2.1.2. Des alternances fondées sur la différence de fonction des échanges : explicitation vs explication**

Lambelin et Brossard (1980) opèrent une distinction entre des usages du langage à des fins de structuration et des usages du langage à des fins de communication. Dans le premier type d'usages, le langage permet au locuteur de se représenter le réel : il s'agit plus de comprendre le phénomène objet du questionnement que de le faire comprendre à autrui. On parlera alors d'**explicitation**. Il peut s'agir d'une « explicitation pour soi » mais aussi « d'une activité préparant une explicitation pour autrui ». Ce qui différencie explicitation et explication c'est que « dans l'**explication** les représentations sont suffisamment mobilisées pour que prédomine l'intention communicative ». Autrement dit, « l'explication est un travail de mise en mots d'une connaissance que l'on possède déjà » (on peut expliquer parce qu'on a ou qu'on pense avoir compris) alors que l'explicitation est un travail de mise en mots d'un processus logique [...] lors de la résolution d'un problème ».

Nous voulons observer si et comment se répartissent et s'articulent dans l'interaction en groupes restreints des blocs d'échanges à dominante explicative, d'autres à dominante explicative ; si et comment ils s'interpénètrent dans la continuité et l'accrochage des épisodes (sur ce dernier terme, voir 3.3) ; si les caractéristiques des maillons de la chaîne de (re) formulation se différencient selon qu'on est dans l'une ou l'autre des conduites ; comment les élèves gèrent l'interaction pour produire une succession de formulations.

### **2.1.3. Des alternances fondées sur la présence / absence d'une tâche d'écriture**

Selon les phases initiées par le maître, les élèves passent d'une situation pure d'échanges verbaux à une situation oralo-scripturale de conception et d'élaboration d'un écrit explicatif.

Nous voulons observer si, selon les cas, les reprises de formulation concerneront plutôt la construction de la référence, plutôt la construction du texte.

## **2.2. La séance analysée**

La séance qui est analysée dans le présent article a été construite sur ce modèle général d'alternances. Compte tenu des multiples observations menées dans les classes des maîtres associés à la recherche, elle nous semble assez généralement représentative de la manière dont, dans la durée de l'échange, se

construit la formulation dans des groupes restreints d'élèves en situation d'élucidation notionnelle.

### **2.2.1. Les participants**

L'enregistrement a été réalisé dans le C.M. 1 d'Alain Glâtre à l'école de la rue des Merles à Saint-Brieuc, le 25 mars 1997. Le groupe observé est composé d'Anaïs, François, Quentin ; c'est la seconde fois qu'ils travaillent ensemble. La triade a été constituée de manière à comporter un élève (François) dont l'enseignant estime qu'il éprouve des difficultés relatives de conceptualisation. On se demande si sa présence favorisera l'apparition de reformulations explicatives, et si celles-ci aideront chacun et, en particulier, François à construire un savoir. Quentin, quant à lui, est un élève actif habitué à participer, cependant qu'Anaïs manifeste généralement de bonnes capacités de synthèse. Bien que tenant une place en retrait dans l'économie des échanges du groupe, le maître n'y a pas, tant s'en faut, un rôle négligeable : il intervient quatre fois, occupant 56 tours de parole. Dans deux cas il s'agit d'interventions brèves de régulation. Les deux autres fois, il répond à la demande des élèves, soit que ceux-ci attendent de lui confirmation de la validité de leur hypothèse commune (voir 3.4), soit qu'ils lui demandent de trancher un désaccord sur l'emploi d'un terme donné (voir 4.3.1). Dans la première situation, il va déclencher par son étayage un épisode qui permettra une meilleure compréhension du phénomène ; dans la seconde, et parce qu'il ne peut comprendre l'origine d'une incompréhension réciproque, son intervention ne résoudra pas le désaccord au fond. Dans une perspective didactique, l'insertion du maître dans le groupe et dans l'histoire de celui-ci pose d'ailleurs des problèmes auxquels nous essayons de trouver des réponses.

### **2.2.2. Savoirs en construction, savoirs à construire**

La séquence d'apprentissage a pour objectif de faire passer les élèves, dans le domaine de la biologie, de la formulation d'une conception à la formulation d'une hypothèse, en faisant évoluer leur niveau de formulation. Le phénomène scientifique à élucider est celui de la respiration du fœtus. Les élèves sont invités à répondre à la question : *M - comment le bébé + qui est dans du liquide peut-il respirer ? [...] comment peut-il respirer dans la poche ?* La classe a antérieurement étudié le phénomène de la respiration chez l'homme. À cette occasion a été abordée la notion d'échange qu'on peut estimer en construction. Il s'agit maintenant, par rapport aux savoirs triviaux (respiration = ventilation) et aux savoirs scientifiques en construction (notion d'échange), de placer les élèves dans une situation-obstacle. Le maître estimera l'objectif atteint si, à ce niveau de scolarité, les élèves découvrent que les poumons n'interviennent pas dans le phénomène, s'ils opèrent un transfert de la notion d'échange et sont capables de s'expliquer et d'expliquer le circuit des échanges.

Une première séance a eu pour fonction de faire émerger et formuler les conceptions initiales. Les élèves ont eu à compléter individuellement un schéma pour expliquer *comment le bébé peut respirer dans sa poche*. Des propositions ont été émises et confrontées au sein des groupes et communiquées à l'en-

semble de la classe. Cette communication a permis de mettre en évidence trois conceptions principales qui toutes font intervenir les poumons du fœtus. Au début de la deuxième séance, - celle que nous analysons -, le maître, après rappel de ces conceptions que, pour les élèves, il nomme des *hypothèses*, distribue aux différents groupes deux schémas destinés à introduire une situation de rupture :

*M - alors voilà donc nos trois hypothèses/il va falloir maintenant qu'on les vérifie/alors pour vérifier ces hypothèses et essayer de trouver une solution j'ai un document à vous donner sur lequel il y a deux schémas [...] par groupes de deux ou de trois vous allez essayer de comprendre ce document*

Est donc lancée une phase dont la finalité clairement énoncée est d'explicitation. Nous appelons « phase » une unité de la séance définie par l'enseignant, qu'il ouvre et qu'il clôt. Souvent déterminée *a priori*, elle se repère alors dans la trame de préparation. Elle se distingue de ce que nous appellerons par la suite « épisode ».

### 3. DE LA FORMULATION INITIALE À LA FORMULATION FINALE

La séance est organisée en cinq phases distinctes :

- rappel **collectif** des hypothèses et relance du problème par distribution de documents (tours de parole 1-6)
- confrontation des interprétations dans les **groupes** (7-119)
- réponse écrite **individuelle** au problème posé (120-145)
- confrontation dans les **groupes** des réponses individuelles, choix et rédaction d'une formulation écrite construite en commun par chaque groupe (146-445)
- communication des réponses des groupes et échange **collectif** (446-762).

Au cours de quatre des cinq phases de la séance, le maître invite les groupes d'élèves à fournir une réponse à la question-problème :

6 M - *vous allez essayer de comprendre ce document*

119 M - *vous allez en quelques phrases individuellement expliquer ce que vous avez compris*

176 M - *vous vous mettez d'accord sur ce que vous avez compris chacun et puis [...] quand vous avez compris le phénomène/eh bien vous écrivez*

447 M - *le groupe d'Anaïs va lire son texte + + ceux qui ont/les groupes qui ont des compléments [...] à ce moment là on va les compléter*

Comme on peut le constater, dans trois cas sur quatre, autour des deux verbes *comprendre* et *expliquer* (qui recouvrent les notions d'explicitation et d'explication), les tâches demandées impliquent des reprises de formulation, individuellement ou en groupe, à l'oral et à l'écrit.

#### 3.1. Reformulation et / ou reprise de formulation

Güllich et Kotschi (1987), qui, bien que leur description soit assez ancienne, servent encore classiquement de référence sur le sujet, définissent la **reformulation** comme un acte dont la « réalisation présuppose la relation  $x R y$  »,  $x$

constituant « l'énoncé source », y « l'énoncé reformulateur » et R la relation sémantique qui les unit. Par ailleurs ils opèrent une distinction entre le « **rephrasage** » ou répétition de l'énoncé source, la « **paraphrase** », qui conduit à conserver l'équivalence sémantique entre x et y et la « **correction** », effectuée par expansion, réduction ou variation. Enfin, l'acte est indiqué par des signaux que les auteurs qualifient de « **marqueurs de reformulation** » dont la présence contribue à manifester le caractère métalinguistique de l'opération.

Pendant, l'observation des reformulations, chez les élèves du cycle 3, montre que très souvent aucun marqueur, même intonatoire, n'est utilisé alors pourtant que l'intention de reformuler paraît manifeste. Notre hypothèse est alors que, dans de nombreux cas de reprises, le projet des interlocuteurs est probablement plus métaréférentiel que métalinguistique.

Par ailleurs, compte tenu du dispositif décrit, les reformulations peuvent occuper des positions géographiquement distantes alors que généralement on s'intéresse à des paires adjacentes ou dialogalement proches. Autrement dit, après stockage en mémoire, une proposition peut être reprise sans qu'existe chez le locuteur un acte délibéré de reformuler. Dans ce cas, l'expression « **reprise de formulation** » nous semble plus appropriée. Il y a reprise de formulation lorsque, quelle que soit la distance qui les sépare, que l'acte paraisse ou non conscient et volontaire chez le locuteur, un énoncé x est repris sous une forme identique ou modifiée par un énoncé y. On considérera également comme reprise de formulation une expansion d'un énoncé préalable, même si ce dernier n'est pas repris par rephrasage ou paraphrase. Enfin la reprise de formulation peut avoir une fonction aussi bien métaréférentielle que métalinguistique. La notion de reprise de formulation englobe donc, en en élargissant le champ, celle de reformulation telle que définie par Güllich et Kotschi.

### 3.2. Étapes de construction d'une formulation-noyau finale

Au cours de la première séance (non analysée ici), à l'issue des échanges en groupe, la triade observée énonçait ainsi sa conception :

293 Anaïs - *dans l'utérus il y a de l'air qui va dans le placenta / dans une poche dans le placenta puis l'air va dans les poumons du bébé*

Au cours de la deuxième séance, au cours de la même phase d'exposition à la classe, les mêmes élèves proposent la formulation suivante :

448 Quentin - *les aliments et l'oxygène qui sont dans le sang de la mère vont dans le sang du fœtus / après ça va dans le cœur du fœtus et le gaz carbonique avec les déchets prend le chemin inverse et / puis la mère + puis la mère les rejette*

Comment le passage d'un niveau de formulation à un autre, **d'une formulation-noyau princeps à la formulation-noyau finale**, s'opère-t-il ?

Précisons d'abord que par **formulation-noyau** nous entendons une formulation sémantiquement et syntaxiquement auto-suffisante, considérée par les interlocuteurs comme pertinente, au moins provisoirement, par rapport au sujet traité. Elle peut être émise par **un ou plusieurs** participants sur **un ou plusieurs**

**tours de parole.** Entre la formulation - noyau princeps et la formulation - noyau finale vont ici se construire dans une succession d'épisodes concaténés des formulations-noyaux intermédiaires (voir annexe 1). D'autres amorces, au contraire, n'accèdent pas au statut de formulation-noyau, soit qu'on les abandonne en cours de construction, soit que l'accord sur le référent ne puisse se réaliser (voir plus loin les discussions sur *traverser*), soit que l'énonciateur ne dispose pas d'un statut suffisamment légitimé (voir en 5 le cas de François). La fréquence de production de ces formulations-noyaux intermédiaires paraît d'autant plus forte qu'elles se situent tôt dans l'interaction. Par ailleurs, et conjointement, leur élaboration demande un nombre de plus en plus important de tours de parole. Le même phénomène a pu être constaté lors d'autres séances comparables : tout se passe comme si, au fur et à mesure que s'éclaire mieux la notion travaillée, se manifestait une interrogation plus exigeante et un souci croissant de précision, notamment lors du passage à l'écriture. Dans ce dernier cas, à l'exigence de clarification dans le domaine notionnel s'ajoute, nous le verrons, un souci de conformité linguistique à une norme scolaire réelle ou supposée.

### 3.3. Épisodes ; épisodes de formulation

Chaque formulation-noyau se construit au cours d'un ou de plusieurs épisodes de formulation. On considère **l'épisode** comme un bloc d'échanges de durée variable, repérable par la présence de marqueurs linguistiques ou extralinguistiques d'ouverture et de clôture et déterminé implicitement ou explicitement par les participants de l'interaction verbale. L'épisode est sémantiquement auto-suffisant, sa fonction dans le discours généré est variable. Il ne se confond pas avec la phase, déterminée, rappelons-le, par l'enseignant.

L'épisode sera dit « **de formulation** » lorsqu'il a pour rôle et pour effet immédiat de construire l'énoncé à formuler.

Ainsi :

19 Quentin - (à Anaïs) *en fait eh anaïs les aliments les aliments vont les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé après l'oxygène aussi et le gaz carbonique et les déchets vont dans le sang de la mère*

20 François - *le gaz carbonique et les déchets + + euh dis donc*

21 Quentin - *en fait en fait il garde ce qui est bon en fait*

22 Anaïs - *et il rejette ce qui est mauvais*

23 Quentin - *eh oui il est pas bête hein* (silence 5 sec.)

constitue un épisode de formulation ; il construit à lui seul la formulation-noyau princeps. La production stricte de la formulation est ici encadrée par un marqueur d'ouverture *en fait eh anaïs* et deux marqueurs de clôture, l'évaluation humoristique *eh oui il est pas bête hein* associée aux cinq secondes de silence qui suivent. Le tour de parole suivant ouvrira d'ailleurs de façon claire un nouvel épisode :

24 François - *le sang de la mère c'est ça ?* (il montre le schéma 1)... *c'est ces deux tuyaux ?*

### 3.4. Episodes de formulation ; épisodes-ressource

En réponse directe à une question en « comment ? » (*Comment le bébé respire-t-il... ?*) - c'est aussi le cas des questions en « pourquoi ? » - l'épisode de formulation se construit fréquemment par expansions successives, presque toujours en aval, par intégration de **segments référentiels**, c'est à dire de fragments de natures et de longueurs variables (un adjectif aussi bien qu'une proposition entière) insérés à un moment donné de l'interaction dans la formulation pour en assurer la complétude. De façon très générale, ils s'inscrivent dans un moule syntaxique figé (comparer en annexe 1 l'amorce de la formulation princeps et de la formulation finale). Si cette structure d'accueil se révèle commode, elle peut constituer cependant un facteur de blocage dans l'exploration du sens et la construction de la référence. Souvent, c'est seulement après la confrontation et l'élucidation collective que le discours s'inscrit dans une construction plus souple en particulier grâce à des variations thématiques. Ceci dit, la présence du moule syntaxique, associée à l'isotopie sémantique et aux marqueurs de démarcation, permettent généralement la détermination claire des épisodes de formulation.

Ceux-ci ne recouvrent évidemment pas la totalité des échanges. Tenant lieu de tissu conjonctif, certains épisodes nourrissent, de façon séparée ou imbriquée, la formulation en construction. Ils ne répondent pas de manière directe à la question posée, **ne se coulent pas dans le moule linguistique d'accueil de la formulation** mais apportent, sur le plan notionnel un éclairage nouveau et déclenchent ultérieurement, de façon immédiate ou décalée, une **modification de type référentiel** de la formulation. Participant de la dynamique d'élucidation, ils constituent des **épisodes-ressource** qui contribuent à l'évolution dynamique des épisodes de formulation. Ainsi, à la suite de l'épisode de formulation cité supra (19 -23), le monologue de Quentin (parallèle à celui de François), sera considéré comme un épisode-ressource :

- 25 Quentin - (pour lui) *sang de la mère* (silence 10 sec.)  
 26 François - (le doigt sur le schéma 2) *poche des eaux* (4 sec.) *sang du bébé* (3 sec.) *poche des eaux sang du bébé ++ poche des eaux sang du bébé l'oxygène < ? > c'est le plakanta plakinta* (5 sec.)  
 27 Quentin - *donc ça c'est le placenta*  
 28 François - *déchets* (5 sec.)  
 29 Quentin - (pour lui) *ah ouais d'accord*  
 30 François - *poche des eaux*  
 31 Quentin - *le sang du fœtus oui mais/ils mettent pas entre* (bas sur le ton de la découverte) *ah mais oui le sang de la mère*  
 32 François - *ben oui moi \*  
 33 Quentin - *ça va je sais où ce que ça eh anais anais*  
 Cet épisode permet, par un « éclair cognitif », d'amorcer une nouvelle formulation-noyau :  
 35 Quentin - (un doigt sur le schéma 1, un doigt sur le schéma 2) *le sang de la mère c'est là qu'il y a de l'oxygène et des aliments*

Dans la plupart des cas l'épisode-ressource est géré à plusieurs, en particulier lorsque, **à l'issue** d'une formulation-noyau ou **pendant** la construction de

celle-ci, le groupe a le sentiment que subsiste une zone de difficulté conceptuelle ou doute du bien fondé de son explicitation. Au cours de la première phase d'échanges en groupes de la séance analysée, on relève une triple succession épisode-ressource - épisode de formulation, les déclencheurs de l'épisode-ressource étant soit les schémas distribués (ainsi au cours de la séance Quentin en fera quatre lectures, toutes déclenchantes) soit le maître qui, dans l'exemple qui suit, appelé par les élèves pour recevoir leur réponse, va par son étayage, initier et orienter un épisode ressource :

88 Quentin - *le sang de la mère rejette le sang*

89 François - *ah d'accord*

90 Anaïs - *dans l'utérus*

91 Quentin - *dans l'utérus*

92 Maître - *dans l'utérus ?*

93 Anaïs - *ouais*

94 Maître - (montrant le schéma 1) *où ça va ça à ton avis ?*

L'épisode-ressource qui suit est non pas successif de, mais imbriqué dans l'épisode de formulation et il conduira à une modification majeure de la proposition émise en 88-90 (voir supra) :

106, 110 Quentin - *ça traverse le corps de la mère et puis ça et puis elle le rejette (montrant un trajet du torse vers la bouche) [...] quand elle respire (le maître hoche la tête et part)*

Dans l'économie générale de l'apparition des deux types d'épisodes (dont on précisera qu'ils ne suffisent pas à rendre compte de la totalité des échanges), leur alternance est sinon systématique du moins significative tant que les élèves se trouvent en situation d'explicitation c'est à dire, rappelons le, lorsqu'ils s'efforcent de comprendre et de s'expliquer le phénomène avant de préparer de manière plus formalisée la communication qu'ils proposeront à la confrontation de la classe. Cette même alternance se raréfie lorsque, une fois le problème supposé réglé, on passe à la rédaction d'une réponse. Elle ne disparaît pas cependant, de nouvelles difficultés, de nouveaux désaccords pouvant encore émerger.

### 3.5. Construction de la formulation et construction du savoir

Les limites de cet article ne permettent pas d'analyser de façon détaillée cette double construction par hypothèse associée (on trouvera cependant en annexe 1 la transcription - non intégrale - des énoncés ou fragments d'énoncés qui construisent les formulations successives). La comparaison fine des cinq formulations-noyaux émises par le groupe permettrait de constater l'évolution du savoir construit par la triade (du moins chez Quentin et Anaïs, le cas de François étant étudié à part en 5.2), évolution perceptible à la seule lecture successive de la formulation-noyau princeps et de la formulation-noyau finale (voir 3.2 et annexe 1). Entre ces deux extrêmes, tant qu'on se trouve en situation d'explicitation, chaque nouvelle formulation-noyau apporte un progrès dans l'élucidation du phénomène. Par contre, lorsqu'on entre dans la tâche d'explicitation on assiste à une certaine dégradation sans doute plus apparente que profonde comme on le verra plus loin (4.4.2). Les schémas introduits jouant bien le

rôle prévu dans la rupture épistémologique attendue ; le nouveau modèle explicatif construit (au sens qu'en donnent les didacticiens des sciences) est bien éloigné de celui de la conception initiale. Au fil des épisodes, les élèves construisent le circuit complexe des échanges comme le montrent les quelques fragments suivants :

19 Quentin - [...] *les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé après l'oxygène aussi et le gaz carbonique et les déchets vont dans le sang de la mère*

35 Quentin - *le sang de la mère c'est là qu'il y a de l'oxygène et des aliments*

37 Anaïs - *ben oui donc l'oxygène va dans le sang du bébé*

64 Quentin - *[l'oxygène] doit traverser les/les vaisseaux sanguins puisque là il y a pas de tuyau qui l'amène aux vaisseaux sanguins du fœtus*

77 Quentin - *le gaz carbonique et les déchets font l'inverse*

434 Anaïs - *[la mère] rejette les déchets/le gaz carbonique par la bouche et par le nez*

### 3.6. La distance géographique des reprises en chaînes et le phénomène de double construction

La construction par étapes de la formulation finale entraîne, pour chaque segment référentiel inséré, des reprises de formulation multiples, parfois adjacentes ou quasi adjacentes, mais aussi parfois géographiquement éloignées. Ainsi, par exemple, se constitue autour du verbe *rejeter* une chaîne de reprises concernant l'évacuation du gaz carbonique. Au cours de la séance précédente de formulation des conceptions, Anaïs proposait : - *mais l'air expiré ? [...] eh ben l'air va là dedans* (elle désigne l'utérus sur le schéma à compléter)

La proposition va évoluer au cours de notre séance vers une compréhension de plus en plus fine comme le montre ce relevé (non exhaustif) :

40,45 Anaïs - *[le bébé] rejette le gaz carbonique dans le sang de la mère [...] le sang de la mère rejette ça dans l'utérus*

88,90 Quentin - *le sang de la mère rejette le sang*

Anaïs - *dans l'utérus*

106, 110 Quentin - *elle le rejette [...] quand elle respire par la bouche*

430, 434 Anaïs - *et la mère rejette les déchets [...] rejette les déchets / le gaz carbonique par la bouche et par le nez*

Ce qu'on constate ici sur un bloc informatif particulier de la formulation finale pourrait être mis en évidence avec un même cheminement sur la totalité des blocs. Dans la tâche discursive cognitive, la construction du savoir et la construction de la formulation **par reprises successives formant chaînes** semblent bien aller de pair.

## 4. CARACTÉRISTIQUES DES REPRISSES DE FORMULATION : L'INFLUENCE DU CONTEXTE

Si le discours explicatif se construit dans et par la reprise de formulations, celle-ci revêt des caractéristiques différentes en fonction des données contextuelles de l'interaction. C'est ce qui ressort de l'observation de trois moments contrastés du fonctionnement du groupe.

Dans un premier temps, l'accord sur le phénomène se réalise sans aucune contestation véritable dans une situation euphorique (19-91). Puis un désaccord bloque la construction autour d'un terme-obstacle ; la situation devient dysphorique (192 -282). Une fois l'accord réalisé sur la pertinence de la réponse à fournir, les élèves, passant en principe de l'explicitation à l'explication, rédigent une formulation écrite destinée à être lue aux autres groupes et au maître (366-441).

#### **4.1. Types et objet des reprises**

##### **4.1.1. Les types**

On prendra ici en compte, en utilisant la typologie proposée par Gülich et Kotschi, les types de reprises de formulation significativement attestés dans le corpus :

- le rephrasage, qui consiste en une reprise littérale d'une formulation antérieure ;
- la paraphrase, dans laquelle la structure sémantique ne subit pas de modification bien que soit modifié l'énoncé de surface ;
- l'expansion, par laquelle on rajoute à l'énoncé déjà existant un segment de longueur variable ;
- la suppression, qui consiste en l'opération inverse ;
- la commutation ou substitution d'un segment à un autre.

##### **4.1.2. L'objet**

Compte tenu du type de tâche demandée ici aux élèves, et même si la distinction est scientifiquement peu fondée, on proposera avec prudence de différencier **trois objets** possibles sur lesquels porte de manière électorale le travail de reprise de formulation. Ou bien la reprise s'inscrit prioritairement dans la dynamique de la construction de la référence et elle participe d'abord au processus d'élucidation notionnelle ; ou bien elle s'inscrit prioritairement dans la dynamique de construction de la mise en mots et sa visée paraît clairement d'ordre métalinguistique ; ou bien elle participe de la double construction, les choix de mise en mots conduisant à une meilleure élucidation du phénomène ou en découlant.

#### **4.2. La reprise de formulation en contexte euphorique (19-91)**

##### **4.2.1. La reprise comme système d'échos**

Dans ce moment d'évidence référentielle partagée, tout au moins par Anaïs et Quentin, la reprise de formulation s'inscrit dans un **système d'échos**, échos renvoyés de manière plus ou moins homophones au segment-source. La formulation d'origine constitue la base informative que travaille le discours co-produit.

Ainsi, de 19 à 91, la base informative est constituée de quatre **énoncés-socles** qui constituent le substrat informatif :

19 Quentin - *les aliments les aliments vont les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé après l'oxygène aussi et le gaz carbonique et les déchets vont dans le sang de la mère*

35 Quentin - *le sang de la mère c'est là qu'il y a de l'oxygène et des aliments*

45 Anaïs - *et / le rejette + le sang de la mère rejette ça / dans l'utérus*

64 Quentin - *il doit traverser les/les vaisseaux sanguins puisque là il y a pas de tuyau qui l'amène aux vaisseaux sanguins du fœtus*

Le travail de construction va consister à organiser ces énoncés-socles en un tout cohérent par un **système d'accrochage** qui construira progressivement la formulation-noyau. De cette manière, les six segments référentiels de la formulation-noyau construite de 67 à 91 résultent pour chacun d'entre eux d'une chaîne de reprises en écho qu'il est possible de remonter ou de descendre. Par exemple, à partir du segment *les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé* (19 Quentin) se développe une chaîne complexe **d'auto et d'hétéro-accrochages**.

Auto-accrochage en écho de Quentin sur lui même (par référence à 19 déjà cité) :

52 Quentin - *eh ben les aliments et l'oxygène il va dans le sang du bébé*

Hétéro-accrochage d'Anaïs sur Quentin (35 cité) :

37 Anaïs - *ben oui donc l'oxygène va dans le sang du bébé*

Auto-accrochage d'Anaïs (37) par hétéro-accrochage sur Quentin (52) :

53 Anaïs - *(fort) l'oxygène va dans le sang*

Enfin hétéro-accrochage sur Quentin 35 (cité) associé à un auto-accrochage sur 37 et 53 :

56 Anaïs - *l'oxygène est dans le sang de la mère et va dans le sang du bébé*

Cette dernière intervention d'Anaïs est particulièrement significative. D'une part, elle confirme son refus (non justifié et non accompagné d'un signal de contre-assertion) de parler d'aliments alors que la question porte sur la respiration ; d'autre part, elle fonctionne partiellement sur le rephrasage ; enfin, elle conduit, par une reprise de synthèse, à associer pour la première fois l'idée de l'origine et celle du trajet.

#### 4.2.2. Les échos, types et fonction

Lorsqu'il s'agit de rephrasage, l'écho peut avoir deux fonctions distinctes. Il tient généralement un rôle de confirmation et de validation du propos tenu :

80 Anaïs - *ils vont dans le sang de la mère*

81 Quentin - *voilà ils vont dans le sang de la mère*

Il peut aussi, surtout lorsqu'il est produit par le maître, constituer une invitation à poursuivre :

75 Quentin - *et mais l'oxygène et le gaz carbonique*

76 Maître - *le gaz carbonique oui*

77 Quentin - *le gaz carbonique et les déchets font l'inverse*

L'écho peut encore associer rephrasage et expansion :

67 Quentin - *l'oxygène passe dans le sang du bébé*

68 Maître - *à travers*

69 Quentin - *à travers les les vaisseaux sanguins*

Apparaissent également des contre-échos, la reprise constituant une réfutation masquée :

52 Quentin - *eh ben les aliments et l'oxygène il va dans le sang du bébé*

53 Anaïs - (fort) *l'oxygène va dans le sang*

On trouve par ailleurs des échos associés qui accentuent la cohérence référentielle et discursive (voir 4.2.1 Anaïs 56).

Au cours de cette séquence euphorique de révélation conceptuelle, l'association, pourtant classique, rephrasage ou paraphrase + expansion est rarement attestée. Chaque expansion nouvelle de la formulation qui se construit forme un tout suffisant implicitement lié au déjà dit. Il n'empêche que, du rephrasage de confirmation à l'opération de synthèse de propositions, le système d'échos, sous ses diverses réalisations constitue dans cette situation un puissant mode d'articulation du discours interpersonnel. Prioritairement centré sur la construction de la référence, le travail de reprise ne suscite guère de discussions d'ordre terminologique. De discussion il n'y en a d'ailleurs pas : le mode discursif dominant est celui de l'assertion. Si la justification de l'assertion existe, il s'agit de justification autodéclenchée, presque toujours par appui sur les schémas. Ce manque de variété des conduites discursives, le manque de développement de celles-ci pourrait bien être la conséquence d'une connivence socio-cognitive.

#### **4.3. La reprise de formulation en contexte dysphorique (192 -282)**

##### **4.3.1. L'apparition d'un terme-obstacle**

Cette connivence peut disparaître si les élèves butent sur un terme qui va constituer un obstacle à l'intercompréhension. C'est ce qui se produit à propos du verbe *traverser*. Le terme, apparu assez tôt en cours d'explicitation (64 Quentin), a été valorisé et réutilisé par le maître. Plus tard, en phase d'écriture individuelle, il est donc repris par Anaïs, mais de façon maladroite si bien que cette fois l'enseignant en invalide l'emploi :

127, 129 Maître - *c'est traverse le sang qui me gêne moi [...] il traverse pas le sang il est dedans il peut pas le traverser puisqu'il est dedans*

131 Anaïs - *ben il va du sang de la mère au sang du bébé*

132 Maître - *ah je préfère / c'est une expression plus juste il me semble*

Au cours de la confrontation des réponses individuelles, préparatoire à l'écrit commun du groupe, Quentin va réutiliser le terme :

192 Quentin - *les aliments et l'oxygène qui sont dans les vaisseaux sanguins de la mère traversent les vaisseaux sanguins du fœtus et les emmènent +*

suscitant la réaction d'Anaïs :

193, 199 Anaïs - *ben non c'est \*

### 4.3.2. La gestion du terme-obstacle : élucider... ou contourner

Le désaccord qui s'installe conduit Quentin à des reprises de sa proposition initiale par appui sur des énoncés-socles antérieurement validés. Les modifications proposées pour 192 (citée supra) sont d'abord purement formelles et portent sur la morphologie (*l'emmène*) puis sur une levée d'ambiguïté possible (*emmènent les aliments*). Anaïs précise alors l'objet de sa contestation :

199 Anaïs - *non parce que regarde ça traverse pas les vaisseaux du \*

La formulation de ce désaccord va générer une suite de reprises de Quentin inscrites dans une argumentation serrée d'Anaïs. Sont produites des expansions de segments informatifs et des commutations. Cependant Quentin tente surtout de justifier son choix terminologique par complétion à gauche du groupe nominal *les vaisseaux sanguins* :

214 Quentin - *J'AI DIT qu'ils traversaient les/la bordure des vaisseaux sanguins de la mère*

237 Quentin - *moi je dis que les aliments et l'oxygène qui sont dans le sang de la mère TRAVERSENT / euh / les vais / le bout du vaisseau sanguin*

Il tente ainsi de répondre à l'argument préalable d'Anaïs :

218,220 Anaïs - *ben oui mais traverser c'est ça hein + traverser c'est tout hein / tu devrais dire [...] traverser un côté des vaisseaux sanguins*

Le désaccord naît donc, on le voit, de l'attribution de sens différents à un terme, *traverser*, qui n'appartient pas au vocabulaire scientifique. Les différentes reprises proposées échouent à le régler parce que Quentin ne dispose pas à ce moment du terme *paroi*. L'enseignant appelé à la rescousse clora l'échange :

263 Maître - (à Quentin) *qu'est-ce que tu dis toi ?*

264 Quentin - *moi je dis que/les aliments et l'oxygène traversent les / le / les vaisseaux sanguins de la mère et vont dans le sang du bébé*

267 Maître - *ben oui il a raison / non ? / ça te semble pas logique ? comment veux-tu qu'ils aillent de l'un à l'autre s'ils traversent pas quelque chose ?*

Modifiée par rapport à la formulation de départ par centration sur le problème (192, citée), la formulation-noyau ne comportera ni le terme de *côté* proposé par Anaïs, ni ceux de Quentin, *bordure et bout*. Ici donc la procédure de reprise, si elle permet à chacun d'exprimer son point de vue, ne suffit pas à surmonter l'obstacle linguistique, alors même que les deux locuteurs semblent avoir bien compris le phénomène scientifique.

Plus tard cependant, au moment où on s'apprête à écrire la réponse du groupe, Quentin fera comme si le terme *traverser* n'avait jamais existé, utilisant un **gommage** du terme, et du conflit, grâce à une opération de substitution :

284 Quentin - *les aliments et l'oxygène qui sont dans le sang de la mère vont dans le sang du bébé (il regarde Anaïs)*

285 François - *oui*

286 Anaïs - *oui bon écris ce que tu veux*

Alors que le terme discuté avait préalablement à sa mise en cause été utilisé par chacun des trois participants, il disparaîtra ensuite progressivement et sera absent des évaluations différées conduites six mois plus tard.

### 4.3.3. Les limites de la reprise en contexte dysphorique

Le contexte dysphorique, - mais ce n'est pas l'objet de cet article -, suscite des conduites de justification et d'argumentation particulièrement intéressantes. Il se révèle de ce point de vue plus riche que le contexte euphorique. Caractérisé par une centration du discours autour d'un terme-obstacle il génère de multiples reprises de formulation sans qu'apparemment en découle pourtant un approfondissement conceptuel.

Dans une stratégie d'**évitement** du conflit, le mot qui fâche est oublié ; devenu tabou, il sera remplacé par un autre terme passe-partout et cela au détriment de la pertinence scientifique et linguistique de la formulation première contestée. Evidemment, quand l'obstacle terminologique est dépassé, alors on progresse dans l'élucidation. Ce n'est pas ici le cas, le processus de la formulation n'étant qu'artificiellement débloqué. Cette mise entre parenthèses par gommage et / ou choix d'un terme sans risque paraît constituer une tendance significative des corpus sur lesquels nous avons travaillé. Le choix délibéré d'une reprise en retrait s'opère après échec de quelques tentatives. Le phénomène s'observe surtout lors du passage à l'écriture d'un texte qui sera soumis à débat dans la classe. Alors on se garde de retenir ce qui n'est pas clairement explicité dans le groupe : la double prudence référentielle et linguistique est de rigueur. Elle peut, comme on vient de le voir, avoir un impact négatif assez marqué dans le domaine notionnel.

## 4.4. La reprises de formulation en contexte d'écriture (366-441)

### 4.4.1. Les types de reprises

Si, partant de la formulation finale clôturée par François (444 *ça y est on a terminé*), on recherche dans l'épisode ainsi bouclé les segments référentiels qui ont servi à la construire, on a d'abord l'impression que quasiment tout ici est rephrasage et paraphrase d'autres épisodes. Pourtant 22 tours de parole comportent des reprises de formulation internes à l'épisode. Précisons d'entrée que, à ce moment de la séance, et pour ce qui concerne le domaine de la référence, tout, aux yeux des élèves, a été clarifié : le temps de l'explicitation est révolu. Il s'agit maintenant de gérer l'acte matériel d'écriture et de produire un énoncé communicable, c'est à dire ici, pour eux, conforme à leur représentation du bon texte. Les reprises vont alors se répartir en deux grandes catégories : de régulation de l'acte graphique (12 occurrences) et d'interrogation de type métarédactionnel (9 occurrences).

#### a) Régulation de l'acte graphique

Il peut s'agir d'une **auto-régulation** (du secrétaire Quentin sur lui même) ou d'une **hétéro-régulation**, les deux cas étant représentés dans l'extrait suivant :

430 Anaïs - *et la mère rejette les déchets*

433 Quentin - *et la mère*

434 Anaïs - *rejette les déchets / le gaz carbonique par la bouche et par le nez*

435 Quentin - *et la mère*

437 Quentin - *rejette les déchets*

438 Anaïs - *le gaz carbonique par la bouche et par le nez*

440 Quentin - *et / le / gaz*

441 François - *car / bo / ni / que / tout à fait thiery*

Il s'agit là évidemment d'une fonction de la reprise par rephrasage spécifique à la situation de réalisation graphique du texte (voir Charolles 1987), réalisation inscrite dans une durée qu'il convient de meubler par des interventions de caractère partiellement phatique.

### **b) Reprise de type métarédactionnel**

Ici c'est la fameuse hantise de la répétition qui génère la reprise.

370 Quentin - *ça fait bête hein + i a une répétition hein*

ou encore :

416 Quentin - (voulant mettre en évidence la répétition) *ET le gaz carbonique ET les déchets*

Les propositions de reprises conduisent alors

°à des formulations inattendues, ainsi :

370 Quentin - *puis + non vont dans le sang du fœtus / puis vont dans le cœur ça fait bête hein + i a une répétition hein*

conduit à :

372 Anaïs - *puis font un très grand parcours*

°à des propositions non acceptables ou maladroitement, ainsi l'emploi de « avec » pour éviter une reprise de « et » :

413 Quentin - *et le gaz carbonique avec ses déchets*

l'emploi de « ou » toujours pour éviter un « et » :

426 Anaïs - *sort par la bouche ou par le nez*

°à un effacement source d'ambiguïté :

434 Anaïs - *rejette les déchets [et] / le gaz carbonique*

Cette focalisation héritée est d'autant plus significative que l'enseignant, soucieux de l'éviter, avait préalablement précisé :

202 Maître - *[...] je vous demande quelque chose d'assez rapide ce sera simplement quelque chose qui sera lu aux autres*

### **4.4.2. Les retombées du contexte**

On a vu précédemment (4.3.3) que la phase directement préparatoire à la rédaction pouvait conduire à une déperdition de la valeur scientifique de la formulation. La situation d'écriture elle aussi risque parfois de générer des formulations ambiguës, inexactes, contournées. Ce sont pourtant souvent les seules traces écrites d'un discours structuré que les maîtres considèrent comme significatives du degré de compréhension d'un phénomène et de maîtrise de la langue.

Le bon usage de la répétition reste encore à apprendre aux élèves (voir Pierson 1996 et Tauveron 1996) et ici bien sûr on touche aux limites et aux dangers de la reprise centrée sur la mise en mots. Dans les faits cependant, la conscience épilinguistique des élèves observés les conduira, au moment de la transmission de leur proposition d'explication aux camarades, à retourner spontanément à la forme répétitive, mais claire et adaptée, qui avait, dans un premier

temps, été la leur. Il n'en reste pas moins que leur centration sur l'expression, non seulement n'a pas eu pour effet un approfondissement notionnel, mais encore leur a fait perdre de vue la visée essentiellement explicative et l'objectif de communication orale efficiente qui étaient dévolus à leur production.

#### **4.4.3. Quelle validité du constat ?**

Dans un article paru dans la revue *Aster*, A. Vérin (1988) analyse les caractéristiques des divers écrits produits en sciences et propose des principes d'action pour leur apprentissage (voir aussi sur la question : Vérin A. 1995 et Sutton C. 1995). Affirmant que l'écriture « aide à penser à cause de ses exigences mêmes », l'auteur estime que trop souvent pour les élèves la situation est brouillée. On ne leur apprend pas en effet à opérer la distinction entre des écrits « instrumentaux » qui obéissent à « une logique de la découverte » et pour lesquels ce sont « les exigences fonctionnelles qui priment » et les écrits « expositifs » qui, reconstruits à partir des précédents, « obéissent à une logique différente » et requièrent « des exigences formelles de type linguistique ».

Or, au cours de la séance analysée, - mais le même phénomène est attesté sur d'autres séances que nous avons observées -, on constate que la centration sur la mise en mots et les dérives qu'elle génère ne s'opèrent que lorsque le problème de la référence paraît aux élèves définitivement réglé. Dans la mesure, au contraire, où la tâche d'écriture garde sa fonction d'aide à l'élucidation notionnelle, les reprises affectant la mise en mots n'apparaissent que parce que la clarification des contenus passe par les choix linguistiques. Les observations faites en 4.4.2 ne portent donc pas condamnation de la tâche d'écriture. Elles pourraient, par contre, conduire à une réflexion d'ordre didactique concernant les modalités d'apprentissage et d'enseignement des écrits en sciences.

## **5. CONSTRUCTION DE LA FORMULATION ET CONSTRUCTION DU SAVOIR : LE CAS DE FRANÇOIS**

### **5.1. François en situation d'insécurité cognitive**

Les seules données chiffrées laisseraient penser que l'échange dans le groupe est équilibré : Anaïs occupe 123 tours de parole, François 122, Quentin 117. A la lecture de l'article, on aura cependant constaté la très faible participation de François à la co-élaboration de la formulation. François construit-il quelque chose ?

L'observation des accrochages sur la formulation de l'autre peut constituer un indicateur des rôles et des statuts des participants à l'interaction : qui accroche sur qui, quand et pourquoi ? De façon quasi systématique, c'est Quentin qui lance le nouveau segment référentiel, Anaïs reprenant, complétant, synthétisant et, on l'a vu, parfois contestant. A eux deux, ils construisent le discours sur la référence, ce que confirmerait si nécessaire l'étude du trajet des regards. Formant couple, ils élaborent et légitiment les formulations-noyaux. A côté d'eux, François produit à plusieurs reprises, par auto-accrochage, un

monologue parallèle qui ne va jamais jusqu'à son terme, d'une part parce que la dyade dominante tend à monopoliser l'espace discursif, d'autre part et, surtout, parce qu'il ne réussit pas à concevoir le modèle présenté dans les schémas, donc à comprendre et à (s')expliquer le phénomène. Son monologue intérieur verbalisé se caractérise par sa circularité, son absence d'articulation et non par une dynamique spiralaire : on pourra s'en rendre compte en comparant son discours à celui de Quentin (26 à 30) cité en 3.4.

Contrairement à notre hypothèse (voir 2.2.1), jamais Quentin ni Anaïs n'ont tenté d'expliquer à François ce que manifestement il ne comprenait pas. L'analyse des postures respectives des membres de la triade, que nous ne pouvons conduire dans les limites de cet article, montre que si, à de rares occasions, Quentin tente d'intégrer François, le plus souvent il se montre sourd à ses interventions, tout comme Anaïs qui, pour sa part, porte, implicitement ou explicitement, des jugements de valeur définitifs. A titre d'exemple, ce seul passage :

180 Quentin - (à François) *lis ce que tu as écrit*

181 François - *moi c'est pas terrible + le tuyau emporte le sang de la mère dans le + +*

182 Anaïs - *le tuyau de quoi ?*

183 François - *ah < ? > + ah ben non ! le sang fabrique pas l'air*

184 Quentin - *non lis quand même ce que tu as écrit*

185 François - *le tuyau emporte le sang de la mère / tu sais le tuyau de sang de la mère / ça (il montre le schéma 2)*

186 Anaïs - *bon lis ce que tu as écrit quentin*

Cette attitude d'ignorance de l'autre, conjuguée à une auto-dépréciation (François s'installe lui-même en position basse) est contraire à celle que nous avons pu constater dans d'autres cas et pourrait s'expliquer, plus que par des causes relationnelles, par le fait que l'écart dans les degrés de savoirs, de savoir-faire, de capacité à conceptualiser est ici trop important. En effet, lorsque antérieurement le groupe avait eu à formuler ses conceptions premières, François avait occupé toute sa place dans la construction de l'échange ; son questionnement, ses propositions avaient alors été prises en compte. Ici, peut-être focalisés sur la tâche d'explication aux autres, Quentin et Anaïs ne se soucient pas d'adopter une attitude coopérative couteuse en temps.

## 5.2. François a-t-il construit quelque chose ?

### 5.2.1. La force de la représentation initiale

La différence de réaction entre Quentin et François après découverte des schémas est significative de ce qui suivra. Alors que Quentin parvient immédiatement à organiser en réseau les termes employés et amorce ainsi la construction d'un nouveau modèle explicatif, François, incapable d'opérer cette mise en cohérence, en reste - et en restera longtemps - à la seule énumération de ces mêmes termes :

18 François - *ouais sang de la mère les aliments l'oxygène gaz carbonique les déchets*

19 Quentin - *les aliments les aliments vont les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé après l'oxygène aussi et le gaz carbonique et les déchets vont dans le sang de la mère*

26 François - (le doigt sur le schéma 2) *poche des eaux* (silence 4 secondes) *sang du bébé* (3 secondes) *poche des eaux sang du bébé + + poche des eaux sang du bébé l'oxygène (?) c'est le plakanta plakinta*

Comment concilier le document-obstacle avec sa conception : *il y a une poche d'air dans le placenta et par un tuyau l'air va dans les poumons du bébé ?*

La double construction opérée par Anaïs et Quentin semble n'avoir sur François aucun impact. Pour construire sa propre formulation, il procède par **grappillage** juxtaposant sans cohérence à des bribes de sa conception première d'autres bribes empruntées aux autres locuteurs (voir en annexe 2 le texte qu'il produit après la deuxième formulation noyau intermédiaire du groupe). Longtemps il reste fidèle à sa « *poche d'air* » qu'il paraît cependant mettre finalement en doute en une série significative de reprises :

396 François - [*oxygène*] *va va va/va dans une poche d'air la poche d'air*

403 François - *dans la poche d'air qui amène jusqu'au cœur*

424 François - (déterminant du doigt un trajet sur le schéma 2 et parlant pour lui) *alors ça va par là par là ça va par là dans la poche d'air qui est en fait le cœur c'est ça voilà*

### 5.2.2. Sur la voie d'un autre niveau de formulation

Ce long moment d'échange en groupe, suivi d'une phase collective de confrontation des réponses et d'éclaircissements magistraux, contribue-t-il à fissurer la conception initiale ? Interrogé par le maître en fin de séance, François paraît sur le bord de la rupture :

675 Maître - *bon ça c'est la première hypothèse il y a une poche d'air dans le placenta et l'air passe dans le cordon puis dans les poumons* qu'en penses-tu François (4 secondes) *qu'est ce que tu en penses +++ de cette hypothèse ?*

676, 678 François - *elle est fausse [...] i a pas de poche d'air dans le placenta*

Cette affirmation ponctuelle effectuée dans l'immédiateté de la séance ne peut ni se suffire à elle seule, ni garantir d'un retour en arrière. Comme tous ses camarades, François, le lendemain, doit montrer par écrit ce qu'il a retenu. Le résultat manifeste une détresse notionnelle, aucun modèle cohérent n'ayant remplacé celui que les échanges ont contribué à détruire (voir annexe 3).

Qu'en est-il six mois plus tard ? François est maintenant en C.M.2. Armé des mêmes schémas, ayant à répondre seul et par écrit, pour les besoins de la recherche, à la même question, il formule différemment sa réponse (voir annexe 4). A l'inverse de ce qu'on aurait pu supposer, la conception initiale n'est pas réapparue. Mieux même, ce qui était très flou s'est clarifié avec le recul du temps. La formulation proposée, compte tenu de la situation de départ, paraît cette fois satisfaisante eu égard aux attentes du maître. Cette (r) évolution inattendue laisse perplexe quant à la validité des évaluations à court terme menées

à l'école. On est encore loin de connaître les différents modes de compréhension et l'efficacité à court, moyen et long terme de l'interaction. L'exemple de François, de son blocage mais aussi du saut qualitatif, temporellement décalé, qui s'opère chez lui, invitent, nous semble-t-il, à réexaminer la notion d'efficacité dialogique et ses modalités.

## 6. CONCLUSION

On a voulu montrer comment, dans et par l'interaction verbale - un petit groupe d'élèves confrontés à une tâche à visée explicative élaborait sa formulation dans la double construction de la référence et de la mise en mots. De la formulation-noyau princeps à la formulation-noyau finale, cette double construction est générée au fil de la production de formulations-noyaux intermédiaires. L'analyse de la dynamique d'évolution de la formulation a conduit à repenser le concept de « reformulation » que nous avons proposé d'englober dans celui plus général de « reprise de formulation » à objet aussi bien métaréférentiel que métalinguistique. Des données contextuelles, on l'a vu, paraissent influencer sur le type comme sur la fonction de ces reprises. Selon qu'on est dans une pratique purement d'oral ou de co-élaboration d'un écrit, selon que l'accord s'opère ou non sur la référence, selon qu'on se trouve en situation d'explicitation ou d'explication, le type et la fonction des reprises peuvent dépendre du faisceau de variables contextuelles dans lesquelles elles s'inscrivent.

Dans l'interaction, chaque locuteur-formulateur assume un rôle et construit différemment son savoir. Si l'impact est variable pour chacun, existe-t-il nécessairement chez tous ? Au seul vu de la séance analysée on peut penser que oui. On ne peut cependant ignorer le délicat problème de l'immédiateté des échanges sur lesquels porte l'analyse, phénomène qui ne permet pas de préjuger du degré d'intégration du savoir et de la solidité de l'apprentissage.

Bien des obstacles, par ailleurs, paraissent exister ici pour qu'opère à plein l'efficacité dialogique. Sur le plan interrelationnel, peu ou pas d'étayage ou de tutorat ; ses camarades ne se soucient pas de faire évoluer François dans sa compréhension du phénomène. Dans le domaine des conduites discursives, on fonctionne surtout sur le mode assertif ; l'argumentation est très inégalement développée. Les obstacles lexicaux se résolvent mal par des procédures définitionnelles qui seraient assurées et surtout perçues comme telles ; les conduites de récapitulation, qui feraient gagner en efficacité, n'apparaissent pas. On a aussi constaté que, au lieu d'affiner, comme on s'y attendrait, l'élucidation notionnelle, le conflit peut conduire à adopter une stratégie conciliatrice d'évitement, combinée avec une stratégie du moindre risque si le contenu de l'échange est destiné à être apprécié et discuté en séance collective. Vient se surajouter à cette relative neutralisation du contenu le poids de la représentation d'une norme linguistique que l'école a très tôt contribué à construire.

On voit bien que, au delà de la nécessaire et préalable observation du « comment ça se passe ? », de nombreuses pistes sont ouvertes à une recherche à orientation didactique qui voudrait s'interroger sur les moyens à

mettre en œuvre pour mieux assurer et articuler le « **parler pour apprendre** » et « **l'apprendre à parler** ».

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages :

- BANGÉ P. (1987) : in *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne, Peter Lang.
- CHAROLLES M. : Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification (p. 99-122)
- GAULMYN M.M. (de) : Actes de reformulation et processus de reformulation (p. 83-98)
- GÜLICH E. et KOTSCHI T : Les actes de reformulation (p. 15-81)
- GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1994) : *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- GROUPE EVA (1996) : in *De l'évaluation à la réécriture* Paris, Hachette Education
- PIERSON C. p. 140-156
- TAUVERON C. p. 245-257

### Revues :

#### Aster (INRP)

- N° 4 (1987) : DROUIN A.M. : Des images et des sciences (p. 1-31)
- N° 6 (1988) : VÉRIN A. : Apprendre à écrire pour apprendre les sciences (p. 14-46)
- N° 16 (1993) : ASTOLFI J.-P. et PETERFALVI B. : Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales (p. 103-141)

#### Le français aujourd'hui (AFEF)

- N° 113 (1996) NONNON E. : Interactions et apprentissages (p. 55-63)

#### Langages (Larousse)

- N° 59 (1980) : LAMBELIN G. et BROSSARD M. : Etude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation (p. 33-61)

#### Langue française (Larousse) :

- N° 112 (1996) : GARCIA-DEBANC C. : Quand des élèves de CM1 argumentent  
NONNON E. : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration

#### Repères (INRP)

- N° 12 (1995) GARCIA-DEBANC C. : Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique (p. 79-103)
- N° 12 (1995) SUTTON C. Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche (p. 37-52)
- N° 12 (1995) VÉRIN A. : Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences (p. 21-36)

#### Revue française de pédagogie (INRP)

- N° 74 (1986) NONNON E. : Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant (note de synthèse) (p. 53-86)

**Annexe 1 : De la conception initiale à l'hypothèse terminale :  
la succession des formulations noyaux**

N.B. Les énoncés ne sont pas reproduits dans leur intégralité. Seuls sont fournis les énoncés ou fragments d'énoncés qui, acceptés après ou sans négociation, constituent la formulation retenue par les élèves.

**A Avant introduction des schémas :**

Conception initiale (émise à la fin de la séance qui précède la séance analysée)

293 Anaïs - *dans l'utérus il y a de l'air qui va dans le placenta/dans une poche dans le placenta puis l'air va dans les poumons du bébé*

**B Après introduction des schémas :**

Formulation noyau princeps : (19-22)

19 Quentin - *les aliments et l'oxygène vont dans le sang du bébé après le gaz carbonique et les déchets vont dans le sang de la mère*

21 Quentin - *en fait il garde ce qui est bon en fait*

22 Anaïs - *et il rejette ce qui est mauvais*

Première formulation noyau intermédiaire (35-45)

35 Quentin - *le sang de la mère c'est là qu'il y a de l'oxygène et des aliments*

37 Anaïs - *donc l'oxygène va dans le sang du bébé*

40 Anaïs - *et il rejette le gaz carbonique dans le sang de la mère*

45 Anaïs - *le sang de la mère rejette ça dans l'utérus*

Deuxième formulation noyau intermédiaire (67-110)

67 Quentin - *l'oxygène passe dans le sang du bébé*

69, 71 Quentin - *à travers les vaisseaux sanguins*

73 Quentin - *et puis ils vont dans le vaisseau sanguin pour nourrir le bébé*

77 Quentin - *mais le gaz carbonique et les déchets font l'inverse*

83, 85 Quentin - *ils traversent les vaisseaux sanguins et ils vont dans le sang de la mère*

88 Quentin - *le sang de la mère rejette le sang*

91 Anaïs - *dans l'utérus*

[intervention du maître : (92 - dans l'utérus ?) ; épisode ressource enchassé]

106 Quentin - *ça traverse le corps de la mère et puis ça elle le rejette*

110 Quentin - *quand elle respire par la bouche*

Formulation noyau finale (392-438)

392 Quentin - *les aliments et l'oxygène qui sont dans le sang de la mère vont dans le sang du fœtus*

413 Quentin - *et le gaz carbonique avec les déchets*

416 Quentin - *fait le chemin inverse*

430 Anaïs - *et la mère rejette ça*

438 Anaïs - *le gaz carbonique par la bouche et le nez*

Formulation communiquée à la classe en phase de regroupement (448)

Quentin - *les aliments et l'oxygène qui sont dans le sang de la mère vont dans le sang du fœtus après ça va dans le cœur du fœtus et le gaz carbonique avec les déchets prend le chemin inverse et puis la mère les rejette*

**Annexe 2 : Texte individuel produit par François après  
la deuxième formulation noyau intermédiaire**

François

Le tuyau emporte le sang de  
la mère dans le utérus, puis grâce  
aux réseaux sanguins il emporte  
le sang qui de la mère qui fabrique  
l'air, dans le placenta, dans la poche  
d'air, enfin dans les poumons.

**Annexe 3 : Texte individuel produit par François le lendemain  
de la séance**

François

Il y a un tuyau d'air dans le ventre  
de la mère qui l'emporte dans son  
sang, puis dans le tuyau (autour de lui),  
puis dans le placenta où il respire et  
où là, passe la nourriture qui mange le  
bébé et surtout qu'il boie. Je ne sais pas  
comment <sup>puis</sup> se va trouver t-elle bien avec le  
bébé à l'intérieur du ventre de la maman?

**Annexe 4 : Texte individuel produit par François six mois après la séance**

François

Le sang de la mère donne de l'  
oxygène, dans le sang du ~~foetus~~<sup>foetus</sup>  
~~qui~~ le ~~foetus~~<sup>foetus</sup> rejette le  
gaz carbonique et les déchets par  
le cordon ombilical. Ce qui fait ~~le~~  
~~le~~ respiré le foetus.

# DANS LE SILLAGE DU MÉTADISCOURS LES « RATÉS » DE LA PERFORMANCE

Bruno MARTINIE

University of Surrey et Université de Paris X-Nanterre

---

**Résumé :** Toute activité langagière, dès lors qu'elle est spontanée, présente les « marques » du métadiscours. Dans cette contribution, née d'un travail de thèse de doctorat (Martinie, thèse en cours), nous avons souhaité dresser une sorte d'état des lieux des travaux qui se sont penchés sur ces marques, moins dans un souci d'exhaustivité que dans le but d'évoquer la diversité des pistes de recherche concernées. Or, quels que soient les enjeux en cause et les obstacles rencontrés, l'analyse des « scories » produites dans le discours en cours d'élaboration s'avère apte à nous renseigner sur la matérialité de l'oral. Plus encore, elle nous permet de formuler quelques remarques sur les stratégies (conscientes ou non) utilisées par les locuteurs lorsqu'ils sont soumis à la contrainte de spontanéité. Enfin, un tel examen nous conduit à nous interroger sur la notion d'« accident de la performance ».

---

## 1. INTRODUCTION

Si l'on devait ne retenir qu'un enjeu dans l'étude du métadiscours (1), il conviendrait sans doute de mettre en avant l'occasion qu'elle offre d'analyser le « discours en cours d'élaboration ». Nous souhaiterions ici aborder la problématique du métadiscours à travers les phénomènes de « ratés de la performance », autrement dit, de ce qui vient « souligner » le travail du locuteur. Or, le champ de recherche ainsi ouvert est particulièrement large. En témoigne la longue liste des termes utilisés pour étiqueter les différents phénomènes récoltés au gré des corpus : « hésitations », « erreurs langagières », « autocorrections », « pannes lexicales », « scories », « bribes », « surplombs », « amorces », « reprises », « retours en arrière », « piétinements », survenant lors d'opérations de « reformulation », de « planning discursif », de « programmation lexicale », de « recherches lexicales », de « (self) monitoring », etc. Après avoir parcouru bon nombre de travaux sur le sujet, la question de savoir si tous ces phénomènes se réduisent à un seul ne nous semble pas totalement incongrue, entre autres parce qu'une telle diversité dans les recherches dissimule un présupposé commun à toute attitude scientifique sur la question des « erreurs langagières » : le langage en cours d'élaboration et les « accidents » qu'il occasionne font apparaître des régularités n'échappant pas à l'observation systématique.

## 2. LES SOURCES

À notre connaissance, la première étude à s'être penchée sur les ratés de la performance est celle de Paul (1886), qui voyait en elles une source possible de certains changements linguistiques. C'est sans doute parce que cet axe de recherche a été abandonné par la suite (2) qu'on prête généralement la « paternité » des études sur les ratés de la production à Meringer (Meringer et Mayer, 1895) qui, en outre, fut le premier à baser ses observations sur des corpus de grande ampleur (3). Le geste fondateur de Meringer devait par la suite marquer la littérature contemporaine : en effet, l'hypothèse centrale de Meringer est que la mise à jour de régularités au sein même de l'« accidentel » peut nous fournir un éclairage sur les mécanismes langagiers. Il est ainsi posé que les erreurs de prononciation ne transgressent pas les contraintes phonologiques d'une langue (4). En outre, le projet descriptiviste de Meringer, bien que s'inscrivant dans une optique psycholinguistique, était d'établir une **taxinomie** des erreurs langagières : là encore, c'est un souci qu'on retrouve dans la quasi-totalité des recherches contemporaines.

Pour aborder les choses par contraste, une brève intrusion dans l'analyse freudienne des lapsus (Freud, 1967) ne nous semble pas inutile. Freud, contemporain et compatriote de Meringer, n'ignore pas les travaux de ce dernier, mais opte pour une approche qu'il conçoit comme scientifiquement plus « avancée », c'est-à-dire explicative, en se situant notamment dans le champ des « influences sémantiques » (5). Au risque de la schématiser, il semble qu'au cœur de la démarche freudienne, il y ait l'idée que les facteurs linguistiques ne déterminent pas l'apparition des lapsus, ceux-ci témoignant de l'**attitude** du locuteur (associations d'idées, relâchement de l'inhibition). Or, fondamentalement, c'est ici que l'approche freudienne et celle des sciences du langage sont appelées à diverger : qu'elles soient orientées ou non vers la composante cognitive, nous avons noté que les études linguistiques sur les ratés de la performance se soumettent presque toutes à une phase descriptive qui s'affranchit des motivations (conscientes ou non) des locuteurs.

## 3. LES OBSTACLES

Parmi les phénomènes longtemps dédaignés par les sciences du langage, les marques occasionnées par l'activité métadiscursive occupent une place de choix. Le peu d'intérêt porté par la linguistique à la langue parlée (6) a certes ici son importance, mais on peut faire état de causes plus précises. Nous en retiendons trois :

1. La tendance de l'audition à procéder par « optimisation » : c'est ici un phénomène fréquemment mentionné dans la littérature (7). Boomer et Laver (1968) parlent ainsi d'« accord social tacite et partagé par les locuteurs et les interlocuteurs » (8), les productions se voyant ainsi « idéalisées ».

2. Des modèles linguistiques peu prédisposés à intégrer des unités non morphologiques telles que des pauses silencieuses ou vocaliques (à ce sujet, cf. Quinting, 1971).

3. Mais surtout, le parti pris du « locuteur idéal », particulièrement saillant dans la grammaire générative, qui a clairement relégué du côté du non-pertinent

l'entreprise d'une telle description. L'élaboration du concept de performance a défini la compétence comme « (...) l'étude de la performance potentielle d'un locuteur-auditeur idéal qui ne serait pas affecté par des facteurs (...) qui n'ont pas de pertinence grammaticale » (Chomsky et Halle, 1973). Les concepts de « locuteur idéal » et de « compétence » ne sont certes pas des concepts sociaux, comme on l'a souvent avancé (9) : c'est donc plus par souci heuristique que par normativisme qu'ils ont conduit à la mise à l'écart des phénomènes qui nous intéressent.

#### **4. PSYCHOLINGUISTIQUE ET MODÈLES DE LA PERFORMANCE**

Les observations précédentes expliquent peut-être que jusqu'à un passé somme toute récent, les traces laissées par le métadiscours ont concerné presque exclusivement les psycholinguistes dans leur projet d'élaborer des « modèles de la performance ». L'activité métadiscursive s'inscrit alors dans la problématique du codage-décodage, et ce sont les unités d'encodage que l'on tente de mettre à jour. Les pauses (silencieuses ou non) sont les marqueurs les plus fréquemment examinés : c'est le cas dans l'étude de Lounsbury (1954) qui, à notre connaissance, est le premier à proposer une étude systématique dans cette perspective. Lounsbury mise sur la structure statistique de la langue : les pauses d'hésitation surviennent selon lui à des endroits d'« incertitude statistique », sachant qu'il existe une relation entre les pauses, l'incertitude statistique et les unités d'encodage.

La piste statistique sera assez rapidement délaissée : le dénombrement des mots possibles à un endroit donné de la séquence apparut d'autant moins envisageable que Chomsky (1957) réfuta, peu de temps après, une conception de la langue comme système à « états finis » (10). Les études ultérieures à celle de Lounsbury se sont ainsi recentrées sur la recherche d'unités d'encodage, l'argument défendu étant le suivant : si l'on part du principe que les pauses surviennent à des frontières d'unités d'encodage, il faut en passer par l'examen de leur distribution, et des régularités doivent être constatées. Parmi les nombreuses études de ce type, nous ne citerons que les plus connues : Boomer (1965), Cook (1971), Hawkins (1971), Maclay et Osgood (1959). Émerge alors une conception particulière de l'encodage linguistique, en ceci qu'il est analysé comme un processus à deux niveaux : à l'encodage d'unités larges (encodage grammatical), succéderait la sélection de constituants plus réduits (choix lexicaux). Autrement dit, les observations faites sur la programmation lexicale ont leur pendant sur le plan syntaxique : à titre d'exemple, l'étude de Goldman-Eisler (1972) fait ressortir que la présence ou l'absence de pauses devant des propositions reflète le degré de subordination de celles-ci (en d'autres termes, plus le degré de subordination est élevé, plus la transition s'effectue en l'absence de pauses).

#### **5. LES RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS PARLÉ**

« Comme à l'oral élaboration et production coïncident sur l'axe temporel, la production porte des traces de l'élaboration, qu'on ne peut effacer, alors que cette possibilité existe à l'écrit » (Viollet, 1986). Cette observation résume assez

bien l'intérêt suscité par les marques du métadiscours dans les recherches menées sur le français parlé depuis les années quatre-vingt (11).

Contrairement aux travaux mentionnés précédemment, l'oralité n'est plus ici envisagée du point de vue des mécanismes cognitifs qui la produisent, mais du point de vue de sa **matérialité**. Le courant de recherches qui en résulte s'inscrit peu ou prou dans un projet descriptiviste : on recherche notamment les **spécificités** propres à l'oral, à l'instar de Gadet et Mazière (1986) dont les propos nous semblent assez représentatifs de cette tendance : « Une extension naturelle de l'AD [Analyse de Discours] serait de vouloir élargir les descriptions à des thèmes ou objets socio-historiques accessibles par du discours oral. Mais la spécificité de l'oral n'est alors pas nécessairement en jeu, comme l'atteste l'existence de travaux partant de transcriptions ponctuées, sans notation de l'intonation, avec régularisation des ruptures et reprises. (...) la façon dont l'oral « fait discours » n'est pas la même que celle de l'écrit ». Or, sous la rubrique des spécificités de la langue parlée, les **modes d'organisation** de l'oral occupent une place importante : bien plus qu'un rôle de révélateur de ces modes d'organisation, les marques du métadiscours se sont progressivement vu conférer un rôle actif dans le processus de structuration du discours spontané. À titre d'exemples, on parle de mots « bouche-trous » ou « démarcatifs » (Andrews, 1989), de « reprises textuelles » ou de « raccrochages » venant préserver la cohésion discursive après incise (Delomier et Morel, 1986, Morel et Rialland, 1992), de petits mots « appuis du discours » (Luzzati, 1982), de « reprises » perçues comme des « enchaînements » (Luzzati et Mariani, 1989), etc.

Les phénomènes de recherches lexicales occupent également une place importante dans ces travaux, et sont abordés à travers l'activité de dénomination. C'est un axe de recherche qu'on retrouve chez Authier-Revuz (1992) : « (...) qu'il s'agisse (a) des tâtonnements ou (b) des ratés de la nomination, ce qui importe, c'est que la nomination n'est pas réduite à ce qui en est donné comme l'aboutissement, mais qu'elle se déploie sous les espèces de *la progression ou de la rature montrées* » (souligné dans le texte); de même, on trouve chez Blanche-Benveniste (1984) l'idée selon laquelle « les répétitions-hésitations font partie d'un fonctionnement fondamental dans tout exercice de la langue : la construction de la dénomination ».

Plus encore, en établissant l'existence de régularités de fonctionnement, les investigations sur les « accidents de la performance » ont logiquement conduit certains chercheurs à poser des identités structurelles entre les procédés utilisés lors des recherches lexicales et certaines opérations syntaxiques « naturelles ». Avant qu'elle ne trouve un écho dans les recherches sur le français parlé, cette perspective a été initiée par des études anglo-saxonnes, où l'on a cherché à faire l'analyse des énoncés « réparés ». Ainsi, Levelt (1983) a formulé une « règle de réparation », qu'on peut résumer de la façon suivante : les procédures d'(auto) correction respectent les règles de bonne formation de la **coordination**, et sont donc soumises au principe définitoire de « compatibilité des conjoints » (on ne coordonne que des termes de même nature et de même fonction grammaticales). Par exemple, \* *l'homme avec les lunettes a poussé le clown / euh avec les moustaches a poussé le clown* n'est pas un type d'autocor-

rection produit par les locuteurs, parce que *le clown* ou *avec les moustaches* n'est pas conforme aux règles de la coordination. Ce qui permet à Levelt de poser que la réparation est « une sorte de coordination » (*id.*).

Concernant le français parlé, cette voie a été explorée par Blanche-Benveniste (1987), qui perçoit dans certains types de bribes des répétitions de places syntaxiques semblables à des coordinations. Dans sa démarche, où les composantes pragmatique et psychologique sont clairement tenues à l'écart, les recherches lexicales prennent place dans une opération qui, entre autres, comprend la coordination à proprement parler : il s'agit du « listing ». Ce qui est notable, ici, c'est qu'au sein d'un seul et même mécanisme syntaxique, « bafouillages », répétitions à emphases, coordinations et juxtapositions sont analysés sur le même plan et, en définitive, sur un pied d'égalité...

Marandin et de Fornel (1996) ont toutefois formulé une critique assez violente de cette analyse. En premier lieu, ils posent que toute coordination respecte deux principes : la possibilité pour le premier terme d'apparaître seul, et le partage d'une catégorie commune par les termes coordonnés (par exemple, le trait [+ prédicat], permettant à des constituants de figurer derrière la copule). Le fait que certaines séquences autocorrigées violent ces principes constitue le cœur de leur réfutation. Dans la mesure où notre objet n'est pas ici de rentrer dans les détails de l'analyse syntaxique, nous nous bornerons à formuler deux remarques : d'une part, cette violation est également le fait de certaines coordinations non réparées (comme par exemple *ce sont deux engagements que Lionel Jospin avait pris / et de façon solennelle* (12). Mais surtout, ce débat n'est pas anodin, car il constitue une parfaite illustration de la valeur heuristique des « ratés » de la performance pour l'analyse linguistique, et de l'occasion qu'ils fournissent d'interroger certains concepts fondamentaux.

Pour des raisons de place, nous clorons ce tour d'horizon en évoquant l'appropriation des phénomènes qui nous intéressent par l'analyse conversationnelle. Nous nous contenterons de mentionner deux recherches : celle de Gülüş et Kotschi (1983) qui voient dans les reformulations métadiscursives des phénomènes « essentiellement interactifs ». Selon eux, « (...) les différents types de paraphrases sont des moyens pour résoudre différents types de problèmes communicatifs ». De son côté, de Gaulmyn (1987) voit dans la reformulation un phénomène plus complexe, orienté réflexivement vers la parole du locuteur mais aussi vers celle de l'interlocuteur. Mais dans tous les cas, la rupture avec les travaux descriptifs cités précédemment est nette : les attitudes illocutoires et les fonctions de la communication constituent ici le centre d'intérêt.

## 6. CONCLUSION

Au terme de ce rapide tour d'horizon, nous espérons avoir fait ressortir la variété des enjeux soulevés par les « stigmates » du métadiscours. Il s'agit, en définitive, d'un domaine de recherche plus exploré qu'on le laisse parfois entendre. Toutefois, il est longtemps resté un centre d'intérêt réservé aux psycholinguistes, qui ont principalement observé des phénomènes à faible incidence, et notamment les pauses.

D'un point de vue général, les termes employés pour désigner les « ratés » du discours sont parfois piégés (à commencer par celui-là!), et trahissent certains préjugés nourris tant sur la langue que sur les locuteurs. La fiction d'un flux oral sans aspérités est ni plus ni moins celle d'un discours dégagé de ses conditions de production, d'une oralité trop souvent évaluée à l'aune de la linéarité d'un écrit « sans ratures ». En outre, certains auteurs, comme Levelt (1989), ont souligné que l'on pouvait formuler des jugements de grammaticalité sur des énoncés « réparés », ce qui suggère l'existence d'un système et d'une syntaxe sous-jacents : ainsi s'obscurcit la notion d'« erreur langagière ».

En définitive, bon nombre d'observations regroupées ici ne permettent pas de conclure à une défaillance de la part des locuteurs lorsqu'ils cherchent leurs mots. Au contraire, ce qui ressort est une activité langagière requérant une véritable compétence. Une vision telle que celle de Bernstein (1971), en assimilant les pauses à des difficultés d'encodage, nous conduit tôt ou tard à frapper du sceau de la déficience verbale le discours de certains locuteurs. Or, les études sociostylistiques contemporaines sur le sujet ne vont pas dans ce sens : par exemple, Duez (1991) conçoit certains types de pauses comme des indices de pouvoir (l'organisation temporelle du message étant conçue comme une stratégie de pouvoir). Coste (1986) se demande pour sa part si les ruptures suivies de reprises ne sont pas davantage à interpréter comme un « travail conceptuel original » que comme des défaillances.

Tous ces apports sont-ils pertinents du point de vue didactique ? Il est essentiel de souligner que la multiplicité des différents champs de recherche évoqués ici semble suggérer que certains aspects au moins de l'activité méta-discursive doivent être conçus comme faisant partie de la grammaire intériorisée par les locuteurs. Or, toute exploitation du métadiscours à des fins pédagogiques, même si elle reste à préciser, nous semble devoir tenir compte de cela : nous espérons que ce tour d'horizon aura apporté des arguments allant dans ce sens.

## NOTES

- (1) Ici, le métadiscours est envisagé sous un angle particulier, c'est-à-dire en tant que source d'un certain nombre de phénomènes liés à la structure linguistique, davantage qu'en tant que « message ».
- (2) Nous n'avons guère relevé que l'ouvrage de Sturtevant (1917), quelques remarques formulées par Jakobson (1941) à propos de l'aphasie infantine, ou plus récemment l'article de Celce-Murcia (1980) à propos des erreurs dans la perception.
- (3) 8 000 occurrences en langue allemande, produites à l'écrit, en situation de lecture ou en oral spontané. Ces données ont été exploitées plus récemment par certains auteurs du collectif édité par Fromkin (1980).
- (4) Une voie qui a fait florès par la suite : cf. Boomer & Laver (1968), Hockett (1967), Fromkin (1973) etc.
- (5) Ces observations sont développées dans Hotopf (1980).

- (6) Un « oubli » particulièrement frappant pour le français (à ce sujet, cf. Culioli, 1983)
- (7) Pour un panorama de la question, cf. Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987).
- (8) Nous traduisons de l'anglais.
- (9) Nous souscrivons ici à la position de Morin et Paret (1990).
- (10) C'est-à-dire un système où les éléments sont engendrés un à un, linéairement.
- (11) Avant cette période, ce thème de recherche n'est pas un sujet d'étude en soi, tout au plus trouve-t-on ça et là quelques remarques éparpillées dans les (rares) travaux consacrés à la description de l'oral.
- (12) Élisabeth Guigou, *TF1* le 10/07/97.

### BIBLIOGRAPHIE

- ANDREWS, B. (1989) : Marqueurs de ruptures du discours. *Le français moderne*, 3/4.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992) : *Les non-coïncidences du dire et leur représentation méta-discursive. étude linguistique et discursive de la modalisation autonymique*. Thèse de Doctorat d'état, sous la direction de Bl.-N. Grunig.
- BERNSTEIN, B. (1971) : *Class, Codes and Control*. London, Routledge.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1984) : La dénomination dans le français parlé : une interprétation pour les répétitions et les hésitations. *Recherches sur le français parlé*, 6.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1987) : Syntaxe, choix du lexique et lieux de bafouillage. *DRLAV*, 36-37.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., JEANJEAN, C. (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*. CNRS-INALF, Didier-érudition.
- BOOMER, D. S. (1965) : Hesitation and Grammatical Encoding. *Language and Speech*, 8.
- BOOMER, D. S. et LAVER, J. D. M. (1968) : Slips of the tongue. *British Journal of Disorders of Communication*, 3 (1).
- CELCE-MURCIA, M. (1980) : On Meringer's corpus of « slips of the ear ». In FROMKIN, V. A. (Ed.). *Errors in Linguistic Performance : Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco, Academic Press.
- CHOMSKY, N. (1957) : *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton & Co.
- CHOMSKY, N. et HALLE, M. (1973) : *Principes de phonologie générative*. [1968 pour la 1ère éd.]. Paris, Seuil.
- COOK, M. (1971) : The incidence of filled pauses in relation to part of speech. *Language and Speech*, 14.
- COSTE, D. (1986) : S'interrompre et se reprendre ; hésitations, reprises, réparations dans le discours des témoins. *Cahiers du français des années 80*, 2.

- CULIOLI, A. (1983) : Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? *Recherches sur le français parlé*, 5.
- DELOMIER, D. et MOREL, M.-A. (1986) : Caractéristiques intonatives des incisives. *DRLAV*, 34-35.
- DUEZ, D. (1991) : *La pause dans la parole de l'homme politique*. Centre Régional de Publication de Marseille, éditions du CNRS.
- FREUD, S. (1967) : *Psychopathologie de la vie ordinaire*. [1901 pour la 1ère éd.]. Paris, Payot.
- FROMKIN, V. A. (1971) : The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language*, 47 (1).
- FROMKIN, V. A. (Ed.). (1980) : *Errors in Linguistic Performance : Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco, Academic Press.
- GADET, Fr. et MAZIÈRE, Fr. (1986) : Effets de langue orale. *Langages*, 81.
- GAULMYN (de), M.-M. (1987) : Reformulation et planification métadiscursive. In COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dirs.). *Décrire la conversation*, Paris, Presses Universitaires de Lyon.
- GOLDMAN-EISLER, F. (1972) : Pauses, Clauses, Sentences. *Language and Speech*, 15.
- GULICH, E. et KOTSCHI, T. (1983) : Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, Genève.
- HOCKETT, C. F. (1967) : Where the tongue slips, there slip I. In *Honor Roman Jakobson*. The Hague, Mouton.
- HOTOPF, W. H. N. (1980) : Semantic similarity as a factor in whole-word slips of the tongue. In FROMKIN, V. A. (Ed.). *Errors in Linguistic Performance : Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco, Academic Press.
- JAKOBSON, R. (1941) : *Child language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague, Mouton.
- LEVELT, W. J. M. (1983) : Monitoring and self-repair in Speech. *Cognition*, 14.
- LEVELT, W. J. M. (1989) : Self-monitoring and self-repair. In JOSHI, A. (Ed.). *Speaking : from Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- LOUNSBURY, F. G. (1954) : Transitional Probability, Linguistic Structure and Systems of Habit-family Hierarchies. In OSGOOD C. E. et SEBEOK T. A. (Eds.). *Psycholinguistics : a survey of theory and research problems*. Wesport, Connecticut, Greenwood Press.
- LUZZATI, D. (1982) : Ben appui de discours. *Le français moderne*, 50/3.
- LUZZATI, D. et MARIANI, J. (1989) : De l'analyse de corpus à la reconnaissance automatique de la parole. *LINX*, 20.
- MACLAY, H. et OSGOOD, C. E. (1959) : Hesitation phenomena in spontaneous English Speech. *Word*, 15.
- MARANDIN, J.-M. et FORNEL (de), M. (1996) : L'analyse grammaticale des auto-réparations. *Le gré des langues*, 10.

- MARTINIE, B. (thèse en cours) : *Les hésitations en français parlé*. Thèse Européenne sous la direction de Françoise Gadet, Université de Paris X-Nanterre / Université du Surrey, Grande-Bretagne.
- MERINGER, R., MAYER, K. (1895) : *Versprechen und Verlesen : Eine Psychologisch-Linguistische Studie*. Stuttgart, Göschensche Verlagsbuchhandlung.
- MOREL, M.-A. et RIALLAND, A. (1992) : Emboitements, autonomies, ruptures dans l'intonation française. *Travaux linguistiques du CERLICO*, 5.
- MORIN, Y.-C. et PARET, M.-C. (1990) : Norme et grammaire générative. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 19.
- PAUL, H. (1886) : *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle.
- QUINTING, G., (1971) : *Hesitation Phenomena in Adult Aphasic and Normal Speech*. The Hague, Paris, Mouton.
- STURTEVANT, E. H. (1917) : *Linguistic Change*. Chicago, University of Chicago Press.
- VIOLLET, C. (1986) : Interaction verbale et pratiques d'interruption. *DRLAV*, 34-35.



# INTERACTIONS ORALES POUR APPRENDRE COMMENT FONCTIONNE L'ÉCRITURE

Jacqueline MASSONNET, I E N Clichy-la-Garenne, I N R P « Oral ».

---

**Résumé :** Vue dans le cadre d'une approche intégrant l'observation de sujets écrivains (J.-P. Jaffré 1992), l'explicitation métagraphique du novice en cours de scription, suscitée par l'expert, favorise la prise de conscience de l'attitude procédurale adoptée, la mise à distance de celle-ci et, en conséquence, une certaine gestion consciente des actes d'écriture ultérieurs.

La discussion porte sur les paramètres de l'interaction verbale qui se déroule entre les deux locuteurs à propos de l'acte produit par l'apprenti, afin d'atteindre son but. L'enjeu est en effet d'assurer un guidage des commentaires métagraphiques pour que le sujet écrivain puisse organiser et retraiter ses connaissances et ses procédures à l'œuvre pendant l'acte d'écriture. Conduite avec rigueur, cette activité présente l'intérêt d'offrir un outil favorable à l'établissement de procédures graphiques stabilisées, constitutives d'automatismes orthographiques fiables.

---

## 1. INTRODUCTION

Les différentes études sur l'écriture apportent chacune définitions, méthodes, hypothèses variées dont on peut déduire des conséquences quant à l'acquisition de celle-ci. Ainsi, J.-P. Jaffré (1992) intègre-t-il, dans son approche, l'observation des sujets écrivains et renouvelle les perspectives antérieures davantage liées à l'analyse de l'objet.

Pour gérer la complexité de la langue écrite, il ne suffit pas à l'apprenti de vivre dans un milieu marqué par l'écrit pour acquérir l'écriture. Il lui faut l'utiliser le plus précocement possible et, notamment, dans des activités d'écriture autonomes.

Dans l'optique où nous nous situons, « les traces visibles et lisibles de l'écriture y sont de ce fait considérées comme le produit d'opérations cognitives résultant d'une activité symbolique à laquelle les sujets contribuent » (J.-P. Jaffré, 1997). Au cours d'entretiens métagraphiques, l'observateur et l'apprenti lui-même tentent d'accéder aux opérations mentales que ce dernier met en œuvre pour appréhender la fonctionnalité des éléments linguistiques qu'il utilise quand il écrit. Quelle pourrait être alors la place et le rôle de ces interactions verbales dans l'acquisition ? Et, dans une perspective didactique, quel serait le sens d'entretiens polygérés entre un adulte et des enfants présentant des caractéristiques similaires, conduits en vue de faciliter la maîtrise de la complexité de la langue écrite ?

S'il en est besoin, la morphographie des modes verbaux, notamment infinitif / participe passé et imparfait des verbes en /E/, offre, à elle seule, un exemple de la complexité graphique à assumer par le scripteur français. Pour reprendre un exemple de J.-P. Jaffré (ibid.) : « Dans *manger, mangé* et *mangeait*, l'opposition grammaticale (*ai* vs. *er* vs. *é*) est brouillée par la similitude lexicale (concept / manger). De plus, et contrairement à ce qui se passe pour la morphologie du nombre, les calculs métalinguistiques ne bénéficient d'aucune paraphrase heuristique (*je mets un 's' parce qu'il y en a plusieurs*). »

## 2. DÉMARCHE D'OBSERVATION

En 1994, le groupe L.E.A. - Linguistique de l'Écrit et de l'Acquisition -, rattaché à H.E.S.O. UPR 113 du C.N.R.S., sous la conduite de J.-P. Jaffré, met au point une méthodologie d'observation et d'entraînement des élèves qui consiste à créer des situations dites écologiques, c'est à dire des situations d'écriture offertes dans le cadre scolaire, n'ayant pas d'autre finalité que de permettre aux élèves de s'entraîner à écrire ce qu'ils ont l'intention d'écrire sans visée communicative immédiate affichée, et de les entraîner à l'auto-explication des procédures qu'ils pensent avoir adoptées en écrivant. (1)

Les observations longitudinales recueillies lors de certaines d'explications métagraphiques ont permis de cerner des aspects importants de l'acquisition de certains faits de langue dans ces conditions de réflexion et d'entraînement à la confrontation des idées sur la langue. Le constat de l'efficacité de la proposition sur la progression des élèves pose la question de la transposition didactique d'un tel dispositif. De là à suggérer que des moments de révision métagraphique puissent être proposés aux élèves en situation scolaire par les maîtres, moyennant quelques aménagements théoriques et pratiques, il n'y a qu'un pas que nous tentons.

Cette pédagogie de la formulation des procédures, non exclusive du notionnel, vise à conduire l'élève à prendre conscience de l'attitude procédurale qu'il adopte au moment de la résolution graphique. Avec la médiation d'un adulte expert, les connaissances procédurales implicites du scripteur novice sont peu ou prou explicitées dans des énoncés déclaratifs. La formulation de ces énoncés autorise, ensuite, des discussions, voire des argumentations diversifiées, de la part des interlocuteurs présents. Celui qui vient d'écrire peut ainsi prendre de la distance par rapport à ce qu'il a fait mais aussi par rapport à ce qu'il sait, - savoir sous-jacent du faire - et, enfin, par rapport à ce qu'on lui a dit du fonctionnement du système écrit.

A l'issue de ces échanges, il peut alors de lui-même, à terme, conforter les procédures qu'il utilisait inconsciemment et même les généraliser, les modifier ou les abandonner ; dans tous les cas les reprendre consciemment pas à pas au cours d'actes d'écriture ultérieurs. Cette conscientisation apparaît nécessaire et inhérente à l'acquisition de l'écriture (Gombert, 1990). Selon celui-ci, la maîtrise de la lecture et de l'écriture *nécessite* la connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage.

### 3. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION A VISÉE DIDACTIQUE

Au cours de l'entretien, en situation de dialogue ou, plus fréquemment, en petit groupe, l'animateur, qu'il soit observateur ou enseignant, favorisera la recherche d'explicitation de la part de l'élève et assurera la gestion de l'échange de points de vue des élèves entre eux.

Dans une perspective didactique plus que psycholinguiste, les travaux de Vermersch sur « L'entretien d'explicitation » (1991 ; 1994) peuvent aider à préciser plus finement le cadre théorique de la relation ainsi posée.

L'entretien « traite le sujet comme observateur de ses propres actions mentales remémorées. Le non-conscient, qui ne signifie pas l'inconscient mais, plutôt, ce qui est antérieur à l'organisation des actions visibles, donc antérieur à la prise de conscience, cherche à être mis à jour. » (ib.) Le questionnement aura donc un objectif de guidage en même temps que de recueil d'informations et privilégiera le « comment » et le « quoi » en évitant le plus souvent les formes de « pourquoi » qui provoquent des explications de causalité et non de description de l'action.

Les questions posées seront essentiellement une aide à la descriptions des actions, relatives soit :

a) à la prise d'information, : *qu'as-tu vu... entendu... etc.*

b) à la localisation : *où est-ce que tu as vu,... où est-ce que tu as lu... etc.*

c) à l'organisation temporelle élémentaire : *par quoi as-tu commencé... qu'as-tu fait ensuite... comment savais-tu que c'était terminé...*

Il reste que les processus cognitifs n'appartiennent pas au domaine des observables. L'enseignant, témoin de l'activité d'écriture, et l'élève lui-même n'observeront que des traces à partir desquelles des verbalisations permettront de formuler des inférences sur l'existence, la nature et les propriétés des processus cognitifs en jeu.

L'objectif est bien, ici, d'aider les élèves à décrire des démarches et ainsi à contribuer à l'analyse des difficultés d'apprentissage par une certaine prise de conscience des manières propres de travailler des élèves concernés. En d'autres termes, il s'agit d'aider les élèves à organiser et à conceptualiser ce qu'il savent déjà à travers la gestion de leur action. Il s'agit d'une démarche de retraitement du « déjà là » pour une élaboration continue de configurations mentales des savoirs théoriques sur la langue.

Lambelin et Brossard, (1980) distinguaient deux types d'explicitation : « Une explicitation pour soi, activité par laquelle le sujet s'efforce de se représenter l'action dans laquelle il s'est engagé et qui peut être considérée comme une régulation à long terme » ; à la différence d'une explicitation pour autrui dans laquelle le sujet, « en même temps qu'il cherche à se donner des représentations de la réalité ou d'un ensemble d'actions, s'efforce de les communiquer à autrui. Il est [dans ce deuxième cas] pratiquement impossible de distinguer entre explicitation pour autrui et explication. »

Dans le cadre d'entretiens entre un élève qui vient d'écrire et l'adulte qui guide ses verbalisations, on cherche à développer une pragmatique de l'explicitation pour soi. C'est par l'expression des représentations que le scripteur novice a de ses actes d'écriture qu'il peut y avoir une conceptualisation progressive des processus de fonctionnement du langage écrit ; si tant est que l'acte d'écriture, activité langagière en elle-même, résulte bien d'opérations mentales sur du langage, symbolisé par des signes graphiques. La mise en mots de l'expérience d'écriture constitue alors un outil puissant de la prise de conscience de cette double symbolisation.

Aussi, l'enseignant auquel l'élève demande hâtivement une confirmation de bonne réponse, se doit-il de différer son intervention et plutôt d'inviter l'élève à réfléchir d'abord à ce qu'il veut dire de ce qu'il a fait. D'ailleurs, un contrat de communication clairement établi s'avère être une première condition de l'entretien. « L'entretien d'explicitation s'inscrit dans une relation, en ce sens qu'il ne peut être réduit à l'application mécanique d'une technique ». Comme le conclut P. Vermersch (1991), ce contrat est à la fois déontologique, parce qu'une acceptation libre de l'élève engagé s'impose, et technique, parce que sans une adhésion volontaire à la démarche, les effets seront inopérants.

#### **4. EXEMPLES D'INTERACTIONS VERBALES EN ENTRETIEN D'EXPLICITATION**

L'un des problèmes essentiels que se posent très tôt les enfants quand ils commencent à écrire concerne la conformité de leurs traces avec ce qu'ils ont l'intention d'écrire et ce qu'ils savent de l'écriture. La question revient souvent : *est-ce que c'est bien comme ça que ça s'écrit ?*, montrant que l'intuition de la forme graphique conventionnelle est plus précoce que l'on pense.

Dans la classe, l'atelier d'écriture a comme objectif annoncé d'offrir l'occasion d'une expérimentation de l'écriture ; les enfants écriront sans autre incitation précise que celle d'être lu par autrui. L'entretien d'explicitation peut suivre immédiatement la production.

Réunis par petits groupes, suivant l'organisation de la classe, ou même en individuel, les scripteurs disposent d'un cahier spécial pour l'activité d'écriture, distinct du cahier de graphisme - copie. Sur ce cahier, ils écrivent ce qu'ils ont l'intention d'écrire. Lorsqu'un enfant est indécis, l'enseignant(e) peut suggérer des sujets liés à la vie de la classe ou distribuer des images qu'ils peuvent décrire. Ce qu'ils ne font pas toujours, une fois l'image donnée. Les idées d'écriture leur viennent alors ! Dans un second temps, les productions obtenues sont commentées en relation duelle, souvent devant un ou deux pairs, témoins de l'entretien, qui entrent en scène au fur et à mesure des formulations de l'auteur du texte. Commence, dans les conditions évoquées plus haut, l'entretien d'explicitation pendant lequel aucun jugement de valeur sur les productions n'est émis. Au contraire, l'enseignant surveille ses interventions qui peuvent toujours être interprétées comme telles par les élèves qui cherchent des réassurances sur la normalité de leurs essais d'écriture. L'objectif de l'atelier n'est pas celui-là.

Dans les exemples qui suivent, restreints compte tenu du volume imposé à l'article, et pris dans une transcription d'une séance complète enregistrée en vidéo, il s'agit de montrer la forme des échanges entre l'adulte et un enfant en particulier auxquels s'adjoignent deux autres enfants et de s'attacher davantage au contenu des formulations de l'adulte qu'à celles des enfants.

Guillaume, GS en juin, avec Aurélien et Thomas. La Maitresse est Sylvie Bousquet

1. M. *comment t'as fait pour écrire **perroquet** ?*
- 2 Guillaume *j'ai deviné la lettre qui était à la fin, le l*
- 3 M. *pourquoi il y a un l ?*
- 4 Guillaume *parce qu'on l'entend un tout petit peu*
- 5 M. *tout petit peu, Aurélien tu entends le li/ un tout petit peu dans **perroquet** ?*
- 6 Aurélien *(il articule) per-ro, j'entends un /o/, j'entends pas le li/, moi*
- 7 Guillaume *non, tout à la fin*
- 8 M. *alors, c'est quoi à la toute fin de **perroquet** ?*
- 9 Aurélien *(il articule) per-ro-quet, un /é/, on entend /é/*
- 10 M. *il dit qu'on entend un /é/ Aurélien*  
(Guillaume fait silence et réfléchit en fronçant les sourcils.)
- 11 M. *alors ?*
- 12 Thomas *(il articule) per-ro-quet*
- 13 M. ***quet**, c'est bien ça, **quet**, est-ce tu entends un li/ ou un /é/ ?*
- 14 Thomas */é/, /é/, /é/, on entend un /é/*
- 15 M. *ah ! ils sont tous les deux en conclusion à dire que c'est un /é/. Alors qu'est-ce qu'on fait ?*  
(Thomas se penche sur le cahier de Guillaume et veut barrer le i.)
- 16 M. *hé ! hé ! il barre s'il a envie, c'est pas toi qui lui barre*
- 17 Guillaume *non, je barre pas*
- 18 M. *il n'a pas envie, il ne barre pas. Pour l'instant, c'est lui qui choisit ce qu'il écrit sur son cahier, d'accord ? Bon, t'es sûr de ton l ?*
- 19 Guillaume *oui*
- 20 M. *bon, on en reparlera encore aussi en classe hein de **zorro** et de **perroquet**.*

On voit comment, au fil des échanges, l'adulte fait surgir, sans imposer, des réflexions, indique des focalisations sur la forme orale du mot choisi par l'enfant, puis sur la forme écrite qui est appelée. Les enfants écoutent ce qu'ils prononcent, recherchent dans le répertoire des sons connus ce qu'ils peuvent reconnaître. L'exercice de formulation de ce qui est à peine conçu développe la conscience des formes sonores et graphiques de la langue et favorise une prise de distance face à ce qui est en question dans la transcription de l'oral à l'écrit pour l'écriture de la langue.

Les enfants cherchent à faire correspondre à une image acoustique donnée une image graphique, et de préférence à celle qui a été retenue conventionnellement ! Cette recherche d'appariement, d'une importance déterminante pour la suite de l'acquisition, peut être constatée très tôt. Quelques relations phonographiques, repérées lors d'expériences occasionnelles, suffisent pour que des associations se stabilisent progressivement et introduisent des recherches systématiques de la mécanique du langage écrit, phono et simultanément morphographiques.

Dans l'exemple qui suit, c'est, en effet, le cas. L'enfant a déjà compris que l'analyse phonographique n'est qu'une des clés de l'écriture, qu'elle pressent, hélas, insuffisante, mais qu'elle applique, à ce moment là, systématiquement aux mots qu'elle recompose. Cette stratégie, performante en Grande section, peut être rencontrée quelques autres fois dans les classes qui proposent un entraînement régulier au commentaire métagraphique. Des précisions sur d'autres procédures en amont et en aval figureront dans un article à paraître de la *Revue Française de Pédagogie*.

Alix, GS, en juin. La Maitresse est Sylvie Bousquet

21. Alix *moi je sais ce que je veux faire.*
22. M. *alors qu'est-ce que tu as écrit, Alix ?*
23. Alix **robe** < l'enfant a écrit : **raube** en lettres attachées >
24. M. *comment tu as fait pour écrire **robe** ?*
25. Alix *j'entends **B**, le **R***
26. M. *oui*
27. Alix *"chépa", "chépa" si c'est / si c'est / si c'est **A U** ou **O***
28. M. *d'accord, parce qu'**A U**, ça fait quoi ? ++, /O/ aussi ?*
29. Alix */O/*
30. M. *d'accord +, oui et ensuite Alix*
31. Alix *un **E***
32. M. *et pourquoi tu as écrit les autres lettres, le **B** et le **E** par exemple*
33. Alix *< inaudible, elle parle pour soi, la M. la fait répéter >*
34. M. *Mais tu penses que **E / E**. Le **E**, pourquoi tu hésites ?*
35. Alix *ché, chépa, si y en avait un et j'en ai mis un +, ++*
36. M. *+ d'accord*

Dans cet extrait, les conflits de co-occurrence entre **O** ou **AU** pour écrire « robe » témoignent de la recherche active de la forme attendue du mot écrit. Plus loin dans le corpus que nous ne pouvons qu'évoquer ici, l'enfant écrit « maman s'occupe de bébé » et s'interroge de même pendant l'entretien sur l'occurrence de **C** ou de **K** dans « s'occupe » ainsi que sur la présence ou non de finales muettes à « robe » et à « s'occupe ». *ché, chépa, si y en avait un et j'en ai mis un* avoue-t-elle rapidement dans un souffle à peine audible !

On entrevoit ce qui se passe au moment où l'enfant écrit, les difficultés qu'elle rencontre pour opérer des choix graphiques qui se révèlent parfois pertinents, et comment elle procède en s'appuyant sur une intuition relativement

ferme de l'écriture des mots qu'elle sait identifier en tant que tels, pour les avoir déjà rencontrés dans son entourage langagier.

La fréquentation du langage écrit dans des contextes signifiants permet à l'enfant qui en a bénéficié d'utiliser le mot porteur de sens, qui fait figure de matrice, pour la recherche phonogrammique en cours. L'école de Virginie, fondée par E. Henderson (1981) accorde, du reste, une place importante au mot. Pour cette école, la connaissance de la structure interne des mots permet à la conscience phonogrammique de se développer. Un schéma d'acquisition qui privilégierait un préalable strictement phonographique serait, quant à elle, à rejeter. Ces préalables ne sont pas niés mais leur développement serait dépendant de celui des mots. Le fonctionnement d'Alix ne semble pas contredire ces propositions.

#### 4. CHAMPS ET LIMITES DE L'INTERACTION EN ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Dans les micro-séquences insérées dans le cadre de cet article, il est patent que le rapide échange langagier entre l'adulte et l'enfant reste inévitablement limité en situation, malgré toutes les précautions théoriques et l'ambition formulée présentant l'entretien d'explicitation comme moyen efficace de conscientisation des essais d'écriture produits.

On constate que le discours de l'enfant est pris dans des tours de parole initiés et maîtrisés par l'adulte qui mène l'entretien en utilisant le *alors* d'introduction de l'entretien, les *oui* qui font avancer le cours de l'échange et les *d'accord* ponctuant les temps forts de l'entretien. Ces connecteurs conventionnels de la relation didactique classique marquent les positions dissymétriques de chacun des interlocuteurs durant l'échange. Les *pourquoi* à éviter fument malgré soi, montrant ainsi que les contextes relationnels sont pénétrés d'humanité (!) et qu'un entretien, notamment en situation duelle entre un adulte et un enfant, ne situe pas, par nature, à des places équivalentes les locuteurs dans la communication sociale. C'est pourquoi, rappelle P. Vermersch, en situation d'explicitation « l'autorisation initiale qu'accorde le sujet devra être confirmée par de nouvelles demandes, en particulier, chaque fois qu'il abordera un point dont l'explicitation est difficile. »

Pour faire avancer la révision des écrits, soulager la tension de la relation duelle et obtenir des questionnements plus proches des mouvements de pensée des enfants, les entretiens en situation strictement duelle avec l'auteur du texte commenté sont le plus souvent conduits par l'enseignant en présence deux ou trois autres enfants. Or, il faut prendre garde à ces modifications de configuration de l'échange car elles peuvent changer aussi le statut de ce qui va se dire. Dans l'explicitation pour soi, en relation duelle, l'objectif est de retrouver les traces cognitives des connaissances procédurales, alors que l'explicitation pour autrui est un travail de mise en mots concernant une connaissance que l'on possède déjà. (2) Le discours s'organise donc en fonction de ce que l'on pense savoir, mais aussi et surtout en fonction de ce que l'on veut transmettre. La différence est manifeste entre l'explication d'une connaissance à autrui et le

travail cognitif caché par lequel cette connaissance a été produite car la visée du discours n'est pas la même. Sachant que, de plus, des verbalisations à l'identification de processus cognitifs, il y a la place pour toute une théorie de la construction de la connaissance... En conséquence, on ne peut que rechercher le plus de précision possible au cadre du dialogue établi pour atteindre le but souhaité.

La différence serait encore plus marquée s'il y avait essai d'argumentation immédiat en direction des interlocuteurs présents sans un temps réservé à l'explicitation. Dans ce dernier cas, la vérité du contenu du discours passerait au second plan par rapport à l'effet produit sur l'interlocuteur puisqu'il s'agit de le convaincre en lui faisant changer ses représentations. Sans sous estimer les enjeux sociolinguistiques de l'interaction (identification sociale des co-locuteurs, enjeux de l'objet du discours, visée,...) qui interfèrent inévitablement, l'objectif affiché par l'adulte pendant la verbalisation des procédures scripturales des apprenants n'est pas d'engager les enfants à se convaincre mutuellement de la validité de leurs tentatives d'écriture mais, au contraire, de laisser ceux-ci construire à leur rythme des représentations sur l'écrit qui leur sont propres.

Ces distinctions et nuances permettent de comprendre les difficultés que rencontrent les enseignants et les élèves lorsque l'on croit qu'une explication du maître peut entraîner *ipso facto* la compréhension des élèves, qu'il suffit de transmettre des connaissances pour qu'elles soient reçues... A l'inverse, l'élève qui, par sa production écrite, montre une certaine performance n'a pas pour autant acquis une compétence stabilisée. En revanche, on peut constater que la prise de conscience affermit le cours de sa démarche et favorise sa reproductibilité dans des contextes différents.

L'explicitation, avec les limites relatives qu'elle présente en tant que discours dialogué, peut constituer un outil d'intérêt réel qui permet de tenter d'amener à la conscience les procédures sous-jacentes à des savoir-orthographe en cours d'acquisition.

## 5. CONCLUSION

L'observation des procédures individuelles des apprentis en train d'appréhender les composants graphiques, à travers ce qu'ils disent de l'investissement cognitif qu'ils manifestent, fournit à la linguistique de l'écrit des informations sur les principaux nœuds d'acquisition du système : genre, nombre, morphologie du verbe, identification des catégories syntaxiques,... Les échanges oraux entre un scripteur compétent et les apprenants à propos de leurs productions écrites semblent favoriser une clarification dans les acquis du sujet qui écrit. Des formes linguistiques globales - dont les mots sont les premières acquises - semblent en place comme des structures virtuelles dans lesquelles des parties stables viennent se fixer : phonographes isolés liés à une expérience particulière, morphographes pointés de manière ponctuelle, syntagmes ultérieurement... Le commentaire métagraphique, tel qu'il a été discuté ici, offre la possibilité d'un retraitement du matériau présent par une mise à l'épreuve des parties stables qui peuvent donner lieu à des explicitations récur-

rentes et, en même temps, indiquer où sont les parties virtuelles à occuper par des traces graphiques dont la logique est encore à construire.

On voit l'intérêt de ces entretiens où l'enseignant joue un rôle d'incitation à la formulation pour soi de savoirs divers, souvent co-existants, sur la langue, pour en éprouver la durabilité au fil des productions ultérieures et des explicitations qui les accompagnent. La construction de savoirs linguistiques se ferait ainsi par reconfigurations continues de savoirs théoriques sur la langue par des savoirs énoncés au long cours... quel que soit l'âge des apprentis, en fonction de leur expérimentation verbalisée du langage écrit. Plus cette expérience langagière sera précoce et régulière dans la vie des sujets plus ils seront en mesure de maîtriser des raisonnements sur le fonctionnement de la langue qui fixeront des procédures graphiques encore incertaines jusqu'à la constitution d'automatismes orthographiques fiables.

### NOTES

- (1) Le caractère « écologique » ne tient pas à ce que ces situations d'écriture n'ont pas de visée communicative... (NDLR).
- (2) Lambelin et Brossard, cités, notent, quant à eux, que, dans ce cas, il y a à la fois recherche de représentation de sa propre procédure et de communication de celle-ci à autrui. (NDLR)

### BIBLIOGRAPHIE

- FERREIRO, E. GOMMEZ PALACIO & al (1988, trad.) : *Lire écrire à l'école Comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. Lyon.
- FERREIRO, E. (1998) : Le mot à l'oral et le mot à l'écrit, une perspective évolutive, in Tome 10 *Analyse linguistique et approche de l'oral*, recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste, Peeters Leuven-Paris.
- GOMBERT, J. E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, P.U.F.
- HENDERSON, E.H. (1981) : *Learning to read and spell : The Child's Knowledge of Words*. DeKalb, Il. Northern Illinois University Press.
- JAFFRE, J. P. (1992) : *Didactiques de l'orthographe, Pédagogies pour demain*, « Didactiques », Hachette -INRP, Paris.
- JAFFRE, J. P. (1997 d) : Morphographie et processus cognitifs. Dans Colloque *Propriétés de l'écriture*, Université de Pau, novembre 1997 (dir. J-G. Lapacherie).
- LAMBELIN, G. et BROSSARD, M. (1980) : Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation. Dans *Langages*, 59, Paris, Larousse.
- VERMERSCH, P. (1991) : L'entretien d'explicitation. Dans *Les cahiers de Beaumont*, CNEFA SES, 52 bis-53.
- VERMERSCH, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*. Paris, E.S.F. Editeur.



# L'ORAL POUR APPRENDRE : QUESTIONS POUR D'AUTRES RECHERCHES

Catherine LE CUNFF, IUFM de Bretagne – INRP « Oral »

---

**Résumé :** Cet article fait le point sur les questions pour lesquelles les recherches actuelles dans divers domaines autour de « l'oral pour apprendre » apportent un début de réponse. La recherche INRP « Oral » a sa part dans les avancées évoquées. La description qu'elle a effectuée des échanges oraux dans la classe permet de mettre en place un projet « innovations » qui trouve naturellement place dans les préoccupations actuelles autour du Français transversal et de la polyvalence. Cependant, d'autres directions sont actuellement explorées par les didacticiens suisses ou canadiens, par exemple, que tente d'inventorier l'article, comme il tente de proposer quelques pistes pour des recherches à venir.

---

## 1. AU TERME DE CE NUMÉRO

On peut considérer que les articles qui constituent ce numéro de *Repères* sont, d'une certaine manière, un dossier pour la question de la relation de l'oral et de l'apprendre. Le présent article clôt provisoirement le dossier, en tentant de faire un état des lieux sur les acquis du passé, les recherches présentes et, surtout, il s'efforce de faire un inventaire des domaines peu explorés, des zones d'ombre pour lesquelles il semble nécessaire, voire urgent, de mettre en place des projets de recherche.

On peut, d'abord, s'arrêter sur les silences, que nous regrettons bien sûr. D'abord de notre faute, parce que toutes les didactiques n'ont pas été sollicitées : ainsi l'histoire ou les langues auraient pu, par exemple, trouver leur place dans ce numéro, tant il semble que l'heure soit au dialogue entre les didactiques, entre les disciplines de référence sans doute aussi. Le choix de la problématique et le dossier que nous avons réuni constituent cependant, de notre point de vue, un pas dans la construction de ce dialogue. Nous n'avons pas trouvé d'auteur pour nous éclairer sur ce qui se passe en milieu familial, pour le jeune enfant, au cours des « scénarios » (Bruner, 1983) quotidiens familiaux. Autrement dit, il manque le volet des toutes premières années d'apprentissage et une réflexion sur la complémentarité entre le milieu familial et l'école.

Ce qu'il est possible de dire, c'est que « l'oral revient » partout, non seulement dans le champ de la didactique mais aussi par exemple en linguistique où l'on s'intéresse aux grands corpus, à la prosodie, aux genres... Il apparaît que, d'une certaine manière, la place de l'oral dans les situations d'apprentissage est à envisager à côté de celle de l'écrit et aussi dans son rapport complexe à l'usage des manuels ou de l'informatique. Pour sérier les questions, il faut distin-

guer deux dimensions de l'oral, au moins dans un premier temps : d'abord, l'oral en tant que moyen de communication ; ensuite, comme objet de réflexion, lieu de construction de savoirs. Il faut ajouter à cette distinction élémentaire, sans laquelle en didactique on ne sait pas bien ce que l'on fait, l'oral que nous sommes tentés d'appeler « réflexif », celui qui permet de construire ses savoirs en les verbalisant, en les confrontant aux conceptions verbalisées des autres. Mais, en situation de classe, comment distinguer ces instances ? Comment, dans ce qui s'échange dans la classe, distinguer ce qui relève de la cognition, dans son rapport à la discipline, de ce qui relève de la maîtrise de la langue ? Cette distinction est de première importance pour décider de ce qui peut s'enseigner de l'oral.

Les didactiques des sciences, en particulier, nous invitent à considérer, en prenant appui sur les travaux issus de la psychologie, que le dialogue et le débat, l'oral comme communication, sont nécessaires, incontournables dans certaines phases de la démarche pour construire les notions, mettre en relation... bref construire les savoirs. Si l'on en croit les recherches de Caron (1993) ou, en remontant dans le temps, les écrits de Vygotsky (1985), il ne s'agit pas seulement de communiquer mais de construire sa pensée. C'est un oral qui, par les formulations et les reformulations, permet à la pensée de s'élaborer. Le « Français transversal » de l'école primaire nous semble concerné par cet oral là. Mais faut-il proclamer comme les auteurs de *Maîtrise de la langue au collège* (p. 89) que « parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire » et que (p. 95) « on ne peut construire des savoirs opératoires si on ne construit pas dans le même temps les compétences langagières qui les sous-tendent. » La recherche « Oral dans la classe », projet qui rassemble des chercheurs de divers IUFM dans le cadre d'un projet INRP (1), s'est attachée précisément à vérifier cette relation. Mais cet énoncé ne peut actuellement avoir qu'un statut d'hypothèse, que ne partagent pas tous les didacticiens de mathématiques ou de sciences, à notre connaissance.

Une autre façon d'aborder la problématique consiste à s'intéresser au point de vue de l'élève : la situation d'apprentissage est-elle pour lui une vraie situation de communication, s'y passe-t-il quelque chose qui donne du sens à sa prise de parole ? S'agit-il, en adoptant le canal oral plutôt que celui de l'écrit coercitif ou le discours magistral avec prise de notes et contrôle écrit à la clef, de trouver une modalité, un « emballage » plus attractif pour l'« apprendre » ? Selon, bien sûr, les conceptions relatives à l'apprentissage de chaque enseignant, la réponse sera variable. Communiquer vraiment, c'est prendre en compte la personne de chaque interlocuteur. Or, les travaux de sociologie de l'éducation nous interpellent sur cette question (Debarbieux, 1996) : c'est un état de non communication qui prévaut dans la classe, selon leur diagnostic. Les élèves veulent parler à l'enseignant et veulent qu'on leur parle et qu'on les écoute. Et Louise (élève de 5ème à Rennes) de nous dire *En classe tu parles pas ! Tu réponds aux questions*. Si l'on en croit G. De Vecchi, ces questions ne sont justement pas celles des élèves mais celles de l'enseignant. Alors, on s'interroge, comme le fait l'équipe INRP « Oral », pour comprendre en profondeur la nature des échanges dans la classe, car il y en a et beaucoup. Le temps de *Ecris et tais-toi !* est révolu (D. Manesse, 1991).

## 2. FAIRE DIALOGUER LES CHAMPS CONCERNÉS

On le voit une des tâches est de faire un inventaire de ce qui est à notre disposition dans les différents domaines. Dialogue là encore entre les champs, quitte à sortir du champ de la didactique du Français. Ces confrontations nous semblent potentiellement riches, tant par la manière de poser les questions, que pour les descriptions (pourtant fragmentaires) et les méthodologies qu'elles mettent à notre disposition. Au didacticien de l'oral ensuite de faire le tri pour observer et innover, pour transformer cet oral dans et pour l'« apprendre ».

Les domaines concernés par la recherche sont en effet de natures diverses. Il faut prendre en compte les travaux de référence comme nous l'indiquons dans le projet INRP « Oral », en 1995 :

1. les discours (oral / écrit) ;
2. la didactique de l'oral ;
3. la verbalisation dans la construction des savoirs scientifiques ;
4. l'étayage ;
5. l'interlocution dans sa relation à l'acquisition du langage ;
6. les échanges d'un point de vue linguistique et pragmatique ;
7. la réflexion métalinguistique ;
8. la métacognition dans sa relation à la construction des savoirs ;
9. la construction de situations didactiques.

1. En ce qui concerne le premier domaine, parmi les travaux de référence, on peut mentionner ceux de J.-P. Bronckart et de ses collaborateurs (1985 et post.), portant sur le fonctionnement des discours ; ceux aussi de J.-M. Adam (1992) sur les séquences textuelles, points d'appui des recherches en didactique de l'écrit ou encore de C. Garcia-Debanc (dans ce numéro). Il faut mentionner aussi les travaux américains qui exploitent de grands corpus pour définir les caractéristiques des discours oraux (Biber, 1988, 1994). Certes, les typologies sont incomplètes pour le domaine de l'oral et particulièrement pour les situations que nous privilégions. C'est pourquoi une des premières tâches du projet INRP « Oral » a consisté à décrire les discours **vraiment en usage** dans les classes, les situations authentiques, pour en dégager les **composantes**.

2. La didactique de l'oral a eu, on le sait, quelques difficultés pour se donner une place aux côtés de sa voisine, qui occupe la plupart des didacticiens du français, la didactique de l'écrit. Cependant (R. Lazure, 1991), quelques travaux existent sur lesquels la recherche « Oral » a pu prendre appui, issus en particulier de la recherche INRP « Constructions métalinguistiques à l'école primaire » (*Repères* 9) ou antérieurs (H. Romian, 1985). Ces travaux portent pour l'essentiel sur le discours explicatif mais aussi sur l'interlocution. Nous renvoyons en particulier au n° 3 de *Repères* pour un historique de la question.

3. Depuis de nombreuses années, les psychologues ont pris en compte la verbalisation dans la réalisation de tâches par les enfants, seuls ou en groupe (J. Beaudichon, 1982, 1985). Ces travaux permettent de mesurer la part de ces productions verbales dans la construction de la pensée. J. Caron (1993) souligne cependant que ce sont surtout les monologues qui ont été pris en compte

et qu'il reste à explorer la part des autres échanges intervenant en classe dans ces constructions.

**4.** De nombreux chercheurs ont pris appui, tant dans le domaine de la psychologie qu'en sciences de l'éducation ou en didactique (B. Schneuwly, D. Bain, 1993), sur les travaux de L. Vygotsky (1985) et sur ceux de J.-S. Bruner (1983) portant sur la médiation de l'adulte dans les apprentissages, notamment langagiers. C'est dans ce courant que se place la recherche de certains groupes INRP « Oral ». Certains travaux concernent la situation d'apprentissage en classe. Il s'agit de transposer en didactique de l'oral les recherches menées dans des domaines autres.

**5.** Les quelques recherches portant sur les échanges oraux en classe ont surtout concerné la maternelle (A. Florin, 1991, M. Grandaty et C. Le Cunff, 1994 etc.). Hormis ces travaux, on s'est intéressé au rôle de l'interlocution dans l'acquisition du langage (C. Hudelot et coll., 1990 ; F. Francois, 1991).

Si la prise en compte des conflits socio cognitifs est presque de règle dans les didactiques des disciplines, on ne trouve pas de recherche spécifique sur ce qui se passe réellement au cours de ces échanges, du point de vue discursif notamment, et aucune évaluation précise n'est faite concernant l'impact, auprès des élèves considérés individuellement, de ces apports verbaux, notamment aux cycles 2 et 3. Les fonctions des interventions de l'enseignant ont été étudiées en maternelle (A. Florin par exemple), et de nombreux travaux considèrent que questions et suggestions sont les modalités qui permettent à l'enseignant de faire avancer les élèves dans leurs connaissances scientifiques (Aster N° 6, 1988). Il nous semble cependant qu'il y a, précisément sur ces points, un important travail de description à effectuer et que la réalité de la classe est plus riche que ce que ces travaux peuvent suggérer.

**6.** La problématique qui est celle de ce numéro ne peut ignorer la nature conventionnelle des actes illocutoires (Austin, 1970 ; Searle, 1972). L'implicite pose le problème de facteurs non linguistiques : contexte, états de croyance supposées... qui influent sur les actes langagiers. La recherche, dans le champ qui nous concerne, doit prendre en compte, sur le plan théorique, cette approche définie par Grice par exemple. Méritent également d'être pris en compte les travaux de E. Roulet (1986, 1991) sur les marques spécifiques du discours oral dans l'interaction.

**7.** Les recherches INRP « Constructions Métalinguistiques » et « Révision » (1991-1995) ont largement pris en compte la dimension métalinguistique dans la construction des compétences langagières des élèves, mettant en évidence des comportements de réflexion d'ordre métalangagier dès le cycle 1. Cependant, dans le domaine des discours qui nous intéresse, il reste à définir la nature exacte et les modalités de cette composante, même si des travaux indiquent la manifestation précoce de certains des discours qui nous concernent (CALAP N° 7/8, 1990). Il reste à construire des outils didactiques pour les enseignants prenant appui sur ces résultats.

8. Aucune didactique de discipline ne peut ignorer les développements récents concernant la cognition et la métacognition dans leur relation à la construction des savoirs. Reste à établir les liens entre les échanges oraux, véhicule de la médiation adulte notamment, mais aussi des pairs, et la construction de la pensée. C'est ce que relèvent par exemple J. Caron (1993) ou L. Allal (1993). Il serait illégitime d'évacuer la linguistique et la psychologie du langage d'un tel domaine qui concerne la didactique du français en premier lieu.

9. Les différentes didactiques et, en particulier, celle du Français ont déjà derrière elles une expérience et des outils pour construire les situations didactiques (*Rencontres pédagogiques* N° 19, 1988 ; Groupe EVA, 1991). Cependant, elles ne prennent pas toujours en compte les interactions langagières et plus particulièrement les apprentissages langagiers oraux qui s'y mènent. Leur préoccupation reste disciplinaire. C'est pourquoi la recherche doit, par la description des discours, travailler à fournir à plus long terme les moyens de construire des outils dans une perspective d'action.

### 3. OBSERVER, DÉCRIRE D'ABORD

Les recherches, dans le champ qui nous intéresse, devraient donner aux enseignants, dans les classes tout venant, les moyens de construire des situations didactiques, impliquant des discours liés à l'activité scientifique et technologique, ou d'autres disciplines encore, de prendre conscience de la fonction de leur parole dans l'appropriation par les élèves des discours visés, des savoirs sur ces discours, et dans la mise en place des comportements métalangagiers et métacognitifs autonomes. Dans cette perspective, le projet INRP « Oral » a eu principalement un **objectif de description**. Cette recherche s'est focalisée sur l'analyse des discours, métadiscours et interactions verbales orales, prenant place dans les situations d'apprentissage, aux trois cycles de l'école primaire. Les échanges oraux ont été considérés dans et hors de leur relation à la construction des savoirs. Les exemples ont surtout été pris en sciences et en technologie.

Pour atteindre les objectifs que s'est fixés l'équipe « Oral », il a fallu mener des investigations sur différents plans : du point de vue des élèves, pour permettre de mieux comprendre la nature des discours que l'on souhaite faire acquérir, dans leur relation, en particulier, à la construction des savoirs ; du côté des enseignants, pour mieux comprendre la nature et le rôle de leurs interventions orales.

#### 3.1. Les raisons d'un choix

Si l'apprentissage de l'oral est perçu comme une priorité en maternelle et fait l'objet d'un investissement didactique et pédagogique important, il se limite en primaire aux aspects « techniques » (lecture à haute voix, récitation, exposé, saynètes de théâtre...), reconnus comme faisant partie de la discipline, qui sont l'objet d'un enseignement spécifique et suscitent des recherches (dans ce numéro même). En revanche, la part orale de l'enseignement des disciplines

autres que le Français est relativement négligée ou n'est pas perçue comme relevant de la didactique du Français mais seulement de la discipline concernée.

La recherche « Oral » s'appuie sur les travaux évoqués plus haut mais a dû explorer d'autres domaines. L'objet d'étude s'est focalisé sur les conduites langagières complexes, différentes des tâches disciplinaires, mais qui leur sont associées et dont on fait l'hypothèse que la maîtrise permet à l'élève de construire ses savoirs. Inversement, on suppose que les carences dans cette maîtrise peuvent être considérées comme l'une des causes d'échec dans l'apprentissage des notions dans la discipline d'appui.

### **3.2. Méthodologie et difficultés**

Les données ont été constituées d'un ensemble de corpus enregistrés. De l'étude de ces corpus, l'équipe « Oral » a fait émerger un certain nombre de points sur lesquels elle a focalisé son attention pour une étude approfondie et, le cas échéant, lorsque les théories de référence ne fournissaient pas de cadre satisfaisant, d'une théorisation. L'équipe a effectué un état des lieux des recherches dans les domaines de référence (cf. supra) pour ne négliger aucune des clés qui pouvaient permettre de mieux comprendre les démarches et les comportements observés dans les corpus.

Des difficultés sont intervenues du fait, en particulier, des disciplines d'appui. En effet, la technologie est une discipline jeune, qui n'a qu'une dizaine d'années d'existence et sa didactique est en constante évolution. Dans la classe, son implantation est précaire. Elle est loin d'exister dans toutes les classes et, lorsqu'elle apparaît à l'emploi du temps, les enseignants n'en cernent pas bien les contours et certains aspects de la didactique préconisés par les textes officiels sont loin d'être maîtrisés. Dans les sciences expérimentales, les pratiques sont mieux établies, mais il est vite apparu que les phases de la démarche, telles qu'elles sont décrites par les ouvrages de didactique, ne sont pas toutes observables dans les séquences de classe ou qu'elles n'apparaissent pas dans l'ordre attendu, même lorsque les séquences étaient préparées collectivement et minutieusement. Des faits inattendus bloquent souvent ou retardent la construction des savoirs visés. Il s'avère que les moments de confrontation des représentations, de conflit socio-cognitif posent des problèmes aux enseignants : difficultés d'obtenir de réelles confrontations et difficultés à gérer ces confrontations de manière à faire évoluer les représentations.

### **3.3. Dispositif d'analyse d'un corpus commun : multiplicité des approches**

Les approches des corpus recueillis par l'équipe « Oral » ont été riches et diverses. Il a semblé nécessaire, pour redonner une cohérence à la recherche, d'adopter un dispositif approprié qui a consisté à prendre un corpus unique et à multiplier les types d'approche dont il pouvait faire l'objet, à l'image de qu'ont fait les chercheurs d'horizons différents autour de l'entretien connu sous le nom de *La dame de Caluire* (Bange P., 1987). Un moment de technologie enregistré

en Grande section de Maternelle a été choisi pour cette étude. La séquence repose sur une comparaison entre une bicyclette et un poussoir par les élèves de la classe. Les « experts » de diverses disciplines (linguistique, didactique des sciences...) et les membres de l'équipe, par la confrontation des approches, ont permis de clarifier un certain nombre de notions indispensables pour mieux cerner ce qu'est une situation didactique ; les confrontations ont surtout mis l'accent sur la complexité de l'entreprise. Grâce à cette démarche, l'équipe « Oral » s'est progressivement centrée sur l'analyse de l'interrelation entre les tâches disciplinaires et les conduites langagières comme lieu privilégié où s'élaborent des savoirs.

### **3.4. De l'analyse des corpus à l'élaboration d'un modèle de description**

Au-delà des différences et de la diversité des disciplines qui ont servi de point d'appui, se dégagent des caractéristiques qui permettent d'élaborer un modèle de description des échanges oraux en classe, au cours des séquences d'enseignement / apprentissage. Ce qui constitue le facteur commun, quels que soient la méthode, le style pédagogique et le dispositif mis en place, c'est le contrat qui lie les acteurs présents dans la classe. Même si le modèle est remis en cause parfois par l'enseignant, ce dernier reste le garant de la construction d'un savoir que les élèves ignorent (ou sont supposés ignorer) ou ne connaissent qu'imparfaitement. Dans ce jeu qui fonde la possibilité des interactions, les échanges oraux jouent un rôle déterminant. Qu'il s'agisse de la gestion des dispositifs mis en place ou des savoirs en cours de construction, l'oral est bien au centre des aspects tant didactiques que pédagogiques des séquences. Dans la dramaturgie qui se déroule, l'enseignant, connaît à peu près le dénouement. Pour lui le sens se construit à partir des objectifs qu'il s'est fixés, en s'appuyant sur les guidages que peuvent lui fournir, entre autres, les textes officiels, les différents outils dont il s'aide dans sa préparation. Mais le guidage proposé par l'enseignant peut ne pas être identifié par les élèves. Il s'agirait donc, dans un prolongement de la recherche, de prendre en compte la réaction de chacun des élèves et de cerner les zones sensibles d'une séquence, où se repèrent plus massivement les ruptures, les incohérences, les retours en arrière. On peut faire l'hypothèse que c'est sans doute à ces moments problématiques que l'expérience de l'enseignant permet à l'élève de trouver des repères.

Mais, pour effectuer ses descriptions, l'équipe « Oral » a dû s'appuyer sur un appareil conceptuel nouveau dans ce champ en constitution, et rechercher les unités les plus pertinentes pour son analyse des enregistrements effectués dans les classes. Des avancées sont à mettre à l'actif des différents groupes locaux dont les travaux sont complémentaires. On se reportera aux articles de ce numéro qui présentent certaines de ces avancées. Il faut ajouter que le travail de l'équipe « Oral » a permis d'élaborer un modèle de description qui devrait permettre à une recherche-innovation de trouver là un cadre général pour la séquence didactique.

## 4. QUELS CHANTIERS OUVRIR ?

### 4.1. Tour d'horizon

Nous avons fait une place, dans ce dossier, aux recherches de nos collègues suisses et canadiens, dont les perspectives sont différentes de celles de la recherche « Oral » mais constituent aussi des avancées. Sans doute les démarches sont elles à terme compatibles et les résultats peuvent permettre d'aboutir à des principes pour construire des situations didactiques efficaces. Les travaux suisses clarifient les composantes de certains genres sociaux transposables en classe, tandis que l'équipe « Oral » cherche à décrire les genres scolaires en y associant les apprentissages disciplinaires. Les travaux canadiens, comme ceux de l'INRP, s'intéressent fortement aux aides verbales apportées à l'apprenant, notamment face à un obstacle.

Les travaux sur les pratiques langagières sociales d'E. Bautier, qui auraient mérité une place dans ce numéro, sont déjà largement diffusés, notamment dans les publications des didacticiens du Français (*Repères* n° 15, 1996 ; *Français aujourd'hui* n° 113, 1996 et n° 120, 1997). Ces travaux, qui s'intéressent aux pratiques sociales dans leur rapport à la construction de savoirs, doivent être poursuivis car ils nous éclairent sur les comportements langagiers des élèves dans la classe.

### 4.2. Les variables pour une recherche-innovation

Nous avons évoqué le bilan de la recherche « Oral » qui s'achève. Des avancées importantes sont à mettre à son actif, mais, on l'a perçu, beaucoup de questions restent sans réponse et de nouvelles questions ont surgi, plus précises ou qui nous obligent à sortir de la classe et du champ initial pour mieux y revenir ensuite. On prend aussi, tout naturellement, quelque distance avec les pratiques en cours et l'innovation s'impose alors.

La recherche – description se poursuivra par une recherche – innovation, sous la responsabilité de S. Plane, M. Grandaty et C. Garcia-Debanc, dans le cadre d'un projet INRP. Le domaine des tâches discursives et des conduites discursives, défini dans le projet, suppose chez les élèves et l'enseignant des compétences dont la maîtrise relève d'enseignements / apprentissages spécifiquement discursifs et dépend donc de la didactique du Français : cette entrée est au centre des investigations de la recherche-innovation. Cependant, il faudrait considérer que ces aspects ne peuvent être séparés d'autres dimensions. L'entrée par la polyvalence montre ici toute sa pertinence : tâches discursives et conduites discursives ne prennent leur sens que dans leurs contextes didactiques et pédagogiques. L'entrée disciplinaire est elle aussi concernée par les tâches discursives et, symétriquement, les conduites discursives sont à analyser en relation avec d'autres entrées (sociologie, psychologie...). Les conduites interactionnelles doivent nécessairement être prises en compte dans la mesure où elles rendent possibles les échanges par lesquels se construisent les savoirs.

Le modèle élaboré par l'équipe INRP constitue l'esquisse d'un classement de variables qu'il est possible d'étudier. Elles concernent les tâches et les conduites langagières d'une part, l'enseignant et l'élève, d'autre part. La recherche-innovation INRP se donne pour tâche d'explorer les lieux d'intervention possibles. Certaines des situations sont reprises des modalités pratiquées de façon empirique dans les classes. Il s'agit de mieux analyser les raisons de leur efficacité ou de leur inefficacité. D'autres situations ont des caractéristiques plus innovantes, plus résolument tournées vers la polyvalence.

Par ailleurs, si les dispositifs où l'enseignant s'adresse collectivement aux élèves sont assez bien décrits, ainsi que ceux où il est en relation duelle avec un enfant, il n'en va pas de même de ceux où les élèves sont amenés à travailler en groupe. Bien que ces modes d'organisation soient souvent présentés comme intéressants - voire indispensables - pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages, les enseignants sont assez fréquemment réticents à leur égard. En effet, les conditions de leur efficacité sont mal maîtrisées. La recherche devrait aussi se pencher sur ce problème.

## 5. CONCLUSION

La recherche « Oral », trouve, dans les réflexions actuelles sur la polyvalence et la prise en compte de la complexité, une nouvelle légitimité. La recherche-innovation devrait apporter quelques réponses au questionnement concernant l'efficacité des séquences d'enseignement disciplinaire. Elle devrait aussi permettre d'approfondir la réflexion sur l'évolution du champ de la didactique du Français. L'émergence du discours et, plus récemment, de l'oral - comme on l'a rappelé - réinterroge en profondeur un domaine disciplinaire jusque là essentiellement articulé sur la langue, l'écrit et la littérature. La mutation n'est pas à son terme, mais il faut en mesurer les enjeux et les implications dans une réflexion à long terme sur la formation des enseignants.

Hors du champ de l'innovation, les investigations à venir pourraient porter du côté des travaux relatifs aux apprentissages hors de l'école, dans les lieux propres au monde du travail, pour évaluer la part de l'oral, du geste et d'autres modalités. Il est probablement nécessaire de s'interroger aussi sur la légitimité des pratiques langagières ou des genres scolaires au regard, par exemple, de ce qui est le réel social, notamment dans les démarches de la recherche en science par exemple. Il s'agit, d'urgence, de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe, donc achever de décrire ce qu'on a à peine commencé à faire et de s'interroger sur ce qui est enseignable et selon quelles modalités. S'agit-il de travailler l'oral en situation ? et dans quelles situations ? Ou bien s'agit-il de mettre en place des moments de type « métalangagier », distincts de l'apprentissage mené, pour réfléchir ou s'entraîner sur tel ou tel objet langagier : lexique ou conduite discursive. Une dernière piste concerne les fonctions de l'échange. L'apprenant est aussi une personne, un enfant ou un jeune, sa parole a besoin de respirer et mérite d'être prise en compte sur un mode social et pas seulement en tant que parole d'apprenant. Alors quelle place pour cette parole plus libre dans la classe ?

Et enfin, il reste à s'interroger sur la formation à donner aux enseignants, du Français et d'autres disciplines, professionnels de la parole en tout cas. C'est pour plus tard probablement, à moins que l'urgence, sous forme de questions autour de la polyvalence ou de la mission éducative, ne nous oblige à répondre plus vite que prévu...(3)

### NOTES

- (1) Bernard BLED et Sylvie PLANE - IUFM de Saint Lô, Jacqueline MASSONNET - circ Saint-Denis - 93, Elisabeth NONNON - IUFM de Lille, Catherine TAUVERON et Jean Paul GUICHARD - IUFM de Clermont-Ferrand, Jean Michel DURAND et Gilbert TURCO - IUFM de Bretagne, Catherine LE CUNFF et Aline COUE - IUFM de Créteil, Michel GRANDATY et Claudine GARCIA-DEBANC IUFM de Toulouse
- (2) Rapport de recherche, *Mieux parler pour mieux réussir*, IUFM de Créteil - mars 1997
- (3) L'article doit beaucoup aux nombreuses discussions avec F. Gadet ; Gilbert Turco a largement contribué à la partie consacrée au bilan de la recherche INRP « Oral »

### BIBLIOGRAPHIE POUR EN SAVOIR PLUS

- ALLAL Linda (1993) : Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?, in Linda ALLAL, Daniel BAIN, Philippe PERRENOUD, *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, (p. 81-98)
- ASTER n° 6 (1998) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, INRP
- ASTOLFI Jean Pierre (1986) : Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique, *Le Français Aujourd'hui* N° 74 juin 1986, (p. 51-57)
- ASTOLFI Jean Pierre, DEVELAY Michel (1989) : *Didactique des sciences*, PUF Que sais-je
- AUSTIN J. (1970) : *Quand dire c'est faire*, Seuil
- BANGE P. (1987) : *La dame de Caluire*, Peter Lang
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan
- BEAUDICHON Janine, DUCROUX Noëlle (1985) : L'approche du contrôle cognitif de la communication chez l'enfant : quelques données, quelques problèmes, in BIDEAUD Janine, RICHELLE Marc, *Psychologie développementale*, Mardaga, (p. 139-159)
- 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, in *Revue Française de Pédagogie* n° 96, INRP
- BIBER D. (1988) : *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press
- BIBER D. & FINEGAN E. (eds) (1994) : *Sociolinguistic perspectives on registers*, New York and Oxford University Press

- BRONCKART Jean Paul (dir.) : (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé
- BRONCKART Jean-Paul (1988) : Normes, langue et école. Présentation. In SCHÔNI Gilbert, BRONCKART Jean-Paul, PERRENOUD Philippe (éd.) : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 7-22.
- BRONCKART Jean-Paul, DOLZ Joaquin, PASQUIER Auguste (1993) : L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?, *Etudes de linguistique appliquée* octobre-décembre 1993, Didier, (p. 23-38).
- BROSSARD Michel (1978) : Milieu social, situations de verbalisation et usages du langage. *Revue de phonétique appliquée*, N° 46-47, p. 205-208.
- BROSSARD Michel (1993) : Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire, *ENFANCE* tome 47, 2/1993, (p. 189-200)
- BRUNER Jérôme, (1983), *Le développement de l'enfant - savoir faire, savoir dire*, PUF
- BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985). *Et l'oral alors ?* Paris, Nathan / Institut national de recherche pédagogique.
- CARON Jean, CARON-PARGUE Josiane (1993) : Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique, *Bulletin de psychologie*, tome XLVI N° 412, (p. 730-736)
- DEBARBIEUX E. (1996) : *La violence en milieu scolaire*, ESF
- Equipe « Oral-Créteil » (1997) : *Comment mieux parler pour mieux réussir*, Rapport de recherche - mai 1997, IUFM de Créteil
- DELEAU Michel (1990) : *Les origines sociales du développement mental*, Colin
- DOISE Willem, MUGNY Gabriel (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions
- ESPERET Eric (1991) : Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières, *Les sciences cognitives en débat*, éd. CNRS, (p. 207-217)
- FLORIN Agnès (1991) : *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF
- FRANCOIS F. (1991) : Le dialogue en maternelle, mise en mots et enchaînements, in WIRTHNER et alii, (dir), *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé
- FREINET C. (1969) : *Pour l'école du peuple*, Maspéro
- GINSBURGER-VOGEL, Yvette (1986) : Les élèves face aux questions. Le statut des questions dans le discours didactique, *Le français aujourd'hui* N° 74 juin 1986, (p. 59-88)
- GIORDAN André, DE VECCHI Gérard (1987) : *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé
- GRANDATY Michel, LE CUNFF Catherine (1994) : Situations de discours explicatif oral aux cycle 1 & 2 : performances, activités métalangagières et étayage, *Repères* n° 9, INRP

- GRICE H. (1979) : Logique et conversation, *Communications* n° 30, Seuil, (P. 57-73)
- GROUPE EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP/Hachette
- HUDELOT Christian, PRENERON Christiane, SALAZAR ORVIG Anne (1990) : Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans, Actes du colloque international, Paris, CALAP Fasc. N° 7/8, CNRS Université René Descartes, (p. 2416255)
- LAZURE Roger (1991) : Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche, *Études de linguistique appliquée* n° 84, (p. 23-35)
- LE CUNFF Catherine (à paraître) : De « Ecris et tais-toi ! » à « Parlez pour apprendre ! » : évolution dans le statut des échanges oraux à l'école primaire en France. in *Actes du Colloque CEPEC, septembre 1997*
- LE CUNFF C, CABIRON Françoise (1997) : De la violence à la joute verbale : élèves en banlieue, in *Repères* n° 15, INRP
- MANESSE D. et GRILLET I. (1991) : L'oral contre l'écrit, *Repères* °3, INRP
- MARCHAND F. (1971) : *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse
- MOESCHLER Jacques (1985) : *Argumentation et conversation*, Crédif Hatier
- NONNON Elisabeth (1986) : Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant, *Revue française de psychologie* N° 74, (p. 53-86)
- OCDE (1993) : *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE
- PONTECORVO Clotilde (1990) : Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans, CALAP N° 7/8, CNRS Université René Descartes, (P. 55-70)
- RECHERCHES PEDAGOGIQUES N° 117 (1983) : *Eveil scientifique et modes de communication*, INRP
- RENCONTRES PEDAGOGIQUES N° 19 (1988) : *Problèmes d'écriture*, INRP
- REPERES N° 3 (1991) : *Oral / écrit*, J. David, C. Le Cunff (coord) INRP
- ROMIAN Hélène (coor.) (1985) : *Et l'oral alors ?*, INRP/NATHAN
- ROULET Eddy (1986) : Complétude interactive et mouvements discursifs, *Cahiers de linguistique française* n° 7
- SCHNEEBERGER Patricia (1993) : Difficultés liées au vocabulaire : le cas du concept de régulation en biologie, *Didaskalia* n° 2, INRP, (p. 73-88)
- VERGNAUD Gérard (1991) : Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques, *Revue française de pédagogie* n° 96 juillet-août-septembre 1991, (p. 79-86)
- VERGNAUD Gérard (éd) (1991) : *Les sciences cognitives en débat*, éds du CNRS
- VERIN Anne (1988) : Apprendre à écrire pour apprendre les sciences, *Aster* n° 6, INRP, (p. 15-46)
- VILLEPONTOUX Luc (1992) : *Apprendre le langage à l'école*, Toulouse Privat
- VYGOTSKI Lev (1985) : *Pensée et langage*, Messidor

# NOTES DE LECTURE

## REVUE... DES REVUES

### \* **AGENDA INTERCULTUREL**

Centre bruxellois d'action interculturelle

- N° 159, décembre 1997
- N° 161, janvier-février 1998

### \* **BABYLONIA**

Fondation Langues et Cultures CP 120 CH-6949 COMANO

- N° 4-1997 : **Le rôle des langues dans les universités**

### \* **CAHIERS PEDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 361 : **L'EPS, réalités et utopies**
- N° 362 : **A l'heure d'Internet**
- N° 366 : **Quand les élèves posent problème**

### \* **DIAGONALES**

Hachette Edicef

- N° 43 : **Enseigner le français langue seconde**
- N° 47 : **Face à l'oral**

### \* **ENJEUX**

Cedocef; Facultés universitaires de Namur (Belgique)

- N° 41-42 : **Écrire : entre langue et texte**

### \* **ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE**

Revue de didactologie des langues et cultures Didier Erudition

- N° 108 : **Alternance des langues et apprentissages**
- N° 109 : **De l'éthique en didactique des langues étrangères**

### \* **HOMMES ET MIGRATIONS**

- N° 1211 : **Le racisme à l'œuvre**

### \* **LA LETTRE DE LA DFLM**

DFLM

- N° 22 : **Dossier : L'appropriation discursive et grammaticale à l'aide de l'ordinateur**

### \* **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 122 : **Des conflits en orthographe**

**\* LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**

ADE FDM

- N° spécial : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde
- N° spécial : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen

**\* LES CAHIERS DU CRESLEF**

CRESLEF Université de Franche-Comté

- N° 44 : Les discours du visible (2) : Le télévisuel; réception, éducation

**\* LIRE ECRIRE A L'ECOLE**

IUFM et CRDP de Grenoble

- N° 1 : Tous pareils, tous différents

**\* MIGRANTS NOUVELLES**

CNDP, Centre de Documentation Migrants

- N° 235

**\* PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION**

Centre de Documentation Recherche, INRP

- N° 41
- N° 42 : Hommage à Jean Hassenforder
- N° 43

**\* PRATIQUES**

CRESEF

- N° 97-98 : La transposition didactique en français
- N° 99 : La description

**\* SCIENCES HUMAINES**

BP 256 F89004 Auxerre Cedex

- N° 82 : La lecture
- N° 83 : Du signe au sens

**\* SPIRALES**

ARRED Lille

- N° 21 : Les valeurs en éducation et en formation (1)
- N° 22 : id. (2)

### OUVRAGES RECUS

- \* AMOSSY R. et HERSCHBERG-PIERROT A. (1997) : Stéréotypes et clichés, Nathan Université
- \* BONNET C.-L., CORBLIN C., ELALOUF M.-L. (1998) : Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans. Un stade de développement, IUFM de Versailles, LEP, CURP
- \* BOUSSION J., SCHÖTTKE M., TAVERON C. (1998) : Apprendre à lire, bâtir une culture au CP. Une année de lectures. Hachette Éducation; Pédagogie pratique à l'école
- \* BOUTAN P. et SOREL E. (1998) : Le Plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante. Actes des Rencontres Langevin-Wallon 6-7 juin 1997 organisées à l'initiative de La Pensée, PUF, Éducation et formation, Pédagogie théorique et critique
- \* CHARTIER A.-M., CLESSE C., HEBRARD J. (1998) : Lire; écrire. 2. Produire des textes, Hatier Pédagogie, Cycle des apprentissages fondamentaux
- \* CINTRA E., COLTES L. et coll. (1997) : Le récit de voyage, Didier Hatier, collection Séquences
- \* Collectif (1998) : Lire des textes littéraires au cycle 3, CRDP d'Auvergne
- \* COLTES L. (Dir.) (1997) : Passions de lecture, id.
- \* ELALOUF M.-L. (Coord.) (1998) : Pour enseigner le français de la maternelle à l'université, Delagrave et CRDP de Versailles
- \* GATE J.-P. (1998) : Éduquer au sens de l'écrit, Nathan Pédagogie, Les Repères Pédagogiques
- \* GLAUDES P. et REUTER Y. (1998) : Le personnage, PUF, Que sais-je ?
- \* JEY M. (1998) : La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925), Recherches textuelles, 3, Université de Metz, diffusion Klincksieck
- \* KLEIBER G., SCHNEDECKER C., TYVAERT J.-E. (Eds.) (1996) : La continuité référentielle, Recherches linguistiques, 20, id.
- \* LEGRAND G. (Dir.) (1998) : Pour l'enseignement de la grammaire. Journée d'étude du 20 novembre 1996, IUFM Nord-Pas de Calais et Université d'Artois, CNDP
- \* LEHMANN A. et MARTIN-BERTHET F. (1998) : Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie, Dunod
- \* MIRAUX J.-P. (1997) : Le personnage de roman, Nathan Université
- \* MOULAT A.-M. (1998) : Pour une classe réussie avec les 2 ans, Nathan Pédagogie
- \* NOEL-GAUDREAU M. (Dir.) (1997) : Didactique de la littérature. Bilan et perspectives, Nuit Blanche Éditeur, Canada
- \* Observatoire national de la lecture. Ministère de l'Éducation nationale (1998) : Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions, propositions, CNDP et Éditions Odile Jacob
- \* PAVEAU M.-A., PECHEYRAN-HERNU I., JOUVENCEAU N. (1997) : Poésie vivante, CNDP, CDDP de l'Oise
- \* PÉRRET M. (1998) : Introduction à l'histoire de la langue française, SEDES
- \* RABATEL A. (1997) : Une histoire du point de vue, Recherches textuelles, 2, Université de Metz, diffusion Klincksieck

## APPROCHES DE LA LANGUE PARLÉE EN FRANÇAIS

- **BLANCHE-BENVENISTE Claire** : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 1997, 164 p., ISBN 2-7080-0830-7.

Il est heureux que Claire Blanche-Benveniste se soit décidée à présenter un ouvrage introductif, bilan d'une œuvre qu'elle poursuit depuis plus de vingt ans. On connaît en effet l'intérêt de ses travaux sur le français parlé, mais les lieux de publication et la diversité des supports ne les rendaient pas toujours très accessibles.

Cet ouvrage est une grande réussite de lisibilité. A la fois synthétique et informatif, même pour ceux qui connaissent déjà ces travaux, et d'un ton très simple rendu vivant par de nombreux exemples, ce livre réussit à combiner une première approche du domaine et la présentation dominée d'un champ de recherches que l'auteur a largement contribué à faire exister en France. On y trouvera des mises au point problématisées sur les étapes du travail sur l'oral, du recueil des données à leur analyse grammaticale et prosodique, en passant par la transcription et la « mise en grille ».

L'ouvrage propose à la fois du déjà connu et du nouveau. Classique : un chapitre sur les méthodes ; un chapitre sur la syntaxe, qui s'attarde aux rapports avec le lexique (choix des mots) ou l'énonciation (évaluation des propos tenus) ; un chapitre sur la macro-syntaxe (au-delà de la syntaxe). Mais aussi du nouveau, à travers l'investigation de ce que les locuteurs font quand ils parlent, qui montre que Claire Blanche-Benveniste, tout en peaufinant son cadre théorique, reste ouverte aux préoccupations nouvelles en linguistique : un chapitre sur les textes, qui affirme l'intérêt d'une typologie des genres - les choix lexicaux et grammaticaux dépendant moins selon elle du médium oral que des registres et des situations ; et finalement un chapitre sur la morphologie, opposée à la syntaxe - car si l'on peut décrire écrit et parlé avec les mêmes règles syntaxiques, la morphologie du français parlé diverge typologiquement de celle de l'écrit.

Il y a aussi réussite matérielle de présentation, avec de nombreux documents annexes (grilles, schémas d'analyse prosodique, extraits de tables de concordance). Seul regret : on aurait aimé qu'il y ait moins de fautes, frappe ou flous bibliographiques (pourquoi alterner bibliographie et notes en bas de page ? - le résultat est peu lisible, faute qu'on en saisisse le principe).

Un livre remarquable et important, qui peut satisfaire plusieurs objectifs de lecture : vulgarisation au meilleur sens du terme (initiation à la description grammaticale du français parlé) ; réflexion sur les différents aspects de la description du discours parlé suivi ; ou encore bilan prospectif de l'état des recherches sur parlé / écrit. Les nombreux thèmes effleurés au passage (considérations d'ordre psycholinguistique ou sociolinguistique, évaluation des apports de l'informatique, orthographe et préoccupations didactiques, actes de langage) confirment que la réflexion sur le parlé constitue actuellement une réelle ouverture vers de nouveaux savoirs sur la langue.

Françoise Gadet

## VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL ?

- ENJEUX, revue de didactique du français : *Vers une didactique de l'oral ?*, CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, 1996/97, 39/40

Cet épais numéro de 208 pages est coordonné et présenté par Bernard Schneuwly. L'équipe suisse qu'il anime a réalisé trois des principaux articles. Deux articles émanent des chercheuses françaises, Elisabeth Nonnon et Claudine Garcia-Debanc. Un sixième article d'Olivier Dezutter se place en marge du débat engagé par les autres et offre au lecteur, après le copieux menu franco-suisse, un agréable dessert belge.

Dans sa présentation, B. Schneuwly évoque rapidement les transformations lentes des pratiques de l'enseignement de l'oral dans les vingt-cinq dernières années et le passage de la récitation et de la diction de textes écrits à la prise en compte des situations de communication proprement orales. Il passe en revue les difficultés d'un enseignement de l'oral en FLM et les problèmes de fond que soulève un tel enseignement. Le débat actuel confronte à son avis deux positions : définir une didactique de l'oral comme un objet intégré ou au contraire un objet autonome. Si E. Nonnon et C. Garcia-Debanc se rattachent à la première position en décrivant et en analysant des dialogues et des discussions nés à propos des apprentissages scolaires de sciences ou de grammaire, l'équipe animée par B. Schneuwly est représentative de la seconde position et soutient que des genres de l'oral sont enseignables pour eux-mêmes. Ainsi les questions posées dans le titre du numéro et dans le titre de l'article d'E. Nonnon trouvent une réponse assurée dans la profession de foi sous forme exclamative du premier des titres de l'équipe suisse : « L'oral » s'enseigne !

En fait, au delà de cette opposition clairement marquée par B. Schneuwly, il en est une autre que nous donne à voir l'écart entre l'approche des deux Françaises et celle de l'équipe suisse. Dans le premier cas, une perspective inductive et empirique d'observation écologique de situations scolaires ordinaires conduit à l'inventaire et à la classification des activités langagières de manière à favoriser -chez les maîtres d'abord, chez les élèves ensuite- la prise de conscience et l'exercice efficace des rôles d'écouteur actif, d'arbitre, de meneur de jeu. A quoi s'oppose la logique déductive à l'œuvre de façon systématique dans la démarche suisse. Les observations recueillies et analysées dans le cadre d'un modèle didactique explicite et cohérent servent à élaborer les progressions des apprentissages visés et à construire des séquences expérimentales testées ensuite sur des classes, de façon à montrer que les progrès des élèves confirment la valeur du modèle et permettent de le généraliser. Clairement expérimentaliste et interventionniste, la didactique en Suisse Romande est aussi plus optimiste.

Comme dans son article de *Langue Française* 112, 1996, E. Nonnon récuse la définition courante de l'argumentation qui prend le débat polémique comme prototype et la réduit selon elle à une joute polémique. En se référant à Francis Jacques et, à travers lui, à Aristote, elle cherche à développer la dynamique heuristique du dialogue dialectique dans lequel les positions divergentes des interlocuteurs, loin d'être figées, évoluent et se déplacent, au cours de l'interac-

tion et grâce à elle. Le problème central de son article, comme le dit son titre « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? » est de fournir des indicateurs utiles pour repérer et analyser le travail interlocutif de formulation et de transformation des objets de discours. Cette liste d'indicateurs combine des formes de discours et des opérations fonctionnelles complexes. Le but d'E. Nonnon est de parvenir à conduire les élèves à un deuxième niveau d'argumentation où la tâche discursive devient l'« investigation autour d'une notion complexe ». Elle l'illustre par l'analyse des « mouvements » qui composent une séquence de discussion en classe sur la fiabilité et le crédit à accorder aux horoscopes et montre les étapes du cheminement des objets de discours, la fonction argumentative des exemples et le changement des valeurs épistémiques attachées aux opinions.

Les objectifs et les méthodes d'analyse de C. Garcia-Debanc sont proches de ceux d'E. Nonnon, mais sa définition de l'argumentation est différente et elle ajoute l'écrit à son projet d'apprentissage de l'argumentation. Après un rappel des programmes français, elle présente un essai de typologie des situations d'argumentation scolaires sous forme d'arbre. L'inventaire qu'elle dresse ensuite des conditions favorables au développement de conduites argumentatives lui permet de montrer comment construire des « dispositifs » facilitateurs. Une liste d'indicateurs doit permettre au maître, placé en position d'expert, d'interpréter et d'évaluer la pertinence et l'efficacité de ces conduites. Il existe toutefois un décalage entre les objectifs visés de maîtrise de l'argumentation et les exemples tirés d'enregistrements en classe qui montrent plutôt les limites et les échecs des élèves dans leurs essais d'argumenter.

Le premier des trois articles de l'équipe suisse, « L'oral s'enseigne! Éléments pour une didactique de l'oral », article signé de B. Schneuwly et de huit collaborateurs, est général et programmatique et il est illustré par les deux articles qui suivent. Le point de départ est parallèle à celui de C. Garcia-Debanc (les Instructions Officielles et les types d'expériences pratiquées), mais la perspective choisie est très différente. Le choix est de faire porter l'enseignement de l'oral sur des genres institutionnels extra-scolaires qui possèdent leurs conventions, et de reconstruire ces genres en séquences didactiques selon un modèle didactique rationnel qui couvre tout le champ des activités du maître et des élèves depuis les observations préalables jusqu'au bilan des progrès accomplis.

L'article de J.-F. de Pietro, S. Énard, M. Kaneman-Pougatch porte sur la didactisation d'un genre, le débat : « Un modèle didactique du "débat" : de l'objet social à la pratique scolaire ». Après avoir recensé les formes déjà acquises par les élèves et avoir identifié les secteurs où leurs capacités, de justifier, de réfuter par exemple, sont insuffisantes, il fallait trouver ou fabriquer un document de référence, un débat qui serve de base concrète au modèle de l'enseignant. Le « modèle didactique du débat public régulé » est exposé en sept points développés en rubriques qui sont autant de règles constitutives du débat illustrées d'exemples empruntés au corpus de débats enregistrés dans les classes. Le modèle est commun à différents degrés d'enseignement (primaire et secondaire) et il est ensuite distribué en séquences selon des objectifs d'apprentissage adaptés à chaque degré. Le cadre ainsi défini se veut un outil d'enseignement de l'oral et non seulement un outil d'analyse et de description.

L'article suivant procède du même point de vue : « dégager les dimensions enseignables du genre » pour définir ensuite les différentes séquences didactiques. Signé de J. Dolz, C. Moro et S. Énard, il porte sur « L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire ». La description linguistique et pragmatique des procédures formelles qui caractérisent l'interview en fait des contenus explicites d'enseignement. Il est proposé aux élèves sur des interview enregistrés des exercices classiques d'écoute, d'observation, de reconstitution, de jeux de rôles. L'expérimentation est conduite avec méthode du pré-test (une fausse interview jouée par des élèves) au post-test (interview préparé et mis en scène d'un véritable expert en jardinage) et elle est positive, comme le montrent les calculs comparatifs des interventions de relance fournies par les élèves. Les auteurs reconnaissent que le travail sur les contenus (en l'occurrence la botanique et le jardinage) a une influence décisive sur les progrès. Rien n'est dit -et c'est dommage- sur le transfert des habiletés exercées par cet entraînement à une interview dans d'autres activités langagières et cognitives et sur l'amélioration à moyen ou à long terme des compétences des élèves en écoute, questionnement et relance.

L'article d'O. Dezutter « Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche » fait totalement diversion. Il plaide pour le plaisir, plaisir de la voix du conteur qui fait vivre le conte et lui redonne corps, alors que la lecture silencieuse ou la pratique de l'analyse structurale oublie l'oralité du conte.

Le numéro d'ENJEUX contient encore deux contributions, l'une du Québec, ce qui élargit le paysage de la didactique du français dans la Francophonie, l'autre de Belgique. Les résultats d'une enquête québécoise auprès d'une centaine d'enseignants, « Des pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire », qui sont présentés par G. Lusignan, M. Lebrun, M. Gagnon, C. Préfontaine, G. Fortier, montrent d'abord une grande homogénéité des réponses, montrent aussi la force d'un modèle d'écriture centré sur le produit (plus que sur le processus de production) et sur l'évaluation professorale, ainsi que le caractère individuel des tâches d'écriture dont les thèmes et les consignes sont choisis par les enseignants en fonction des critères d'évaluation qu'ils y appliquent ensuite.

La dernière contribution, de Ch. Ronveaux, raconte de façon précise et vivante un stage d'été d'enseignants en formation continuée : « Propédeutique à une didactique de l'oral : du rythme au "dialogue intersémiotique" ». Goûter l'impression des voix, donner un rythme au vers, s'exercer à la confiance, à la communication silencieuse, puis mettre en voix des textes, improviser un exposé et se défendre d'un bombardement de questions, tels sont les exercices où les stagiaires ont sûrement pu s'étonner et se découvrir.

Grâce à ces dernières contributions, une enquête par questionnaire et un récit d'expérience pédagogique, ce numéro d'ENJEUX ouvre à ses lecteurs un large panorama des formes de recherche, d'observation, d'intervention et de réflexion pratiquées dans le champ de la didactique du français.

Marie-Madeleine de Gaulmyn

## ORGANISER DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALES

- TOCHON François Victor (1997) : *Organiser des activités de communication orales*, Sherbrooke, CRP, 192p

F.V. Tochon est professeur à l'Université de Sherbrooke où il a la responsabilité du laboratoire de recherches « Langages, Communication et Interactions en Éducation ». Ses recherches actuelles portent en particulier sur la communication orale et le récit d'expérience. Il poursuit, avec une orientation nouvelle, des travaux faisant appel à l'explicitation des savoirs en éducation.

L'ouvrage présenté ici est consacré à l'enseignement de la communication orale à l'école primaire. Il a pour but de mettre à la disposition des enseignants des moyens pour organiser des apprentissages dans le domaine de l'oral, en prenant appui en particulier sur les réflexions de nombreux praticiens experts.

L'ouvrage est divisé en cinq chapitres et comporte une importante bibliographie. Chaque chapitre se conclut par un résumé et un rapide commentaire de quelques ouvrages de référence.

Le premier chapitre est consacré à l'enseignement réflexif de la communication orale. L'auteur y montre la nécessité d'enseigner la communication orale en prenant appui sur les acquis de la psychologie cognitive. Le concept de métacognition trouve là une place centrale. Au-delà de l'analyse des composantes de la communication orale, l'auteur fait des propositions pour développer l'écoute attentive des élèves, mettre en place des activités intégrées aux diverses disciplines ou encore pour promouvoir le dialogue réflexif.

Le second chapitre passe en revue les différents modèles d'enseignement de la communication orale. Ces types sont répertoriés et présentés, depuis les modèles qui considèrent l'oral comme une discipline particulière et qui sont centrés sur le développement d'aptitudes spécifiques, jusqu'aux modèles qui intègrent différents modèles : celui de « libération-structuration », d'objectivation et d'autres encore. Certains de ces modèles s'inspirent des recherches en linguistique, d'autres de la psychologie voire de la philosophie ou associent la communication orale aux différentes disciplines enseignées. Cette revue critique est utile pour situer sa propre pratique de formateur d'enseignants ou d'enseignant.

Le chapitre III concerne les organisateurs de l'activité orale. Les différents types en usage dans les pratiques d'enseignement sont décrits selon qu'ils correspondent à un travail effectué sur les contenus propres à l'oral, sur des savoirs, sur les opérations nécessaires au développement de savoir-faire ou sur les expériences d'apprentissage pour développer le savoir-être. Afin de permettre aux praticiens de planifier les activités orales, F.V. Tochon présente les compétences requises dans l'ordre des contenus, des opérations et des expériences sous forme de modèles puis d'exemples empruntant à divers types d'organisateur. En conclusion du chapitre, l'auteur insiste sur l'idée qu'il n'y a pas de méthode meilleure que d'autres, que chacun façonne sa méthode en fonction du contexte et que celle-ci évolue.

Le chapitre IV est consacré à la difficile question de l'évaluation de la communication orale. Les points d'interrogation des enseignants sont abordés sans détour : quelles capacités évaluer, selon quels critères, avec quels moyens ? L'auteur a recours aux témoignages multiples d'enseignants évoquant des « cas » ou des situations, sans trancher entre les stratégies diverses, ce qui est sage. Place est faite plutôt à l'attention empathique dans l'échange qu'aux grilles d'évaluation et à une norme.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre concerne l'aide à l'expression personnelle. Dans cette partie, sont présentés « quelques principes utiles pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en communication orale ». Les questions de l'attention, de la discipline, de la timidité – qui préoccupent tous les enseignants – sont abordées, celle de la nature des consignes également. Enfin F.V. Tochon souligne qu'il convient de favoriser les activités de communication dans la classe pour motiver les élèves à prendre la parole. L'intégration des activités de communication orale dans les disciplines est rappelée.

Un ouvrage, donc, qui fait le tour des questions qui préoccupent les praticiens et les formateurs d'enseignants, qui propose des principes d'analyse et d'action, sans prescrire, ce qui est rare de la part de l'université comme des experts du savoir-faire pédagogique. Une édition est en préparation pour l'Europe.

Catherine Le Cunff

## SUMMARIES

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

### THE ORAL FORM FOR LEARNING

- **The oral form for learning : development in the area of didactics**  
**Françoise GADET, Université Paris X, Catherine LE CUNFF and Gilbert TURCO, Brittany IUFM - INRP "Oral"**

- **The oral form so as to learn the oral form**

\* **Spoken language, genres and parodies**  
**Claire BLANCHE-BENVENISTE, Université de Provence, EPHE**

The linguistic ability of children and adolescents when speaking their mother tongue is not easy to establish if the evaluation is only based upon the most spontaneous situations of speech. Contrived situations of parody, which necessitate the copying of characteristic traits of certain "genres" of discourse, allow researchers to study broader, more diversified and more normative types of skills.

\* **The oral form : a form to be used for anything ? Statement of a certain confusion in school practices**  
**Jean-François DE PIETRO and Martine WIRTHNER, IRDP, Neuchâtel (Switzerland)**

What does the teaching of the oral form in the 6<sup>th</sup> year of primary school in French-speaking Switzerland consist of, and what are its links with language learning amongst pupils? Using examples taken from observation sessions in class, and questionnaires and interviews with teachers, the authors show that there exists a certain confusion in the practices used in the teaching of the oral form as well as in the way the teachers envisage it. As a result, class practices are extremely varied which highlights the absence of a genuine didactic model available to teachers. We particularly noticed that the oral form, such as it is used in French class, continues to have strong links with the written form, and with rather traditional activities such as reading aloud. This implies that oral exchanges are more often than not limited and little time is devoted to pupils' contributions.

It thus seems important to clarify and specify the status of the oral form in class : a didactic model ought to be drawn up, which would allow pupils to

develop a command of the oral form (via various genres in which it appears) and thus the oral form would become an efficient tool which could be used in any type of learning.

**\* The oral exposé, a tool for passing on knowledge  
Gabriela ZAHND, Neuchâtel, Switzerland**

This article forms part of a wider research project on the teaching of oral expression. Within this framework, we have devised and tested, for the purpose of didactics, series of lesson plans relating to different oral genres such as debates, interviews and exposés, etc. We shall focus our attention on the first concrete results concerning the teaching of the exposé during Year Eight (12 year olds), which forms part of a broader teaching / learning project for French classes. After giving a brief theoretical outline of the subject as well as a definition of the didactic model for the oral genre which we are dealing with, we shall take a look at how teaching works, then present our didactic series of lesson plans. Finally, we shall touch upon some of the problems that didactics in the field of this oral genre can pose, such as, for example, the question of content or that of the status of written work in the teaching of the oral exposé.

**\* Learning procedures of questioning : language situations and tasks  
Elisabeth NONNON, IUFM de Lille and Théodile team - INRP "Oral"**

Avoiding the dilemma presented by the risk of formalism in the systematic teaching of oral work and that of a vagueness in the requirements and procedures of an integrated pedagogy of oral work implies the clarification of verbalisation tasks given to school children in group learning situations whether language is used as a tool for learning or an object of learning. The enunciative and interactive activity itself can be analysed as a language task when the aims, constraints and problems linked to the referent as well as to the methods which the pupils are required to use come up against obstacles. In addition, language resources which have not been encoded prior to use, trial and error research, and strategies in discourse which can be brought to pupils' attention have to be implemented. This enunciative and interactive work is used in two corpuses (life sciences and social sciences) which bring into play procedures of questioning in a junior school class (9 and 10 year olds). We try to ascertain what the systematic implementation of work on questioning entails as well as what it yields both in terms of building up problems and discursive procedures.

**\* Formulating an argument orally as part of a scientific process in the third cycle of primary school (8 to 11). What reformulations and connectives tell us about the specificities of interaction at school.  
Claudine GARCIA-DEBANC, Cerf and IUFM de Toulouse - INRP "Oral"**

The study is based on the analysis of an argumentative exchange at the beginning of a series of lessons in CM1 (9 year olds). Using individual procedures which are pooled together, the pupils are led to ask themselves questions about the relations between the digestive and circulatory systems and to com-

pare their different representations of these systems. After giving a summary of the constituent elements of a situation where an argument is formulated, the article situates the interaction in relation to the different types of argumentation which occur in the third cycle of primary school. An analysis of a short extract from the corpus deals successively with the status and role of disagreements within the argumentative process, reformulations and connectives within the same process. The analysis aims to create closer links between some specificities of oral interaction at school.

**- Learning the written form : status and role of the oral form**

**\* Group development of a procedure for giving an explanation in science class, with pupils aged between 5 and 7.**

**Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse and INRP "Oral"**

The teaching of oral expression is problematic in the sense that we must succeed in distinguishing, in class, between its use as a standard means of communication and its status as an object of teaching. In addition, can all aspects of oral expression be taught? Is it desirable or necessary?

The article proposes to make choices which are to have priority in terms of oral objects which can be taught. This work falls within the framework of the INRP national research project entitled "Oral work in class".

It uses an analysis of building up a way of giving an explanation. It speaks in favour of a policy of managing the way in which pupils carry out discursive oral work. This can be linked to and compared with textual sequences as set out by J. M. Adam. The analysis seeks to show that individual monitoring of explanations is emerging in class within the framework of oral interaction. It also outlines the didactic conditions needed for the emergence of this practice and emphasises their importance as a means of gaining a general command of the language.

**\* Producing work by dictating to an adult, a procedure for bringing out written work**

**Marie-Claude JAVERZAT, Université de Bordeaux II, Laboratoire de Psychologie génétique et différentielle**

Learning how to produce written work starts as early as nursery school and draws on semiotic interactions which arise from the class as a group as well as from each individual as someone who speaks, as well as from texts and meanings encountered. During dictation to an adult, the pupil, on his/her own or with other children, verbalizes and prepares, in its spoken form, with the help of the teacher, what is to be written down. These pupil - pupil, pupil - teacher, pupil - teacher - task interactions allow for changes in the enunciative contract which gradually encourage the pupil to become the author of his work. This article presents the communicative contexts in which this type of learning takes place; we refer to the case of pupil B., a pupil in 1st year infant (5 year olds), as well as to two extracts of corpuses concerning dictation to an adult.

**- The oral form and learning in school subjects**

**\* Formulating, criticising and arguing in mathematics : an example in a class of 9 year olds**

**Jacques DOUAIRE, Roland CHARNAY and Dominique VALENTIN, IUFM de Versailles and IUFM de Lyon - INRP "Mathématiques"**

The research carried out by our "mathematics" team at the INRP Department of Didactics in School Disciplines on number learning and problem solving led to our developing teaching devices in which the oral medium is also used to build up mathematical knowledge. The programmed times for oral exchanges can have several functions. Notably, they can be used :

- to reformulate or to criticise results or methods during the stage when pupils' findings are pooled together, which play an important role in mathematical learning;

- to establish, via debate, the proof of propositions and to give pupils an idea about some aspects of mathematical reasoning.

**\* Justifying solutions to mathematical problems in 4th and 5th year infant school classes : comparing the start and the end of a learning cycle**

**Catherine TAVERON, INRP Français Ecole "Oral" and Jean-Claude GUILLAUME, INRP "Mathématiques"**

Two specialists in didactics, one in Maths, the other in French (as a mother tongue) analyse, each from their point of view, the transcription of two series of lessons, which dealt with the justifying of solutions to mathematical problems in 4th and 5th year infant school classes and which were placed at the start and the end of a learning cycle. These series of lessons were carried out by the same teacher with the same pupils. The latter were placed in the same context : an oral group assesment of the justifications (in written form) for solutions to open problems with a view to rewriting them or writing other justifications. They present a method for handling oral exchanges which is radically different in that it is first directive then interactive. The comparative study aims at ascertaining the impact that the variable "modality for handling oral exchanges" has on the building up of knowledge and skills both in the field of language and mathematics amongst pupils viewed both as a group and as individuals. Beyond this variable, it also shows that, on the one hand, the nature of the chosen open problem and, on the other hand, negotiating the pupils' reciprocal status can have an effect upon the ways in which a discussion is carried out and the progress made by the pupils at a cognitive level.

**\* Organizing didactic premisses : from an object of teaching to "something else authentic"**

**François Victor TOCHON, Université de Sherbrooke (Canada) and Britany IUFM**

This article is concerned with oral communication in small groups at primary school. We use an analytical model which shows the concomitant influence of the premisses of the work being carried out and the contextual links within the learning process. The pupils come from Quebec, are in their fourth year at primary school and are nine years old. The activity which is proposed to them consists in creating a message to be left on an answer phone so that, by the end, an original and creative piece of oral work will have been produced with the help of each pupil. The oral work is both a medium for learning as well as a product which is subject to evaluation. During this study, we compared groups operating in pairs, groups which were under the guidance of a student teacher (novice) and groups run by a qualified teacher trainer (expert).

**\* How formulating an explanation develops during explanatory tasks**  
**Jean-Michel DURAND, Brittany IUFM - Saint Briec and INRP "Oral"**

The article refers to work carried out by the group from Saint Briec IUFM within the framework of a piece of INRP research entitled "Oral work in class". We use as a basis initial convergent conceptions of how a foetus breathes. Then we describe the way in which a group of three pupils (10 year olds) developed its explanatory model and varied the scientific nature of their explanation during and via verbal interaction. During the carrying out of the task, the two-fold development of subject matter as well as that of formulating discourse are interwoven. We study the function and the link between the different stages in the elucidation process which the group takes charge of, the development of the way in which the pupils pick up on each other's words - a process which involves over the course of exchanges, the influence of interaction and discussion on the forms and the objects of the reformulation. The analysis leads us to ask questions about the validity of the notion of "dialogic efficiency". What remains to be ascertained is how, by going beyond the statement of facts and within a didactic perspective, the notions of "learning to speak" and "speaking as a means of learning" could be linked together.

**- Pieces of research under way : other points of view**

**\* In the wake of metadiscourse : "slip-ups" in oral performance**  
**Bruno MARTINIE, University of Surrey and Université Paris X**

All language activity, from the moment it is spontaneous, shows traces of metadiscourse. In this article, which came about as a result of work carried out within the framework of a thesis (Martinie, Ph. d underway), we wanted to make an appraisal of the pieces of work which have studied these traces, less out of a concern for exhaustivity than with the aim of bringing out the diverse nature of the lines of research concerned. Now, whatever the stakes involved or the obstacles encountered, it turns out that an analysis of the "scoria" produced during the development of discourse can be used to give us information about the material content of oral discourse. What is more, it enables us to set out some remarks concerning the strategies (conscious or not) which the speakers use when they are forced to be spontaneous. Finally, an analysis of this kind leads

us to ask questions concerning the notion of "accidents" which take place during oral performance.

**\* Oral interaction as a means of learning how writing functions**  
**Jacqueline MASSONNET, IEN Clichy-INRP "Oral"**

Considered from within the framework of an approach which integrates the observation of the writing subjects (J.P. Jaffré, 1992), the process by which an expert helps a novice to give a metagraphic description of his/her work during the process of writing encourages him/her to become aware of the procedural attitude adopted, to view it with a critical eye which leads, as a result, to a certain conscious handling of subsequent acts of writing.

The discussion centres on the parameters of the verbal interaction which takes place between the two speakers concerning the work produced by the novice, in order for him/her to reach his/her goal.

Ensuring that there is guidance during the metagraphic commentaries is what is at stake in order for the writing subject to be able to organize and reprocess the knowledge and procedures, which he is using, during the act of writing. If carried out meticulously, this dialogic activity is of interest in so far it offers a tool which can be used to establish consolidated graphic procedures which are themselves constituent elements of reliable orthographic automatisms.

**- The oral form for learning : questions for other research work**  
**Catherine LE CUNFF, Britany IUFM - INRP "Oral"**

This article takes stock of the questions to which present research in various fields dealing with "the oral form for learning" is giving the beginnings of an answer. INRP "Oral" research has contributed to the advances mentioned in the article. The description given of the oral exchanges in class has enabled an innovation project to be set up. This project fits in naturally with the present concerns regarding French in all school subjects and the ability of teachers in these subjects.

However, other lines of direction are presently being explored, for example by Swiss and Canadian didactics experts, which the article attempts to give an account of as well as proposing a few pointers for future research work.

# BULLETIN D'ABONNEMENT

## REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à  
INRP - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom \_\_\_\_\_  
ou établissement \_\_\_\_\_  
Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_ Signature \_\_\_\_\_  
ou cachet \_\_\_\_\_

Demande d'attestation de paiement  oui  non

Abonnement ( 2 numéros par an ) du 1er août 1998 au 31 juillet 1999		
France ( TVA 5,5% )	<b>163,00 F</b>	24,85 euros
Corse, DOM	<b>157,74 F</b>	24,05 euros
Guyanne, TOM	<b>154,50 F</b>	23,55 euros
Étranger	<b>190,00 F</b>	28,97 euros
Le numéro ( tarif France, TVA 5,5% )	87,00 F	13,26 euros

	Nb d'abon.	Prix	Total
<b>REPÈRES</b>			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance**





# REPÈRES

## Numéros disponibles

### Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

### Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/98 au 31/07/99

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *Le français dans la formation des professeurs d'école* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]

### Numéros projetés (thèmes)

- n° 18 - *À la conquête de l'écrit (cycles 1 et 2)* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter des textes à l'école* [1999]

On assiste actuellement à une évolution du statut de l'oral. L'oral est désormais pris en compte autrement par la didactique du français. Il est aussi présent dans les didactiques de toutes les disciplines, qu'il s'agisse de « verbalisation », de « discussions » ou de « conflit socio-cognitif », par exemple.

Ce numéro 17 de *Repères* constitue un dossier pour tenter de cerner l'articulation entre les apprentissages et la parole, celle de l'enseignant comme celle de l'élève.

### Sommaire

- **L'oral pour apprendre ; évolution dans le champ de la didactique**  
Françoise GADET, Université Paris X, Catherine LE CUNFF et Gilbert TURCO  
IUFM de Bretagne - INRP « Oral »
- **L'oral pour apprendre l'oral**  
Langue parlée, genres et parodies  
Claire BLANCHE-BENEVISTE, Université de Provence, EPHE  
L'oral, bon à tout faire ?... Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires  
Jean-François DE PIETRO, et Martine WIRTHNER, IRDP, Neuchâtel (Suisse)
- **L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs**  
Gabriella ZAHND, Neuchâtel (Suisse)  
L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières  
Elisabeth NONNON, IUFM de Lille et équipe Théodile Lille 3 - INRP « Oral »  
Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3  
Claudine GARCIA-DEBANC, CERF et IUFM de Toulouse - INRP « Oral »
- **Apprendre l'écrit ; place de l'oral**  
Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2  
Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse - INRP « Oral »  
De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche  
Marie-Claude JAVERTZAT, Laboratoire de Psychologie génétique  
et différentielle - Université de Bordeaux 2
- **L'oral et les apprentissages disciplinaires**  
Formuler, critiquer et argumenter en mathématiques : un exemple au CM1  
Jacques DOUAIRE, IUFM de Versailles, Roland CHARNAY, IUFM de Lyon  
et Dominique VALENTIN, IUFM de Versailles ; INRP « Mathématiques »  
La justification en mathématiques au CM :  
comparaison du début et de la fin d'un cycle d'apprentissage  
Catherine TAVERON, INRP « Oral »  
et Jean-Claude GUILLAUME, INRP « Mathématiques »  
Organiser des prémisses didactiques :  
de l'objet d'enseignement à un « autre chose authentique »  
François Victor TOCHON, Université de Sherbrooke (Canada)  
et IUFM de Bretagne  
La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative  
Jean-Michel DURAND, IUFM de Bretagne - Saint-Brieux, INRP - « Oral »
- **Recherches en cours : autres points de vue**  
Dans le sillage du métadiscours, les ratés de la performance  
Bruno MARTINIE, University of Surrey et Université Paris X  
Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture  
Jacqueline MASSONNET, IEN Clichy - INRP « Oral »
- **L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches**  
Catherine LE CUNFF, IUFM de Bretagne - INRP « Oral »

#### Notes de lecture

Françoise GADET, Marie-Madeleine de GAULMYN,  
Catherine LE CUNFF

#### Summaries

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL

