

Université de Nantes
UFR Lettres et Langages
Année Universitaire 2005-2006

Analyse conversationnelle d'une expérience scientifique en classe de maternelle

Boucard Brice
Juin 2006

Sous la direction de ... M^{me} Anne Croll

Master 1 mention « Langues et Langages »
Spécialité « Sciences du Langage »

Introduction

Dans le cadre de ce travail, nous allons traiter du discours explicatif en situation d'interaction scolaire. Pour ce faire, nous nous basons sur un enregistrement d'une interaction conversationnelle qui se déroule en classe de maternelle et plus précisément lors d'un "atelier de remédiation" : il s'agit d'un moment où des enfants de plusieurs classes se réunissent autour d'une enseignante, Kristell, pour participer à une activité dénommée "Flotte ou coule" - qui se veut "scientifique" - et lors de laquelle les enfants seront amenés à expérimenter, à tester la flottabilité - ou la non flottabilité - de certains objets et à tenter de saisir, d'expliquer les raisons du comportement de ceux-ci. Cette activité se trouve motivée par la volonté, le désir, avoué, des enseignants de développer chez les enfants l'oral, surtout sur le plan quantitatif, et de les confronter, de les initier à l'expérience scientifique dans une démarche proche de celle mise en place par *La main à la pâte*¹. C'est justement cette approche de l'expérience scientifique qui sert de base au développement de structures cognitives et linguistiques puisque l'enseignante demande aux jeunes élèves, dans un premier temps, de décrire les objets qu'ils manient, puis de tenter une explication des phénomènes observés. Il est à préciser que si l'explication se trouve apparaître lors d'une activité scientifique, discours explicatif et discours scientifique ne se correspondent pas ; en effet, l'explication correspond à une étape de la démarche scientifique, elle ne la forme pas à elle seule, et le discours explicatif ne constitue qu'une portion du discours scientifique. Mais alors, qu'est-ce qu'expliquer ? Selon Christian Plantin auteur de l'article « Explication » du *Dictionnaire d'analyse du discours*², « *Du point de vue conceptuel, le discours explicatif s'attache à caractériser la relation entre phénomène à expliquer (explanandum, M) et phénomène expliquant (explanans, S).* »³ ; pour ce qui nous concerne, l'explication ne semble guère être « *une séquence interactionnelle tendant à la dispute dans "L₁ et L₂ s'expliquent (au sujet de M)"* » mais semble bien plutôt correspondre à « *une séquence interactionnelle conceptuelle dans "L₁ explique M à L₂"* » et plus encore, sans doute, à « *une séquence monologique concep-*

1. Cf. *infra* ; la consultation de leur site Internet (<http://www.lamap.fr>) fournit de nombreuses informations.

2. Charaudeau and Maingueneau (2002).

3. Sur ce point, consulter également Veneziano and Hudelot (2002, 220).

tuelle avec effacement des traces d'énonciation dans "S explique M (M s'explique par S)" ». Jean-Michel Adam⁴, dans le cadre de la linguistique textuelle, parle, quant à lui, de séquence explicative et considère qu'il s'agit d'un des « cinq types de structures séquentielles de base », à savoir narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal⁵. Ce qu'il appelle *séquence* est une unité textuelle définissable « comme une STRUCTURE, c'est-à-dire comme :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;
- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. » (Adam, 2001, 28)

Ainsi, « En tant que structure séquentielle, un texte (T) comporte un nombre n de séquences complètes ou elliptique(s) », constituées « de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions ». Jean-Michel Adam fait donc de la séquence explicative - ainsi que des types de séquence narratif, descriptif et argumentatif - une entité monologique ; cependant, ne pourrions-nous pas considérer une explication co-construite (par plusieurs locuteurs, donc), résultant de fait d'une activité polygérée, comme une séquence explicative ? C'est-à-dire que le texte, puisque résultant d'une interaction, d'une activité commune, serait constitué d'une séquence dialogale, elle-même constituée de séquences pouvant relever de ces différents types. J.-M. Adam précise la proximité structurelle entre explication et conversation :

« [...] la structure des enchaînements explicatifs - pourtant monologiques - est très proche de celle de la conversation : une question-problème est posée à laquelle une réponse-solution est apportée puis évaluée. » (Adam, 2001, 42)

De plus, si, selon Jean-Michel Adam, argumentation et explication renvoient à deux des types fondamentaux de séquences, elles

4. Cf. Adam (2001) ; pour un (très) bref aperçu, on pourra consulter l'article "Séquence", rédigé par Jean-Michel Adam, dans Charaudeau and Maingueneau (2002).

5. Adam (1990) distinguait alors les types suivants de séquences : narratif, descriptif, argumentatif, instructionnel-injonctif, explicatif-expositif, dialogal-conversationnel.

partagent certaines propriétés comme le décrit Christian Plantin (Charaudeau and Maingueneau, 2002, 254) ; cependant, la distinction explication / argumentation repose sur la distribution des rôles, des places dans l'interaction :

« L'interaction explicative suppose une répartition inégalitaire des rôles : Profane (Ignorant) en position basse / Expert, en position haute. En situation d'argumentation, les rôles de proposant et d'opposant sont égaux (expliquer à quelqu'un *vs* argumenter avec ou contre quelqu'un). » (Charaudeau and Maingueneau, 2002, 254)

Le corpus, sur lequel nous allons nous appuyer, nous a été fourni par M^{me} Croll, et correspond en fait à un extrait d'un enregistrement d'une quarantaine de minutes environ qu'elle a effectué à l'école maternelle Fellonneau de Nantes, le 13 janvier 2004. De cet enregistrement, nous n'avons retenu qu'une durée de 13 minutes et 56 secondes qui correspondent à la "première" de l'expérience "Flotte ou coule" qui est répétée une seconde fois dans l'enregistrement. Nous n'avons pas non plus retenu les quelques neuf premières minutes de cette interaction qui correspondent, essentiellement, à la prise de contact entre les interactants et à un échange sur le livre *Roulegalette*. Si nous avons choisi la "première" de l'expérience c'est essentiellement du fait d'une meilleure audibilité qui nous a permis d'obtenir une meilleure transcription ; mais, ce passage nous semblait également, *a priori* bien évidemment, plus intéressant dans le déroulement, l'organisation même de l'expérience et par les participations des élèves. Précisons que des contraintes pèsent de fait sur cette interaction conversationnelle puisqu'elle se déroule au sein de l'école, non pas pendant un temps libre, une récréation, mais durant un atelier organisé par l'institutrice ; ainsi, tous les intervenants n'ont pas le même statut, la même légitimité pour prendre la parole, cette interaction sera plus structurée qu'une conversation informelle, voire familière. Ainsi, ce corpus se prête bien à l'analyse de l'explication ou, du moins, du discours explicatif chez les enfants dans la mesure où l'"expérience scientifique" qu'il présente constitue la base à partir de laquelle les enfants, poussés en cela par l'enseignante, vont être amenés à réfléchir au pourquoi de tel ou tel phénomène, à produire des raisonnements et plus particulièrement

des explications, le tout dans un cadre “polylogique”⁶.

Dans un premier temps, nous allons apporter des éléments théoriques, d’une part sur la conversation scolaire en nous appuyant tant sur les textes officiels que sur des recherches en psychologie, didactique et linguistique, et d’autre part sur ce qu’est le discours explicatif que l’on peut théoriser selon, soit une approche cognitive, soit linguistiquement et, pour ce qui est de ce dernier point, nous nous appuyerons sur une approche “grammaticale” et nous nous inspirerons des propositions faites dans le cadre de la linguistique textuelle. Dans le second temps, nous nous attacherons à analyser notre corpus, ce que nous ferons en trois temps : après avoir décrit l’expérience (objectifs, personnes en présence, objets utilisés), nous présenterons une analyse conversationnelle du corpus avant de proposer une analyse du discours explicatif que l’on peut y relever.

1 Aspects/ Apports théoriques

1.1 La conversation scolaire

1.1.1 Les programmes scolaires et l’oral en maternelle

L’apparition de programmes pour l’école maternelle est chose récente puisqu’elle ne date que de la rentrée 2002 mais l’organisation en cycles a été instituée par le décret du 6 septembre 1990 : ainsi, la grande section de maternelle relève du deuxième cycle, celui des apprentissages fondamentaux, au même titre que le cours préparatoire et que la première année du cours élémentaire ; ce découpage est justifié par le rôle que doit jouer la grande section de maternelle dans le passage de l’oral à l’écrit. Cependant les programmes 2005 - 2006⁷ précisent bien que « *l’apprentissage de la lecture et de l’écriture n’est pas au programme* » ; si « *L’apprentissage du langage est le coeur des activités de l’école maternelle.* » (p. 16), le “but” est clairement de préparer l’enfant à son futur parcours scolaire (voire même à sa vie professionnelle) puisque « *A la fin de l’école maternelle, il doit être prêt à accepter les règles d’un échange*

6. C’est-à-dire non monologique. Nous nous permettons cet adjectif, inspiré du néologisme “polylogue” proposé par Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998) (cf. 1.1.2, p. 9).

7. Ministère de l’Education Nationale (2005) ; on pourra également se rendre sur le site Internet du Ministère de l’Education Nationale et consulter le Bulletin Officiel hors-série n°1 du 14 février 2002.

organisé. » (p. 16), guidé en cela par l’enseignant qui « *reprend patiemment, dans un langage plus élaboré, les tentatives d’expression incomplètes ou maladroites* » et qui va le guider dans son approche, dès l’âge de trois ans, d’« *usage du langage plus complexe* » ; l’enseignant, ainsi, « *va l’aider à construire le langage de l’évocation* » qui va permettre au jeune apprenant de parler d’« *événements passés ou à venir, pour communiquer des connaissances abstraites, pour s’expliquer et pour argumenter* » (p. 17)⁸. L’un des autres principaux objectifs de l’école maternelle est le “vivre ensemble” qui passe par « *l’apprentissage de la conversation réglée* » (p. 42) : l’enseignant doit « *rend[re] explicites les règles de la communication et incite[r] chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l’échange et chercher à l’enrichir.* » (p. 96-97). L’enseignant doit donc diversifier les activités où une communication structurée peut se développer. Notre corpus a justement été enregistré lors d’un atelier de “remédiation” c’est-à-dire lors d’une activité en petit groupe et où l’enseignant, ayant préalablement effectué une “évaluation” des enfants, les regroupe selon leur capital verbal afin que les “petits” et “moyens parleurs” puissent parler en plus grande quantité et plus facilement que lorsqu’ils se retrouvent en classe entière avec des enfants à l’expression orale plus aisée. Dans notre cas, cette activité regroupait des enfants de différentes classes ce qui permet de créer des situations d’échange particulières et participe à la “sociabilisation” de l’enfant. Cependant, si l’objectif initial, affiché est de développer l’oralité des enfants, il se double d’autres objectifs, tant au niveau cognitif (dans notre cas, donner une explication, faire des hypothèses) qu’au niveau linguistique puisque Kristell, l’enseignante, essaye d’imposer une structure syntaxique aux enfants pour leurs réponses (« *expliquez-moi avec des peut-être* » en 234). Nous avons donc affaire ici à une conversation réglée, régulée, dirigée par l’enseignant qui, non seulement, définit le(s) sujet(s) de la conversation, mais organise aussi son déroulement en attribuant la parole, en reprenant tout comportement ne

8. [Veneziano and Hudelot \(2002, 218\)](#) précisent que « *les premières utilisations décontextualisées et informatives du langage telles que les références à des événements passés, les premières productions de justifications et la mise en langage de significations subjectives que le locuteur attribue aux objets et actions [...] apparaissent entre 18 et 24 mois ; de plus, « L’émergence à peu près simultanée d’utilisations informatives du langage* » tendrait à prouver que c’est autour de 18 - 24 mois que l’enfant commence « *à prendre en considération les états internes de son interlocuteur* » (entrée dans la “théorie de l’esprit”).

correspondant guère au cadre ou à ses attentes.

Le corpus sur lequel nous allons nous appuyer correspond à un cadre didactique particulier ; cependant, ce cadre, à savoir un “atelier de remédiation”, est-il réellement propice à stimuler la production orale des enfants ? L’enseignante tient-elle réellement le rôle qui lui est “prescrit” par les textes officiels, c’est-à-dire, aide-t-elle les enfants dans leur production, étaye-t-elle leurs propos, leur propose-t-elle de nouvelles connaissances linguistiques, les fait-elle progresser vers une maîtrise des règles conversationnelles ?

1.1.2 Conversation... Vous avez dit conversation ?

Problèmes terminologiques Nous pouvons nous demander si nous pouvons réellement parler de conversation, au vu de l’article « Conversation » de Véronique Traverso *in* Charaudeau and Maingueneau (2002), En effet, selon elle,

« Pour ce qui concerne la relation interpersonnelle, la conversation fonctionne sur une *égalité de principe* entre les participants ; ainsi, dans le cadre de relations hiérarchisées ou fonctionnelles, le passage à la conversation suppose un abandon momentané de ces positions marquées. Enfin l’élément central pour définir la conversation par rapport à d’autres types d’interactions est son objectif, que l’on caractérise parfois par son absence, en taxant la conversation d’activité “gratuite”. » (Charaudeau and Maingueneau, 2002, 142)

Cependant, cette objection se trouve être vite réduite puisque si la conversation peut se définir ainsi, c’est, selon Erving Goffman⁹, une « *définition étroite* » qui correspond à son acceptation quotidienne :

« Suivant la pratique de la sociolinguistique, “conversation” sera utilisé ici de façon non rigoureuse, comme équivalent de parole échangée, de rencontre où l’on parle. On néglige ce faisant le sens particulier dans lequel ce terme tend à s’utiliser dans la vie quotidienne, usage qui justifie peut-être une définition étroite, plus limitée. On définirait alors la conversation comme la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s’installent dans ce qu’ils perçoivent comme

9. Goffman (1981, trad. 1987).

étant une courte période coupée des (ou parallèles aux) tâches matérielles, un moment de loisir ressenti comme une fin en soi [...] » (Goffman, 1981, trad. 1987, 20, note 8)

Cependant, si on s'en tient à sa « *définition étroite* », la conversation se caractérise par le fait que « *tous les participants ont un droit égal à la position de locuteur* » et « *par son caractère immédiat* » tant pour la distribution des tours de parole, que pour les thèmes abordés... Si, l'on admet, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998), « *que la conversation n'est qu'un type particulier d'interaction verbale* », notre corpus n'y correspond guère, dans la mesure où cette interaction verbale ne présente pas les marques, « *les propriétés spécifiques* » de la conversation. En effet, les quatre propriétés que donne Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 113-115) sont “violées” :

- « *caractère “immédiat”, dans le temps et dans l'espace (proximité des participants, contact direct, réponse instantané)* » : si, dans notre enregistrement, les participants se trouvent bel et bien rassemblés en un même lieu, en face-à-face, la parole est réglée, régulée par l'institutrice qui désigne l'intervenant suivant parmi le groupe d'enfants ;
- « *caractère “familier” (ou “non formel”), spontané, improvisé, et décontracté* » ; ainsi, pour elle, « *la conversation s'oppose aux autres formes d'interactions en ce qu'aucune de ses composantes n'est fixée à l'avance* » pour ce qui est du nombre de participants, des thèmes abordés, de la durée de l'échange et des interventions qui le composent, l'alternance des tours de parole. Or, en ce qui nous concerne, cette interaction se trouve contrainte, tout d'abord, par le cadre où elle a lieu, à savoir, dans une classe, lors d'une activité organisée par l'institutrice - qui y prend part -, mais aussi par le fait que le nombre de participants et que les thèmes abordés ne sont pas laissés au “hasard” ; de plus, l'alternance des tours de parole n'est pas libre, elle est gérée par l'institutrice ; enfin, l'institutrice ayant imparti un temps précis à l'activité du fait des contraintes liées au cadre didactique, la durée de l'interaction se trouve limitée , tout comme la durée des interventions, du moins celles des enfants : il est, en effet, difficilement imaginable qu'un élève produise des interventions extrêmement

longues, du fait, encore une fois, du cadre dans lequel se déroule cette interaction ;

- « *caractère “gratuit” et “non finalisé”* », c’est donc dire que la conversation se suffit à elle-même ; or, ce n’est pas le cas pour l’interaction que nous étudions puisque, si l’un des buts affichés de l’activité est de stimuler la production orale des jeunes enfants, ils ne sont pas là pour parler “de tout et de rien” - comme cela pourrait être le cas lors de récréations ou de moments de pause - mais pour parler à propos de quelque chose de précis, de fixé par l’institutrice et par l’expérience en cours, avec également d’autres objectifs, notamment ceux fixés par les programmes officiels (cf. 1.1.1), ainsi que des objectifs plus flous (cf. 1.1.1, p. 5, et 2.1) ;
- « *caractère “égalitaire” enfin : même s’il n’ont pas en fait le même statut, les participants se comportent dans l’interaction comme des égaux ; ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, et se situent en principe, en tant que sujets conversants, à la même “place”* » : or, du fait du cadre de notre interaction, les participants ne se trouvent pas sur un pied d’égalité puisque nous avons, d’un côté, Kristell, en position haute, investie d’une légitimité du fait de son statut d’institutrice (légitimité accordée tant par les institutions que par les parents), et, de l’autre, le groupe d’enfants en position basse, tous les élèves se trouvant avoir, de fait, en théorie, le même statut (mais est-ce réellement le cas ?).

Précisons, à la suite de Erving Goffman, mais sans nous y attarder, que la conversation ne se limite pas à la production orale :

« Les énonciations s’accompagnent inévitablement de gestes kinésiques et para linguistiques qui s’intègrent intimement à l’organisation de l’expression verbale. A la suite de Kendon on parlera ici de flux gesticulatoire, en y incluant tous les gestes non verbaux qui ont acquis une fonction emblématique, en cela qu’ils remplacent les mots et sont remplacés par eux. Il y a toutefois plus dans la conversation que la communication verbale et gestuelle. Entrent également en jeu des actes matériels sans connexion avec le flux discursif, actes qu’à défaut d’un meilleur terme nous nommerons non linguistiques. » (Goffman, 1981, trad. 1987, 45)

Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998), les termes “dialogue” et “conversation” sont utilisés parfois de manière ambiguë ; ainsi, elle propose d’utiliser, pour toute interaction, pour toute conversation les néologismes “dilogue”, “trilogue” et “polylogue” plutôt que d’utiliser le terme “dialogue” dont la signification actuelle ne correspond guère à son étymologie (cf. (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 116)). Prête à discussion le fait qu’une des connotations de ce terme implique qu’« *un dialogue digne de ce nom doit être “constructif”, c’est-à-dire qu’il doit aboutir ou au moins viser une compréhension, voire un accord mutuels* ». Enfin, le terme “dialogue” est utilisé de manière générale pour désigner les propos construits dans les domaines littéraire et cinématographique, ce qui nous semble extrêmement réducteur ; en effet, même s’il s’agit bien d’un travail d’écriture, donc de création - avec ce que cela implique de rigidité, de structuration, nous pouvons avoir le sentiment, par moment, que la “réalité” réinvestit ce “réel parallèle” qu’est la fiction, ou plutôt que la création nous renvoie, en tant que lecteur ou spectateur, vers la réalité¹⁰. Ainsi, à voir les scènes qui se déroulent dans le “troquet” d’un petit village de campagne dans *Les vieux de la vieille*, film de Gilles Grangier (1960)¹¹ ou à lire la discussion qui intervient dans un bar de Léopoldville dans le roman *Le marin de Gibraltar* de Marguerite Duras (1952), nous ne pouvons qu’être saisis par un sentiment de “vécu” et nous persuader d’y être, aidés en cela, sans doute, par un fort humour, comme peut l’attester ce bref passage :

« - En attendant, dit Epaminondas qui commençait à s’énerver lui aussi, c’est vrai que la vie est une épreuve de patience.

- Tu trouves ? demandai-je à Anna.

- On le dit, dit-elle, tout bas.

- Quand je pissais, dit Henry, ça faisait un nuage de

10. Nous pouvons faire référence, ici, au cycle *Le préjugé de la rampe* proposé par Le Cinématographe de Nantes aux mois de janvier - février 2006, lors duquel une brochure avait été éditée et dans laquelle on pouvait lire ces propos, tirés de *La Rampe* (Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 1996), de Serge Daney : « La rampe, *c’est la ligne de fracture dans le cube scénographique que des fantômes gris (gris de ne plus baigner dans la lumière) emprunteraient pour sortir de l’écran [...]* ».

11. On peut aussi se référer à *Archimède le clochard* de Gilles Grangier (1958) dans lequel Jean Gabin joue un “clochard” qui se sépare rarement de son litre de vin et à la vive répartition, servie par des dialogues de Michel Audiard.

poussière. La même chose, dit-il au barman.

- Moi, dit le barman, depuis huit ans que je suis ici, j'aimerais bien une fois pisser dans le verglas.

- A qui le dites-vous, dit Henri. Un bon verglas incassable, rien de tel. Quarante-trois degrés à Touatana. On en est loin du verglas.

- Moi, dit Legrand, j'ai toujours préféré la chaleur au froid. Pourtant, ici, qu'est-ce qu'on déguste, eh bien, je préfère encore ça.

- Comme c'est curieux, dit le barman.

- Ben moi non, dit Henri, non et non, je le croyais autrefois, mais je le crois plus.

- Qu'est-ce que je donnerai, Bon Dieu, pour pisser dans le verglas, dit le barman.

- On dit ça, dit Epaminondas, puis c'est comme pour le reste, ça n'a rien d'extraordinaire, quand on y est...

- Tu me diras ce que tu voudras, dit Henri, l'époque glaciaire, ça devait quand même pas être marrant... »

(Duras, 1952, 381-382)

Comme on le voit ici, Marguerite Duras nous fait lire (entendre ?) une "vraie" conversation (correspondant bien à la définition qu'en donnent Véronique Traverso et Kerbrat-Orecchioni) et use d'un langage "populaire"¹², du "langage ordinaire", comme le fait d'ailleurs, pour les dialogues des *Vieux de la vieille*, Michel Audiard, orfèvre de superbes dialogues et de répliques inoubliables. Plus aboutis, sans doute, les "dialogues" qui émaillent les oeuvres de Louis-Ferdinand Céline, comme dans *Voyage au bout de la nuit*, *Casse-pipe* ou encore *D'un château l'autre*, que ce soit, pourrait-on dire, dans un cadre monologal comme au début de ce dernier exemple où il semble cou-

12. Sur cette notion de "langage populaire" il peut être intéressant de consulter « Vous avez dit "populaire" ? », appendice à la première partie de Bourdieu (2001) et notamment ces propos :

« Dans leur souci de le traiter comme une "langue" - c'est-à-dire avec toute la rigueur que l'on réserve d'ordinaire à la langue légitime -, tous ceux qui ont tenté de décrire ou d'écrire le *pop.*, linguistes ou écrivains, se sont condamnés à produire des artefacts à peu près sans rapport avec le parler ordinaire que les locuteurs les plus étrangers à la langue légitime emploient dans leurs échanges internes. » (Bourdieu, 2001, 135)

Pour une très brève analyse des conversations de bistrot, on peut se reporter également à Bourdieu (2001, 146-147).

cher sur le papier un discours intérieur (qui peut être considéré comme un dialogue intérieur entre un soi-locuteur et un soi-écouteur¹³) ou dans un cadre dialogal, comme l'atteste cet extrait :

« - Je rêve!... Je rêve... C'est fantastique! Alors votre individu, il est là-bas depuis dix heures?... Mais vous êtes un monstre, Le Meheu! Que je vous regarde! Venez ici! Arrivez là!...

(...)

- Depuis hier au soir qu'il attend? Ah! Mais dites donc!... De... Depuis hier au soir!... Dites donc alors, Le Meheu, où que vous étiez? Vous avez relevé personne?...

(...)

- C'est le mot, Maréchaogi...

- Le mot? Le mot de quoi?

- Le mot qu'on était pas d'accord...

- Vous l'avez perdu, Jean foutre! Ça y est! J'y suis!...

Vous l'a...vez...per...du!... Voilà comment ça finit le vice! Vous avez quoi dans la tête?... Hein, bourrique?

Hein, maladie?... » (Céline, 1952, 82-83)

Si Kerbrat-Orecchioni considère qu'une typologie de tous les types d'interactions ne peut être constituée, ce n'est pas le cas de F. Jacques, comme le rappelle Lusetti (2004)¹⁴ « *qui distingue au moins sept types* » de conversation, à savoir le *différend*, la *dispute*, la *discussion contradictoire*, l'*entretien dirigé*, la *négociation*, le *débat*, la *controverse* et la *confrontation*. Comme le précise Michèle Lusetti, la typologie proposée par F. Jacques « *est utile pour décrire des interactions scolaires* » comme l'ont montré des travaux sur la discussion et l'argumentation en milieu scolaire. Qu'est-ce que la conversation, selon M. Lusetti reprenant F. Jacques?

« En tant que philosophe du langage essayant de définir le *dialogue* par opposition à la *conversation* et à la *négociation*, Jacques (1988) considère que la conversation a « une dimension ludique, avec son inventivité, sa spontanéité individuelle, ses fréquentes plaisanteries »

13. Cf. Adam (2001, 146)

14. Michèle Lusetti renvoie à l'article de F. Jacques « Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue » paru dans l'ouvrage *Échanges sur la conversation* dirigé par J. Cosnier, N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni, édité par le CNRS en 1988.

qui relèvent d'un « art de converser ». La conversation est assujettie au principe de plaisir : « C'est la compagnie qu'on y cherche, pas des informations. En toute rigueur, la conversation ne progresse pas, elle n'a pas besoin de progresser ». Elle a pour fonction de « corroborer l'appartenance à une communauté en retrempeant le lien collectif ». » (Lusetti, 2004, 173)

Il semble donc que l'on ne puisse à proprement parler de conversation dans notre cas, dans la mesure où cette interaction progresse, progression voulue et motivée par l'enseignante, et où la dimension ludique est absente même si l'on a le sentiment que les enfants prennent beaucoup de plaisir, s'amuse beaucoup avec cette "expérience" (nombreux épisodes de rires, signes d'excitation). De plus, Michèle Lusetti parle de "conversation" lorsque les enfants, quittant les thèmes propres à l'activité imposée par la maîtresse, se mettent à parler entre-eux d'autre chose, avec tout de même le constat que certains groupes d'enfants parlent d'éléments se rapportant au cadre scolaire ; c'est alors, dans ce cas précis, qu'elle propose d'utiliser l'expression "conversation scolaire" :

« Quoique secondaires par rapport à la stricte réalisation de la tâche, les thèmes de conversation ne sortent pas du cadre scolaire. On pourrait dire alors qu'il s'agit de *conversation scolaire*, que les bons élèves ne pensent pas ou ne s'autorisent pas à quitter. » (Lusetti, 2004, 174)

En ce qui nous concerne, nous utiliserons indifféremment les termes d'interaction, de polylogue et de conversation, ce dernier terme étant utilisé alors de manière non rigoureuse, telle que définie par Erving Goffman (cf. p. 7). Nous n'hésiterons pas non plus à utiliser l'expression de "conversation scolaire", là encore dans une acceptation large, puisque, contrairement à la définition qu'en donne Michèle Lusetti, les propos qui constituent le corpus ne sont pas échangés parallèlement à la tâche scolaire à proprement parler.

Conversation - Interaction : construction Si la conversation se caractérise, selon Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998), « d'une manière générale [par] la flexibilité, et son inorganisation relative », il n'en reste pas moins qu'elle obéit à des "principes" d'organisation. Ainsi, tout d'abord :

« A un premier niveau d'analyse, que l'on peut dire "formel", toute interaction verbale se présente comme une succession de "tours de parole" - ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l' ample "tirade". » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 159)

De plus, une certaine structuration apparaît à ce niveau puisque toute intervention d'un locuteur contraint l'interlocuteur, lorsqu'il devient locuteur, ce dernier ne pouvant logiquement ignorer l'intervention précédente : « [...] toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes, et un système d'attentes [...] » ; par exemple, un salut est censé amener un salut en réponse, une question doit logiquement déboucher sur une réponse. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur ce que serait une conversation si nous adoptions le principe énoncé par Jacques Villeret dans *Les acteurs* de Bertrand Blier (1999) : « *Si j't'écoutais, si j't'écoutais ; c'est à toi de te faire écouter dans la mesure où tu ambitionnes d'être entendu.* ». Par là, il y a violation d'une des règles tacites qui régissent la conversation, à savoir que l'interlocuteur doit écouter, être attentif à ce que lui dit le locuteur. Ce système d'alternance repose sur « *trois propriétés essentielles* » - que nous n'allons que mentionner brièvement, sans les décrire¹⁵ - les deuxième et troisième n'étant « *rien d'autre que des principes d'optimisation du rendement de la conversation* » :

1. « La fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs. »
2. « Une seule personne parle à la fois. »
3. « Il y a toujours une personne qui parle, *c'est-à-dire que le temps de la conversation est pour l'essentiel occupé par de la parole (le "speech stream" est quasiment continu), et que les intervalles ("gaps") séparant les tours sont eux aussi réduits au minimum.* »

15. Pour plus de détails, consulter Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998, 159-164)

Bien évidemment, comme le note C. Kerbrat-Orecchioni, et comme il est facile de l'observer, ce système n'est pas forcément respecté, il arrive que les « règles de la grammaire conversationnelle » soient transgressées :

« Selon qu'il s'agit d'une transgression accidentelle ou systématique, involontaire ou délibérée, elle sera interprétée de façon variable (bévues comiques, plaisanterie, insolence, impuissance pathologique à maîtriser le fonctionnement du dialogue) (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 195)

Qu'est-ce qui fait d'une interaction une conversation ? Comment se construit une conversation ? Rappelons avec C. Kerbrat-Orecchioni ce qui est commun aux différentes "théories" de la structuration des conversations avant d'aborder la notion de *modèle hiérarchique* :

« Font ainsi l'objet d'un consensus :

1. l'idée que les conversations sont constituées, au niveau basique, non pas d'unités informationnelles, mais d'actes de langage - c'est-à-dire que tous les théoriciens reprennent à leur compte la conception pragmatique du discours ;
2. l'idée que les conversations se présentent comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités relevant de rangs différents, et qui sont emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation ; (...)

Un tel modèle peut être dit :

- *hiérarchique*, dans la mesure où les différents constituants entretiennent des relations d'inclusion et de subordination (une conversation n'est pas simplement une "chaîne directionnelle"¹⁶ d'éléments qui ne seraient liés entre eux que par des relations d'ordre et de distance syntagmatique),
- et *fonctionnel*, dans la mesure où les unités pertinentes à ce niveau sont dotées de fonctions ("illo-

16. Cf. Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998, 193) : « En analyse conversationnelle, on dit que les différentes interventions des participants constituent une "chaîne directionnelle" (Allen et Guy 1978 [Conversation Analysis. The Sociology of Talk La Haye/Paris : Mouton] : 207), ou qu'elles sont en relation de "dépendance conditionnelle" ("conditional relevance") [...] »

Unités dialogales	Interaction Séquence Échange
Unités monologiques	Intervention Acte de langage

TABLE 1 – Le modèle hiérarchique (selon Kerbrat-Orecchioni)

cutoires” et “interactives”), à la différence des tours de parole qui sont des unités de nature purement formelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 211)

Catherine Kerbrat-Orecchioni distingue cinq niveaux, cinq rangs constitutifs de ce modèle hiérarchique, répartis en unités monologiques et dialogales, comme le montre le tableau 1, et que l’on peut essayer de préciser ¹⁷ :

1. *l’interaction* : si l’interaction « est par définition l’unité de rang supérieur », elle n’en est pas pour autant délimitable de manière évidente ; pour ce faire, certains critères peuvent être utilisés :
 - Le “schéma participationnel” qui renvoie au nombre de participants en co-présence pour une durée déterminée ; ainsi, « On aurait donc affaire à une nouvelle interaction dès lors que se modifie le nombre ou la nature des participants engagés dans l’échange communicatif ». Cependant, ce critère ne rend pas compte de la continuité conversationnelle même lorsqu’un participant quitte ou entre dans la conversation sans en rompre le cours.
 - L’unité de temps et de lieu, qui selon C. Kerbrat-Orecchioni, est aussi un critère trop restrictif, dans la mesure où une conversation peut se dérouler “à travers” plusieurs lieux.
 - Le critère thématique ; cependant, C. Kerbrat-Orecchioni précise que « l’unicité du thème n’est une condition, ni suffisante (car on peut concevoir que plusieurs conversations différentes se déroulent parallèlement sur un même thème), ni nécessaire, de l’existence d’une seule et même unité conversationnelle ».

17. Nous ne donnons ici que quelques éléments généraux ; pour plus de précisions, consulter Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998, 214-234)

A partir de ces trois critères trop restrictifs, Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998) propose « la formule suivante [...] qui tente de rendre compte du fait qu'une interaction se caractérise par la souplesse dans la continuité » :

« *Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture* ». » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 216)

- l'interaction est généralement encadrée par des « séquences démarcatives, à fonction d'ouverture et de clôture » mais, là encore, ce critère n'est pas entièrement stable puisque une interaction peut ne pas comporter ce genre de séquences.
- 2. la *séquence* : comme nous allons y revenir ultérieurement (cf. 2.2.1, p. 40), précisons simplement, sans plus de détails, que « la séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ».
- 3. l'*échange* : l'échange, constitué d'interventions, constitue l'unité de base du dialogue.
- 4. l'*intervention* : ce niveau constitue l'articulation entre le monologal et le dialogal. Précisons que « l'intervention ne se confond pas avec le tour de parole : unité fonctionnelle, elle ne se définit que par rapport à l'échange, et plus précisément, comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier ». Le problème est de savoir à partir de quel moment l'on a affaire à une intervention dans la mesure où la conversation est ponctuée par des interventions de l'interlocuteur (« Mais que faire de tous les cas où L_2 participe, à des degrés divers, à l'élaboration de l'intervention de L_1 - par un simple "hm", un morphème confirmatif, une reprise, une reformulation, un "soufflage", une précision, une rectification, une évaluation, ou un commentaire métadiscursif? »), des phénomènes d' "assistance langagière" et de co-construction, notamment pour ce qui est du récit. C'est ce que précise également Erving Goffman :

« Également embarrassantes sont ces indications en

retour que les auditeurs fournissent au locuteur et qui « font surface », en quelque sorte, à divers tournants de la parole pour signaler la continuité de la compréhension et de la sympathie ; ce sont, par exemple, « chouette », « eh ben », « ouais », « hum », « ts », « non ! », etc. Ces encouragements pourraient compter comme tours de parole. Pourtant, il est clair que leurs auteurs n'occupent pas ce faisant la scène, qu'ils ne deviennent pas des locuteurs ratiifiés. (Goffman, 1981, trad. 1987, 35) »

Un problème se pose également en ce qui concerne les interventions réactives dans les polylogues, c'est-à-dire lorsque au moins deux locuteurs réagissent à la même intervention de L_1 . Pour ce qui est de sa construction, de son « organisation interne », l'intervention se compose d'actes de langage :

« Plus précisément, elle se compose d'après le modèle genevois d'un *acte directeur*, qui en constitue le pivot, et lui confère sa valeur pragmatique dominante ; et d'*actes subordonnés*, dont la présence est facultative, et la fonction variable (rituelle, argumentative, ou reformulative (...)) »

(Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 228-229)

Cependant :

« Cette organisation en actes directeurs et subordonnés rend bien compte de la structure des interventions courtes. Mais celles qui se présentent comme de longs développements, et possèdent par là même certaines propriétés des textes monologiques, posent bien d'autres problèmes (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 229)

5. *l'acte de langage* : il s'agit de l'« *unité minimale de la grammaire conversationnelle* ». Cette notion, cette unité proposée par Austin et Searle doit, dans le cadre de l'analyse des interactions, être repensée, reformulée, du fait de la prise en compte du contexte.

1.1.3 L'oral en maternelle : apports de la psychologie

L'étude de deux types de situation, à savoir les moments de langage qui regroupent tous les enfants autour de l'enseignant pour des activités de conversation ou de récit (avec ou sans support), et les activités qui permettent aux enfants de travailler en groupes restreints, a permis à Agnès Florin, professeur de Psychologie à l'Université de Nantes, de dégager les pratiques habituelles du langage en classe de maternelle¹⁸. Tout d'abord, l'enseignant prend une part plus qu'importante dans l'interaction puisqu'il produit généralement plus d'énoncés que tous les enfants réunis ; de plus, la communication est fortement centralisée autour de l'enseignant dans la mesure où, en séance de langage, elle « *prend la forme d'un échange de l'enseignante avec la classe : l'adulte prend la parole pour produire un ou plusieurs énoncés et solliciter la classe ; un enfant ou plusieurs répondent ; l'enseignante reprend la parole et utilise l'une des réponses précédentes pour poursuivre en sollicitant à nouveau la classe, etc.* » ; de surcroît, « *les échanges entre enfants sont rares, de courte durée et peu encouragés* ». A. Florin a également constaté que « *la situation collective semble beaucoup moins propice à l'adaptation du langage* » puisque c'est seulement en atelier que l'enseignant adapte la longueur de ses énoncés magistraux à l'âge des enfants. De plus, les enfants se trouvent limités à une posture réactive puisqu'ils doivent se conformer aux thèmes proposés par l'adulte, suivre ses consignes lors des séances d'atelier, répondre à un nombre élevé de questions dont plus de la moitié sont des questions fermées ou des questions nécessitant une réponse par oui ou non. Conséquemment, les élèves « *se voient cantonnés à la fonction de producteurs de réponses souvent elliptiques alors que le maître à la fois questionne, informe, évalue, commente...* ». Ainsi, pour Agnès Florin (1995), la conversation scolaire en école maternelle « *présente globalement les mêmes caractéristiques académiques que la conversation à l'école primaire lorsque l'enseignant fait une leçon sur un point particulier* » ; la prise de parole prend place « *dans une situation fortement concurrentielle et perçue comme telle par de nombreux enfants* » et requiert « *une bonne connaissance des règles généralement implicites de la conversation scolaire* ». Ainsi, l'enfant doit fournir la réponse attendue par l'enseignant, celle qui

18. Florin (1995)

permettra la poursuite de l'échange ; il doit énoncer cette réponse de manière claire et brève du fait de la situation de concurrence dans laquelle il se trouve et du fait de la présence d'enfants plus spontanés, plus à l'aise à l'oral. Enfin, l'enfant doit « *interpréter, parmi les nombreuses absences de réponses magistrales, celles qui signifient la non-pertinence d'une intervention : selon les classes, 34 à 50 % en moyenne des prises de parole enfantines ne reçoivent pas de réponse* » , ces non-réponses faisant l'objet d'une fine gradation de la part de l'enseignant selon le degré de pertinence de l'intervention enfantine.

Observera-t-on, dans notre corpus, un tel décalage entre la production de l'enseignante et celle des enfants ? Le cadre de l'interaction constituant notre corpus est-il lui aussi propice à la posture réactive des enfants (et notamment, nous pouvons nous demander s'ils sont soumis essentiellement à des questions fermées ou non) et au phénomène, massif selon Agnès Florin, de non réponse aux interventions des enfants ?

1.1.4 L'oral scolaire : perspectives didactiques

L'«omniprésence» de l'enseignant soulignée par A. Florin s'explique par le fait que l'échange oral en situation de classe se construit, selon les didacticiens, suivant un modèle ternaire comme le dit Robert Bouchard¹⁹, que « *l'échange pédagogique canonique est constitué par trois interventions produites par les deux (ou plus) participants à l'interaction* » (p. 71). C'est ce qu'aborde également E. Goffman, dans une perspective «sociolinguistique», puisqu'il affirme que le cadre social de l'interaction, en plus de construire, de fournir le contexte, s'immisce dans et détermine la structure même de l'interaction :

« On a ainsi pu soutenir, que, lorsqu'une maîtresse parle avec ses élèves en classe, il est convenu que son but est de découvrir ce que chaque élève a appris sur un sujet donné, puis de partir de cette base pour rectifier et augmenter cette connaissance. Il y a là un impératif éducatif et non conversationnel dont la conséquence est que l'interaction dans la classe peut finir par se segmenter en échange à trois mouvements (...) Il est convenu en outre

19. Cf. [Bouchard \(2004\)](#).

que le souci de la maîtresse est de vérifier et d'étendre ce que savent les élèves, et non d'augmenter sa propre connaissance²⁰ à partir de la leur, et aussi qu'il ne serait pas convenable pour un élève de tenter d'inverser les rôles. » (Goffman, 1981, trad. 1987, 62)

De plus, l'ouverture et la fermeture de l'échange sont prises en charge par le professeur :

« [...] la maîtresse prend rapidement position, dans le troisième temps d'un échange réparateur (question - réponse - évaluation). Dans les cas les plus simples, cet accord constitue le seul acte de parole de l'intervention de clôture. Dans d'autres cas, la majorité, il est suivi d'un autre acte de parole qui initie un nouvel échange, en formulant une question ou en paraphrasant [...] la consigne initiale, ou encore en interrogeant un élève. Il arrive enfin que l'échange réparateur soit tronqué au niveau de l'intervention initiative : c'est le cas lorsque [...] une même question sert d'intervention initiative pour plusieurs échanges successifs. » (Lepoivre-Duc, 2004, 214)

Si Agnès Florin mentionne le phénomène de non réponse de la part de l'enseignant à bon nombre de participations enfantines, Solveig Lepoivre-Duc²¹ note cependant que « *Les échanges débouchent pour la plupart d'entre eux sur une clôture évaluative énoncée par la maîtresse qui réalise ainsi l'accord.* (p. 213). Mais, le chevauchement des tours de parole de plusieurs enfants, l'enchaînement immédiat d'un autre enfant peuvent faire différer l'accord qui sera soit simplement différé soit finalement inexistant puisque :

« La maîtresse ne semble, quant à elle, pas tenue à des retours en arrière. Elle s'offre ainsi la possibilité de sélectionner parmi les réponses des élèves celles sur lesquelles il lui semble plus important de réagir, en laissant de côté, sans avoir à se justifier, celles qu'elle juge moins pertinentes ; à moins qu'un élève n'insiste pour les remettre sur le devant de la scène²². » (Lepoivre-Duc, 2004, 214)

20. Nous pouvons quand même considérer que la maîtresse, en interrogeant les élèves, augmente sa propre connaissance dans la mesure où elle peut ainsi connaître ce que savent ses élèves, c'est-à-dire établir leur profil.

21. Lepoivre-Duc (2004)

22. Comme nous le constatons, par exemple, en 178-181.

Ainsi, ces éléments nous montrent à quel point l'exercice de l'oral est loin d'être aussi aisé que l'on pourrait le croire de prime abord, ce que met également en évidence Alain Rabatel dans son introduction, « L'oral réflexif et ses conditions d'émergence », à l'ouvrage qu'il dirige²³ :

« Pour les élèves, l'oral est le lieu de doubles contraintes redoutables et redoutées, sortes d'injonctions contradictoires souvent implicites, sources de malentendus perpétuels : il faut parler mais il faut aussi se taire. Il faut exprimer sa propre subjectivité (en évitant de mettre en péril sa face positive), mais il faut aussi prendre en compte celle des autres, ce qui oblige à des négociations délicates. Il faut encore donner son avis, mais le maître attend surtout un avis autorisé, argumenté, bref, il attend que l'avis *personnel* prenne la forme de l'avis réfléchi, distancié et savant [...] » (Rabatel, 2004, 8)

Bien évidemment, sur ce dernier point, il faut préciser qu'en maternelle, les jeunes enfants ne sont pas soumis aux mêmes contraintes, aux mêmes attentes que des élèves plus âgés pour ce qui est de cette démarche de mise à distance du dire et du faire. Rabatel précise que, si les enfants sont soumis à des exigences, à des attentes contraires ou du moins contradictoires, ils ne sont pas les seuls à pouvoir éprouver des “difficultés” : en effet, l'enseignant, en plus « *de la gestion des points de vue différents des pairs* », doit se poser la question de la gestion de sa parole tant au niveau de la réception de son discours qu'à celui du positionnement, parfois difficile, des enfants vis-à-vis de l'adulte « *investi d'un pouvoir plus ou moins bien supporté* » ; rappelons également que la parole de l'enseignant et la parole des enfants sont bien différentes, qu' « *elles n'ont pas le même statut* ». Par là, nous abordons la question des *places* et nous ne pouvons que mettre en cause cette notion pour ce qui concerne de très jeunes enfants, suivant en cela Alain Rabatel :

« [...] la question des places [selon que l'on considère la situation au collège ou au lycée ou celle des écoles maternelle et primaire] ne recouvre pas la même acuité compte tenu du développement cognitif et psychosocial des enfants. » (Rabatel, 2004, 10)

23. Rabatel (2004)

Ceci peut nous amener à nous interroger sur ce qui régit les relations de classe, entre l’enseignant et les élèves, et plus particulièrement, ici, entre un enseignant et de très jeunes enfants ; ainsi, il ne nous semble guère évident de suivre Danielle Boissat²⁴ pour ce qui est du contrat entre enseignant et apprenant :

« Une part majeure, sinon la totalité, de la définition de la relation enseignant-apprenants est en effet pré-construite et tenue pour acquise par les partenaires avant même que ceux-ci ne s’engagent dans une interaction classe. Ils sont liés par un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l’un comme chez les autres un certain nombre d’attentes et de représentations. »
(Boissat, 1991, 263)

En effet, même si l’école maternelle implique de fait un contrat didactique puisque le but est d’y faire acquérir aux jeunes enfants des savoirs et savoir-faire, comme Agnès Florin (1995) le rappelle (« *l’accent est mis sur l’autorité magistrale, sur la transmission des savoirs, et sur la compétition dans l’accès à la parole* »), il n’en reste pas moins vrai que l’on ne peut guère attendre d’un enfant de 3-5 ans qu’il ait le même comportement qu’un élève de primaire ou de collège ; ainsi, peut-on réellement parler de contrat implicite lorsque l’on est confronté à des situations de classe mettant en interaction de très jeunes apprenants et un enseignant ? Revenons-en à la “dualité” de la parole, de l’oral en situation scolaire tant pour les élèves que pour les enseignants et ce à tous les niveaux de la scolarité et même à « *l’école pré-élémentaire ou élémentaire* » comme l’affirme Alain Rabatel :

« [...] l’enseignant de l’école primaire est également soumis à des doubles contraintes : il faut étayer, sans pour autant trop parler afin de laisser aux apprenants le temps de la réflexion (voire de l’erreur), il faut veiller à faire circuler la parole des élèves (de tous les élèves, si possible) et dans le même temps, il faut “avancer”, “recentrer”, face aux risques d’enlisement ou de dilution de la parole. » (Rabatel, 2004, 10)

Cependant, enseignant et élèves s’ils se trouvent dans des postures bien différentes, sont amenés à poursuivre ensemble des objectifs

24. Boissat (1991)

semblables comme l'indique Solveig Lepoivre-Duc²⁵ :

« L'enseignante et les élèves agissent conjointement pour construire une solution au problème.

Il s'établit alors entre eux un rapport de coopération où tous concourent à un enjeu commun [...], tout en poursuivant des objectifs interdépendants mais différents : les élèves sont en position d'« acquérir » des savoirs et des savoir-faire, alors que l'enseignante a pour but de les « faire acquérir ». Ils coordonnent leurs actions en endossant des rôles complémentaires qui fixent leur contribution à l'agir conjoint. » (Lepoivre-Duc, 2004, 208)

Ainsi, pour ce qui est de notre corpus, si l'enseignante a pour but essentiel la participation orale des enfants, elle poursuit, en coopération avec les élèves, un autre enjeu, à savoir la compréhension du phénomène constaté lors des expériences mises en oeuvre par les enfants, compréhension qu'elle doit faire émerger chez les enfants, en les guidant, en les reprenant, en étayant leur propos, en les encourageant.

La structuration de la conversation de notre corpus rendra-t-elle compte de cette organisation ternaire de l'échange, dirigé par l'enseignant ? Le cadre de l'interaction, un « atelier de remédiation » rappelons-le, constitue-t-il une exception à la situation de concurrence et de mise en danger, facilite-t-il réellement la prise de parole par tous les enfants ? Comment l'enseignante gère-t-elle la conversation tant au niveau de l'étayage qu'à celui de la circulation de la parole ?

1.2 Le discours explicatif et la formation d'hypothèses

1.2.1 Approche cognitive

Veneziano and Hudelot (2002) établissent que « *D'une part, quand on explique ou on justifie, on fait part à son interlocuteur des relations qu'on établit mentalement entre des événements ; d'autre part, il s'agit de conduites communicatives à potentiel persuasif [...]* », conduites qui visent à modifier les croyances, opinions, ac-

25. Lepoivre-Duc (2004)

tions de l'interlocuteur. Il semble évident, de là, de constater que, avant d'être un "mode linguistique", une organisation linguistique de la langue, l'explication relève, avant tout, de processus mentaux, de raisonnements. Mais qu'est-ce qu'un raisonnement ? Caverni, Hoc, Nguyen-Xuan and Politzer (1990) apportent, dans leur introduction, donnent quelques éléments de réponses :

« Les raisonnements sont les activités mentales qui consistent à augmenter l'information disponible en produisant de nouvelles informations à partir d'informations existantes. »
(Caverni *et al.*, 1990, 105)

Selon eux, « *Les raisonnements ont deux finalités majeures* » qui peuvent « [être] présentes simultanément :

- d'une part, une finalité *épistémique* : « *elle est de comprendre des énoncés (textes, messages) ou des situations, donc de rechercher une cohérence entre les différentes informations, de tester cette cohérence, d'anticiper des événements par la connaissance d'autres événements.* »
- d'autre part, une finalité *pragmatique* puisque « *Les raisonnements permettent de faire des choix basés sur des préférences, de planifier des actions, d'optimiser l'activité, d'élaborer des solutions pour les situations problématiques en respectant au mieux les contraintes de situation et de la tâche.* »

Les raisonnements ne se distinguent pas seulement par leur finalité mais aussi « *par les mécanismes qui sont mis en oeuvre* », et ces auteurs définissent trois "types" de raisonnements :

- le raisonnement de nature *formelle*, lorsque « *La production d'informations nouvelles [est] faite à partir de règles générales pour lesquelles on peut définir des conditions de validité étudiées par la logique.* »
- le raisonnement *heuristique*, c'est-à-dire « *produit par des règles dites heuristiques, en ce sens qu'elles sont dans l'ensemble efficaces mais peuvent aboutir dans certains cas à des résultats incorrects ou inappropriés, sans qu'on puisse définir précisément dans quelles conditions ces règles sont valides et dans quels cas elles ne le sont pas.* »
- enfin, le raisonnement *par analogie* qui fait appel à des connaissances emmagasinées en mémoire ; il « *vise à comprendre une situation inconnue par référence à des situations connues en établissant une correspondance entre les objets des deux situa-*

tions et entre les relations existant entre les objets à l'intérieur des deux situations. »

Ainsi, les raisonnements mettent en place des processus de traitement de l'information; or, qui dit traitement de l'information dit *activité inférentielle*. L'activité inférentielle, pour G. Politzer, est la capacité qui « *permet d'élaborer à partir d'informations primitives sur l'état de son environnement (présent ou hypothétique), d'autres informations sur l'état de ce même environnement par des activités totalement intériorisées.* » Ce processus nous permet d'obtenir, à partir de *prémises*, une *conclusion*, résultat de ce processus. Ainsi, pour G. Politzer, « *on appellera raisonnement la méthode du passage des prémisses à la conclusion* ».

1.2.2 Approche linguistique

Généralités Commençons par rappeler à la suite de [Veneziano and Hudelot \(2002\)](#) que « *l'explication est une conduite langagière de type discursif plutôt qu'un phénomène strictement linguistique porté par la seule morphosyntaxe* » ; ainsi,

« Même s'il existe des marques linguistiques spécifiques à ce type d'activité : lexique métalinguistique, “je vais vous expliquer...” ; marqueurs de causalité “parce que”, “puisque”, des phraséologies spécifiques “comment se fait-il que...”, “alors que...”, etc., ces éléments ne sont pas nécessaires à la réalisation d'une explication, et leur production ne garantit même pas la présence d'une conduite explicative. » ([Veneziano and Hudelot, 2002](#), 219)

Ils précisent également que le terme d'explication renvoie à des sens et à des conduites divers et renvoient à la “typologie” proposée par Grize²⁶ qui propose au moins six acceptions de ce terme :

- « *communiquer* : je vais vous expliquer mon idée ;
- *développer* : expliquez cette maxime de la Rochefoucauld ;
- *enseigner* : il m'a expliqué la règle du bridge ;
- *interpréter* : ce livre explique bien l'oeuvre de Kafka ;
- *motiver* : expliquez-moi votre abandon ;

26. [Veneziano and Hudelot \(2002\)](#) renvoient à l'ouvrage *Logique et langage* paru en 1990 (Paris, Ophrys).

- rendre compte : le mauvais temps explique le retard de la navette. »

Pour Christian Plantin²⁷, l'explication²⁸ est le « discours ou [l']interaction qui satisfait un besoin cognitif, apaisent un doute et produisent un sentiment de **compréhension** et d'intercompréhension » puisque elle est « déclenchée par le sentiment ou l'expression d'un doute, d'une ignorance, d'un trouble dans le cours normal de l'action ou d'un simple **malaise** ». Comme nous l'avons déjà dit²⁹, l'explication peut correspondre soit à une « séquence interactionnelle tendant à la dispute », soit à une « séquence interactionnelle conceptuelle » ou encore à une « séquence monologique conceptuelle avec effacement des traces d'énonciation ». Christian Plantin montre ainsi que la valence du verbe « expliquer » constitue une « constellation actancielle » qu'il « tent[e] de schématiser [...] comme une succession de **stades** », cette schématisation correspondant à une certaine séquentialisation de l'explication :

« Surgissement et formulation du doute au sujet de (M)³⁰
 - Demande ou recherche d'explication (S) - Formulation de l'explication (S) - Ratification de (S). » (Charaudeau and Maingueneau, 2002, 253)

Il précise que « chacune de ces étapes peut être co-construite ou négociée dans une interaction, ainsi que la répartition des rôles discursifs d'expert (L_1) (cherchant à faire admettre son discours explicatif) et de profane (L_2) (introduisant la question sur [M] et validant ou non [S]). » Bien, évidemment, dans une situation didactique telle que celle sur laquelle nous travaillons, nous assistons, en quelque sorte, à une inversion des rôles puisque ce n'est pas le profane, c'est-à-dire l'élève, qui va introduire la question sur (M), qui va exprimer un doute, mais l'expert, c'est-à-dire l'enseignant, afin d'obtenir une explication de la part du profane, explication que l'expert validera ou non (cf. les propos de Erving Goffman, déjà cités p. 20).

27. Charaudeau and Maingueneau (2002)

28. On pourra également consulter, pour un rapide aperçu, la partie intitulée "L'explication" de l'ouvrage *L'Argumentation - Introduction à l'étude du discours* de Mariana Tutescu, consultable sur Internet et dont le sommaire se trouve à l'adresse suivante : <http://www.unibuc.ro/eBooks/lls/MarianaTutescu-Argumentation/sommaire.htm>

29. Cf. Introduction.

30. Rappelons que « les actants du verbe « expliquer » sont des locuteurs humains (L_1 , L_2) ou des discours renvoyant aux phénomènes expliquant (S) ou à expliquer (M). »

Veneziano and Hudelot (2002) qui constatent que « *L'interprétation ayant une part importante dans l'identification des CEJs*³¹ » proposent quatre principes et critères pour ce faire :

«

1. on doit pouvoir identifier un *explanandum*, c'est-à-dire, une action, événement, énoncé, acte de langage, qui peut être considéré comme quelque chose à expliquer à son allocataire ;
2. on doit pouvoir identifier au moins un *explanans*, c'est-à-dire, ce qui, du point de vue sémantique, est interprétable comme la cause, la motivation, la raison de l'*explanandum*, et non comme son explication. En d'autres termes, l'*explanans* doit répondre théoriquement à la question "pourquoi" et non à la question "qu'est-ce que". De ce fait, l'*explanans* ne doit être ni une paraphrase qui éclaircit ou explicite l'*explanandum*, ni une élaboration de son sens ;
3. l'ordre dans lequel *explanans* et *explanandum* sont présentés est déterminant. Puisque, par définition, l'*explanandum* doit être au point de départ de la CEJ, la relation doit aller de l'*explanandum* à l'*explanans*, même si du point de vue énonciatif, l'*explanandum* peut être énoncé avant l'*explanans*, peut être exprimé non verbalement en même temps que l'*explanans*, ou encore être implicite dans la verbalisation de celui-ci. La direction du mouvement explicatif/justificatif prend toute son importance si on considère qu'elle est l'inverse de celle du mouvement déductif où ce qui fonctionne comme *explanans* dans la CEJ apparaît parmi les prémisses, et ce qui fonctionne comme *explanandum* constitue la conclusion³² ;
4. l'*explanans* doit être verbalisé ; l'*explanandum*, par contre, peut être marqué de manière non-verbale, ou rester implicite et être seulement inférable dans le contexte de communication. »

31. C'est-à-dire ce qu'ils nomment les "conduites explicatives / justificatives".

32. Cf. *infra*, ce que propose Charaudeau (1992), 1.2.2, p. 30.

Relèverons-nous, dans notre corpus, des conduites explicatives dans lesquelles les marques linguistiques qui lui sont spécifiques seront absentes ? Si c'est le cas, ces conduites seront-elles réellement des explications ? A quelle(s) acceptation(s) du terme "explication", proposée(s) par Grize, les conduites explicatives que nous analyserons renverront-elles ? Il ne fait aucun doute, au vu du cadre de communication, que les conduites explicatives relevées dans ce corpus correspondent à des « *séquences interactionnelles conceptuelles* », ce que nous pourrons vérifier au fil de notre analyse. Eprouverons-nous des difficultés à identifier les conduites explicatives et serons-nous amenés à utiliser les critères d'identification fournis par [Veneziano and Hudelot \(2002\)](#) ou bien les indications fournies par C. Plantin (cf. « Introduction », p. 1) suffiront-elles ?

Approche sémantico-discursive Patrick Charaudeau, quant à lui, dans la deuxième partie (« Les catégories de la langue ») de sa *Grammaire du sens et de l'expression*³³, affirme que l'explication « est une relation de "Causalité" à visée particularisante, dont le mouvement de pensée prend appui sur l'une des deux assertions pour envisager et/ou atteindre l'autre. » Il distingue quatre types d'explication, « selon la condition logique qui s'y attache » :

- l'explication conditionnelle dans laquelle l'existence de A_1 détermine celle de A_2 ; de plus, l'explication conditionnelle peut « se combiner avec différentes conditions », ce que l'on peut résumer dans le tableau 2.

Condition	Effet de sens produit	Rapport entre A_1 et A_2
Possible	Suggestion	A_1 : une des conditions possibles de A_2
Nécessaire	Autorisation	A_1 : une condition parmi d'autres, mais nécessaire
Exclusive	Menace, autorité absolue	A_1 : présentée comme la condition unique permettant A_2

TABLE 2 – L'explication conditionnelle : condition et effet de sens

- l'explication causale dans laquelle on part de l'assertion A_2 pour remonter jusqu'à l'assertion A_1 , son origine ; elle « repose

33. [Charaudeau \(1992\)](#)

sur une condition Inéluctable, puisque ce qui justifie que l'on pose A_2 , c'est l'existence de A_1 ».

- l'explication conséquentielle dans laquelle « le mouvement de pensée part de l'existence de l'assertion A_1 pour aboutir à l'existence de l'assertion A_2 qui dépend de celle-ci. »
- l'explication finale dont le mouvement de pensée est similaire à celui de l'explication conséquentielle s'en distingue par le fait que l'assertion A_2 « n'est qu'envisagée à partir de l'assertion A_1 » ; de plus, la négation de A_2 n'entraîne pas forcément celle de A_1 . Enfin, l'« *explication finale* » suppose un énoncé causal implicite, modalisé par un «vouloir» [...], ce qui montre que cette relation est liée à une intentionnalité ».

A chacun de ces types d'explication correspondent des marques, des formes linguistiques spécifiques, comme le montre le tableau 3.

Catégorie d'explication		Marques et formes ^a
Conditionnelle	- Possible	si...(alors)
	- Nécessaire	si...alors, à condition que + subj., sinon, autrement
	- Exclusive	seul..., ne...que + subj.
Causale		parce que ;
Conséquentielle		donc, de sorte que, alors
Finale		pour, afin de + infinitif,
		pour que, afin que + subj.

TABLE 3 – Explication : Marques et formes

a. Précisons qu'il y a des nuances et que nous ne mentionnons ici que les marques privilégiées pour ce qui concerne les explications causale, conséquentielle et finale ; pour plus de détails, consulter (Charaudeau, 1992, 538-545).

Dans la troisième partie, intitulée « Les modes d'organisation du discours », P. Charaudeau fait de l'explication « un *mode de raisonnement* », dépendant du « *mode d'organisation argumentatif* », au même titre que « la *déduction* », que « l' *association* », que « le *choix alternatif* » (s'inscrivant dans un raisonnement déductif ou explicatif) et que « la *concession restrictive* » (s'inscrivant dans un raisonnement déductif). Qu'appelle-t-il « *mode d'organisation argumentatif* » ?

« Il a pour fonction de permettre la construction d'explication sur des assertions faites à propos du monde (que celles-ci traitent d'expérience ou de connaissance), dans une double perspective de *raison démonstrative* et de *raison persuasive* :

- la *raison démonstrative* repose sur un mécanisme qui s’attache à établir des liens de causalité divers [...] entre deux ou plusieurs assertions. [...]
 - la *raison persuasive* repose sur un mécanisme qui s’attache à établir la *preuve* à l’aide d’*arguments* qui justifient les propos tenus sur le monde et les liens de causalité qui unissent les assertions entre elles. [...] »
- (Charaudeau, 1992, 786)

Patrick Charaudeau fait de l’explication un “mode de raisonnement” symétrique à la déduction « *qui s’appuie sur A_1 pour aboutir à une conclusion A_2 , laquelle représente la suite, le résultat, l’effet, bref la conséquence mentale même si celle-ci s’appuie sur l’expérience des faits) de la prise en considération de A_1 , étant donné bien évidemment une certaine inférence.* » Ainsi, si, « dans la “déduction”, A_1 et A_2 sont dans un rapport de causalité orientée de la cause vers la conséquence », nous avons, avec l’explication, un rapport inverse : « dans l’“explication”, A_1 et A_2 se trouvent dans un rapport de causalité qui est orientée de la conséquence vers la cause » ; en effet, si l’on part toujours de A_1 pour aboutir à une conclusion A_2 , cette fois-ci la conclusion A_2 « représente l’origine, le motif, la raison, bref la cause mentale (même si celle-ci relève de l’expérience) de la prise en considération de A_1 , étant donné une certaine inférence. »

P. Charaudeau distingue quatre types d’explication :

- l’explication par syllogisme ;
- l’explication pragmatique ;
- l’explication par calcul ;
- l’explication hypothétique.

A quel(s) type(s) d’explication serons-nous confrontés ? Et quel(s) mode(s) de raisonnement les enfants et l’enseignante utilisent-ils lorsqu’ils produisent une explication ?

Explication et linguistique textuelle Dans une « *perspective pragmatique et textuelle* »³⁴, Jean-Michel Adam, comme nous l’avons déjà précisé auparavant, fait de la séquence explicative l’un des « *cinq types de structures séquentielles de base* ». Dans cette optique, le texte³⁵ ne se limite guère à une combinaison de séquences,

34. Adam (2001)

35. Jean-Michel Adam parle de “texte”, non de “discours”, deux notions bien distinctes puisque :

elles-mêmes étant le résultat d'un assemblage à divers niveaux de propositions ; en effet, « *un TEXTE peut être considéré comme une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction.* » Il distingue cinq modules répartis en deux ensembles :

« Les trois premiers correspondent à l'organisation qu'on peut dire pragmatique du discours [A], les deux derniers permettent de rendre compte du fait qu'un texte est une suite non aléatoire de propositions [B].

Trois plans - ou modules de gestion - de l'organisation pragmatique peuvent être distingués : la visée illocutoire [A1], les repérages (ancrages et plans) énonciatifs [A2] et la représentation construite ou « monde » du texte (organisation sémantique-référentielle) [A3]. Deux plans d'organisation assurent l'articulation des propositions : la grammaire de phrase et la grammaire de texte sont responsables de ce qu'on peut appeler la connexité textuelle (ou organisation générale) [B1], mais il faut ajouter à ce module de gestion de toutes les formes de mise en texte un autre module, celui de la structure compositionnelle des textes [B2]. » (Adam, 2001, 21)

C'est justement ce dernier module qui semble à Jean-Michel Adam « *constituer la base la plus intéressante de typologie* » qui précise que si toute séquence est particulière, unique, « *le lecteur interprétant* »

parvient à identifier une séquence comme appartenant à un des types de séquence, du fait de particularités, de caractéristiques linguistiques propres à ce type de séquence, qui sont "acquis" puisque « *En compréhension comme en production, il semble que des schémas séquentiels prototypiques soient progressivement élaborés par les sujets, au cours de leur développement cognitif* ». Qu'est-ce alors qu'une séquence explicative, et qu'est-ce qui caractérise ce type de séquence ? Jean-Michel Adam commence par établir la distinction

« (...) un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; (...) Le texte, en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours). » (Adam, 1990, 23)

entre explicatif, d'une part, et expositif-informatif, de l'autre. Le type informatif n'est guère pertinent dans la mesure où, comme le disent B. Combettes et R. Tomassone (Combettes and Tomassone, 1988, cité par Adam (2001)), tout texte est informatif, d'où la préférence pour le terme d'expositif. Ces auteurs établissent deux distinctions :

- d'une part, entre le type argumentatif et le type expositif-informatif, puisque si le premier « *vise à modifier des croyances, des représentations* », le second « *vise moins à transformer des convictions qu'à apporter un savoir* »³⁶.
- d'autre part entre ce type expositif-informatif et le type explicatif :

« Expliquer nous semble constituer une intention particulière qui ne se confond pas avec informer ; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes : d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider. Le texte informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion : il transmet des données, certes organisées, hiérarchisées [...], mais pas à des fins démonstratives. (...) » (Combettes and Tomassone, 1988, 6, cité par Adam (2001, 128))

Jean-Michel Adam, cependant, exclut le type expositif-informatif de la typologie qu'il propose puisqu'il « *consid[è]re/ le texte informatif-expositif comme un genre de discours encyclopédique prioritairement fondé sur des enchaînements séquentiels de types soit descriptif, soit franchement explicatif* ». De plus, il établit une distinction entre justification - qui est, selon lui, « *une forme particulière d'explication* »- et explication puisque « *on justifie des paroles (« de dicto ») et l'on explique des faits (« de re »)* ». Bien que les types explicatif et dialogal soient clairement distincts, ils partagent une propriété :

« Pour ma part, je considère l'explicatif et le conversationnel-dialogal comme deux formes d'actualisation des mêmes séquences de macro-propositions (question + ré-

36. Ces citations sont de Adam (2001, 127-128)

ponse + évaluation), mode d'actualisation monologal dans le cas de l'explication et dialogal dans l'autre. » (Adam, 1990, 89)³⁷.

Jean-Michel Adam précise que « *dans la perspective sémiologique, l'explication est pensée en termes que nous dirions pragmatiques.* » et rappelle l'orientation prise par M.-J. Borel :

« réfléchir sur ces *indices* qui, dans le texte, permettent à celui qui l'interprète d'y repérer une explication, ou dans un mouvement inverse quoique non symétrique, sur ces *repères* dont le producteur du texte jalonne son parcours pour qu'il puisse être identifié comme explicatif. » (Adam, 2001, 131)³⁸

Rappelons également avec Jean-Michel Adam que :

« Dans la perspective pragmatique et discursive de la sémiologie, l'explication est un acte de discours qui pré-suppose et établit en même temps un contrat dont J.-B. Grize résume ainsi les conditions pragmatiques³⁹ :

«

1. Le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait.
Personne ne cherche, en effet, à expliquer quelque chose qu'il ne tient pas pour acquis. [...]
2. Ce dont il est question est incomplet.
Ici encore, le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer. Tous ceux qui ont tant soit peu la pratique de l'enseignement savent bien les efforts qu'il faut souvent faire pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle le cours va répondre se pose réellement.
3. Celui qui explique est en situation de le faire.

37. Repris dans Adam (2001), cf. « Introduction », p. 2

38. Adam (2001) cite ici M.-J. Borel : « L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique » paru en 1981 dans *Langue française* n°50, Paris, Larousse.

39. Ici, Adam (2001) cite J.-B. Grize : « Logique naturelle et explication », article paru en 1981 dans la *Revue européenne des sciences sociales*, n°56, Tome XIX, Genève, Droz.

Cela signifie que l'interlocuteur doit lui reconnaître les compétences cognitives voulues. Il doit être neutre et désintéressé. Certes, une explication peut servir l'orateur. Il peut en user pour argumenter et tout particulièrement pour accroître ce que Bourdieu appelle son « capital d'autorité ». Mais là où il explique, il se doit d'être objectif.⁴⁰ »

(Adam, 2001, 131)

Le tableau 4 illustre la proposition de prototype de la séquence explicative qu'a faite Jean-Michel Adam (2001) complétant celle qu'il avait initialement exposée en 1987, s'appuyant sur les travaux de Grize qui a retenu l'existence d'une schématisation initiale. Il la décrit ainsi :

0.	Macro-proposition explicative 0 : schématisation initiale
1. Pourquoi X ? (ou Comment X ?)	Macro-proposition explicative 1 : Problème (question)
2. Parce que	Macro-proposition explicative 2 : Explication (réponse)
3.	Macro-proposition explicative 3 : Conclusion - évaluation

TABLE 4 – *Séquence explicative prototypique* proposée par J.-M. Adam

« Le premier opérateur [POURQUOI] introduit la première macro-proposition, le second [PARCE QUE] amène la deuxième macro-proposition, et l'on trouve généralement, comme le note D. Coltier⁴¹, une troisième macro-proposition qui peut être soit déplacée en tête de séquence, soit être effacée (effet d'ellipse) et l'ensemble, comme le note J.-B. Grize, est souvent précédé par une description qui correspond à une schématisation initiale

40. Ce que rappelle Adam (2001), citant M.-J. Borel (cf. note 38) : « *Expliquer exige une prise de distance du locuteur, une sorte de décentration par rapport aux valeurs, un refus des investissements subjectifs.* ».

41. D. Coltier a proposé la structure suivante (rapportée par Adam (2001)) : Phase de questionnement + Phase résolutive + Phase conclusive. Cf. D. Coltier, « *Approches du texte explicatif* », article paru en 1986 dans la revue *Pratiques*, n°51, Metz.

destinée à amener l'objet problématique que thématise la macro-proposition que je note [P. EXPL. 1]. » (Adam, 2001, 132)

Quelques précisions doivent être apportées à ces propos. En effet, la schématisation initiale ainsi que la macro-proposition conclusive - évaluative peuvent être omises ; de plus, « *l'opérateur POURQUOI peut fort bien être implicite, il peut également venir après le contenu même de la question qu'il pose* ». La macro-proposition explicative peut ne pas être introduite par l'opérateur PARCE QUE qui peut très bien, lui aussi, demeurer implicite. Enfin, Jean-Michel Adam aborde les problèmes d'hétérogénéité, c'est-à-dire qu'une séquence explicative peut très bien contenir une séquence descriptive comme schématisation initiale ou comme macro-proposition explicative 1 (ce qui pose problème) ou une séquence narrative comme macro-proposition explicative 2, comme explication, la séquence explicative pouvant elle-même être intégrée dans une autre séquence (argumentative, dialogale, par exemple).

Problèmes et propositions Si l'approche textuelle de l'explication proposée par Jean-Michel Adam nous semble fort intéressante et répondre à nos besoins pour ce qui est de l'analyse de notre corpus, cela ne signifie guère que nous allons par ailleurs délaissé les outils proposés par Charaudeau (1992), qui peuvent s'avérer utiles notamment si nous tentons une approche en un sens "typologique" des explications proposées par les enfants, d'une part, et l'institutrice, d'autre part : utilisent-ils les mêmes procédés et les mêmes outils linguistiques pour tenter une explication d'un phénomène ? Cependant, pour ce qui est de propositions de Jean-Michel Adam, la notion de séquence explicative se définit dans le cadre monologique ce qui ne peut que nous amener à délaissé ces propositions dans la mesure où nous avons affaire à une conversation, un "polylogue" mettant en relation bien plus de deux participants. Cependant, nous pourrions tenter de transposer le prototype de séquence explicative proposée par Jean-Michel Adam dans un cadre dialogique : en effet, à l'écoute de notre enregistrement et au su de son contexte, une situation de classe, nous pouvons tenter une description de ce que donnerait une telle transposition :

- la schématisation initiale est bien souvent le fait de l'interaction entre l'institutrice et l'élève qu'elle a désigné et apparaît

plutôt comme une séquence descriptive puisque l’institutrice demande à l’enfant un constat, elle demande une description de ce qui se passe : est-ce que l’objet que tu m’as décrit flotte ou, au contraire, est-ce qu’il coule ?

- la macro-proposition explicative 1, c’est-à-dire la formulation - ici, explicite - du problème, de la question est prise en charge par la maîtresse : pourquoi est-ce que ça flotte / coule ?
- la macro-proposition explicative 2, c’est-à-dire l’explication à proprement parler provient de l’enfant interrogé qui doit fournir une réponse à l’institutrice.
- enfin, la macro-proposition explicative 3, c’est-à-dire la Conclusion et l’évaluation, est prise en charge par l’institutrice qui bien souvent reprend les propos de l’enfant avant de valider ou rejeter sa réponse.

Cette projection, cette proposition *a priori* nous permettra-t-elle réellement de rendre compte des conduites explicatives analysées dans notre corpus ?

1.3 Méthode d’analyse

Ainsi, nous pouvons nous demander si notre corpus présentera les traits “soi-disant” caractéristiques des interactions scolaires tels la prédominance de l’enseignante pour ce qui est du capital verbal, la structure ternaire de l’échange, la toute puissance de l’enseignante pour ce qui est de la gestion généralement et plus précisément de la ratification (dans quelle mesure l’enseignante signale qu’elle a entendu et pris en compte une intervention d’un enfant ?)... Au-delà de ces aspects généraux quant à la “conversation scolaire”, quelles “formes” prennent les conduites explicatives produites et par les élèves et par l’enseignante ? Comment se structurent-elles ? Les outils fournis tant par Charaudeau (1992) que par Adam (2001) sont-ils suffisants pour en rendre compte, sont-ils parfaitement aptes à expliciter une production enfantine ?

Après avoir, dans un premier temps, décrit le corpus, nous adopterons une approche conversationnelle pour analyser ce corpus, que nous découperons en séquences avant d’analyser la répartition du capital verbal en nous appuyant sur le nombre de tours de parole, sur le temps de parole détenus par tel et tel participant. Ensuite, nous aborderons le phénomène explicatif tout d’abord, sous l’angle

de l'analyse du discours en ce que nous utiliserons les outils proposés par Charaudeau (1992) notamment, puis en nous basant sur la linguistique textuelle et les propositions faites par Adam (2001).

2 Analyse

2.1 Description de l'expérience

Comme nous l'avons précisé précédemment, cette expérience "Flotte ou coule" se déroule dans le cadre d'un "atelier de remédiation" qui vise, par le biais du décloisonnement et du regroupement d'élèves ayant des compétences conversationnelles à peu près similaires, du moins en ce qui concerne le capital verbal, une plus grande participation de la part des enfants. Mais cette expérience a aussi d'autres finalités puisqu'elle permet à l'enseignante de faire acquérir aux enfants des savoirs et savoir-faire tant au niveau cognitif qu'au niveau linguistique. Nous pouvons mentionner un document proposé par l'École Jean de La Fontaine de Dunkerque⁴² : il y est proposé, pour chacune des sections de l'école maternelle, un parcours "unique" autour de l'eau, c'est-à-dire qu'il s'articule de la même façon quelle que soit la section ; seuls les objectifs et les moyens pour y parvenir évoluent en fonction de l'âge des enfants. La troisième et dernière séance de cette séquence articulée autour de l'eau est intitulée "Flotte, coule" avec des objectifs linguistiques variés, syntaxiques, lexicaux et "pragmatiques" (maîtrise de connecteurs). Cette démarche d'éveil à l'activité scientifique est proposée par La main à la pâte, une opération lancée en 1996 qui « vise à promouvoir, au sein de l'école primaire, une démarche d'investigation scientifique »⁴³ mais qui ne se limite pas à ce seul aspect là puisqu'il s'agit d' « articule[r] apprentissages scientifiques, maîtrise des langages et éducation à la citoyenneté ». Pour ce qui est du langage, La main à la pâte considère que son apprentissage est favorisé par l'activité scientifique en classe. Pour ce qui est de l'oral, une telle pratique peut le faciliter mais également permettre le vivre-ensemble et l'apprentissage de son statut de citoyen ; ainsi

42. Que l'on peut trouver et télécharger à l'adresse suivante : <http://netia59.ac-lille.fr/dkcb/Telechargements/sciencesmat/langage.pdf>.

43. Se reporter à la brochure éditée au mois de décembre 2000, *La main à la pâte et le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école*, disponible sur le site de La main à la pâte, à l'adresse suivante : http://www.lamap.fr/bdd_image/51_brochure_lamap.pdf.

« La main à la pâte incite à l'échange oral autour des observations, des hypothèses, des expériences et des explications. Nombre d'élèves, qui connaissent des difficultés langagières dans certaines disciplines, s'expriment plus volontiers lors d'activités scientifiques où la manipulation les a fait s'impliquer dans un travail commun et les confronte à des phénomènes universels.

[...] Le débat scientifique peut aussi former au débat citoyen même si la nature de ces débats n'est pas la même (l'accord scientifique ne repose pas sur un vote) : l'enfant apprend à argumenter son point de vue, à écouter les autres, à anticiper sur la base d'un raisonnement, à travailler pour un but commun dans un cadre de contraintes. »

Dans la cadre de La main à la pâte, l'École des Mines de Nantes ainsi que des enseignants de primaire ont mis en place un module, appelé "Flotte ou coule", organisé en sept séquences, qui « *permet d'étudier les conditions de flottabilité d'un objet. Les élèves découvrent que ce n'est pas qu'une question de masse mais aussi de volume. L'action de l'eau plate sur l'objet est ensuite abordée puis comparée à celle de l'eau salée* »⁴⁴. Au vu de ces deux démarches, à savoir celle mise en place dans l'école Jean de La Fontaine de Dunkerque et celle proposée par La main à la pâte, nous pouvons nous interroger sur la "validité" de l'expérience proposée par Kristell tant au niveau des moyens que des objectifs : en effet, contrairement à ce que préconise La main à la pâte, à savoir notamment que « *Les élèves réalisent eux-mêmes des expériences, pensées par eux, et discutent pour en comprendre l'apport.* » et que l'enseignant « *guide les élèves sans faire à leur place ; il fait expliciter et discuter les points de vue en accordant une grande attention à la maîtrise du langage* », Kristell, en plus de questionner abondamment les enfants, agit, intervient directement dans l'expérience, et ce de façon extrêmement importante, comme on peut le constater dans le tour de parole 272 :

scht bon attendez moi j'ai une idée j'ai une idée on a un très gros bateau pourtant

44. Cf. l'adresse suivante : http://www.lamap.fr/?Page_Id=5&Element_Id=179&DomainScienceType_Id=11&ThemeType_Id=24

Elle ne se limite donc guère à un rôle d'organisation, de régulation plus ou moins passif. De plus, nous constatons que la production des enfants sur laquelle nous travaillons est bien éloignée des objectifs linguistiques fixés par le document proposé par l'école Jean de La Fontaine de Dunkerque. Pourtant, Kristell reconnaît, dans des entretiens qu'elle a eu avec M^{me} Croll, le lien entre l'expérience qu'elle propose et la démarche de La main à la pâte, sans pour autant prétendre inscrire l'activité qu'elle propose dans ce cadre ; de plus, elle n'a pas mentionné les objectifs scientifiques d'une telle activité, et les autres objectifs (linguistiques, cognitifs...) demeurent flous et sont superficiels, comparés à ceux de l'école Jean de La Fontaine de Dunkerque ; nous pouvons également constater qu'elle évalue très peu les enfants. Précisons que Kristell est sortie récemment de l'IUFM puisqu'elle n'en est qu'à sa deuxième année d'enseignement ; sa conception de l'enseignement, de son rôle est donc dénuée du recul que seule l'expérience, l'ancienneté procure et doit être marquée par la "ligne officielle", orientée, pour ce qui est des classes maternelles, vers le développement linguistique, le vivre-ensemble et l'épanouissement personnel, individuel de l'enfant. De plus, elle se trouve dans une situation "temporaire" dans la mesure où elle ne détient pas de poste fixe.

Cette expérience rassemble des enfants issus de différentes classes ; nous pouvons identifier clairement sept enfants, que Kristell va séparer en deux groupes (qu'elle réunira par la suite) avant de débiter l'expérience (28) ; ainsi, nous pouvons distinguer, d'une part, Solène, Antoine et Rémi, et, d'autre part, Séverine, Claire-Marie, Laura et Martin. Nous ne pensons guère que le groupe rassemble d'autres enfants dans la mesure où il serait étrange que l'enseignante ne les désigne jamais nommément.

Pour cette expérience, les enfants sont réunis autour de boîtes, l'une jaune et l'autre bleue, emplies d'eau ; voici l'inventaire des objets que les enfants vont manipuler lors de l'expérience :

- | | |
|------------------------------|---|
| – une feuille blanche | – une éponge verte et jaune |
| – un crayon de couleur jaune | – un caillou |
| – de la pâte à modeler jaune | – une boîte en plastique
translucide |
| – de la mousse blanche | – une bouteille d'eau |
| – une gomme | – un verre jaune (de dînette) |
| – un bouchon | |

- un rouleau
- un bout de bois
- une barquette bleue
- une paire de ciseaux
- une boule d'aluminium

2.2 Analyse conversationnelle

2.2.1 Séquentialisation du corpus

“Séquence” ? Comme nous l’avons déjà mentionné (cf. « Introduction », p. 2), Jean-Michel Adam ⁴⁵ appelle *séquence* une unité textuelle définissable « *comme une STRUCTURE, c’est-à-dire comme* :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu’elles constituent ;
- une entité relativement autonome, dotée d’une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l’ensemble plus vaste dont elle fait partie. » (Adam, 2001, 28)

Ainsi, « *En tant que grandeur décomposable en parties, le texte (T) se compose de n séquence(s) [complète(s) ou elliptique(s)].* » (Adam (1990)) Dans cette optique, une séquence est la combinaison de macro-propositions elles-mêmes constituées de (micro-)propositions.

Cette conception n’a rien de commun avec la définition, qu’en propose - dans une autre optique, un autre cadre - C. Kerbrat-Orecchioni ⁴⁶ qui définit - comme nous l’avons déjà dit (cf. 2, p. 16) - la séquence comme « [...] *un ensemble d’échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique* », ce qu’elle précise ainsi :

- «
- sémantique : on retrouve là le critère thématique qui a été évacué de la définition de l’interaction ;
 - pragmatique : lorsqu’ils maintenaient encore l’existence d’une unité , dite “transaction”, intermédiaire entre l’échange et l’interaction (...), les linguistes de l’école de Genève la définissaient par le fait qu’elle

45. Adam (2001) et (Adam, 1990, 84-85)

46. Pour un très bref aperçu de la notion de séquence, consulter l’ article “Séquence conversationnelle” de Véronique Traverso *in Charaudeau and Maingueneau (2002)*

correspondait à un seul “objet transactionnel”, c’est-à-dire un seul “but”, ou une seule et même tâche (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, éd. 1998, 218-218)

Elle précise en outre que « *l’organisation des interactions en séquences est typiquement floue* » et que de ce fait le relevé des différentes séquences constituant une interaction est variable selon les « *descripteurs* » « et que par conséquent *l’opération de découpage laisse une large place à l’intuition* ». Cependant, certaines séquences sont facilement repérables telle les séquences d’ouverture et de clôture qui enclosent le corps de l’interaction qui peut être composé d’une ou de plusieurs séquences. Ce qui permet de les identifier aisément c’est leur forte “ritualisation” c’est-à-dire « *qu’elles ont une fonction essentiellement relationnelle, et une structure fortement stéréotypée* »⁴⁷. Mais, ces séquences ne sont pas forcément facilement isolables lors du découpage d’une interaction dans la mesure où, d’une part, la clôture est souvent annoncée par des pré-clôtures enchâssées dans le corps de l’interaction et où, d’autre part, le passage de la séquence d’ouverture au corps de l’interaction se fait rarement de façon abrupte mais bien plutôt de façon continue, souple.

En ce qui nous concerne, nous adopterons plutôt, pour notre découpage, la définition proposée par C. Kerbrat-Orecchioni de la notion de “séquence” ; cependant, notre séquentialisation repose plus sur des critères “pragmatiques” que sémantiques puisque nous nous appuyons plutôt sur l’organisation de l’expérience, organisation que l’enseignante “gère” par le biais de ses attentes et de ses questions, c’est-à-dire selon les objectifs, les buts - partiels - qu’elle se fixe “momentanément”.

Séquentialisation Nous pouvons distinguer dans cette expérience plusieurs séquences :

- de 1 à 30 (« [...] *les objets j’arrive* ») [I] : durant cette séquence, Kristell présente l’objet de la séance, l’expérience, tout en faisant participer les élèves en les questionnant, et elle prépare, elle organise les enfants en deux groupes dont un de trois enfants (en 28) ;
- de 30 à 151 nous pouvons isoler la première occurrence de l’expérience réalisée avec le groupe de Séverine, Claire-Marie,

47. A ce propos, il est intéressant de consulter l’article « Répliques et réponses » in Goffman (1981, trad. 1987)

Laura et Martin ; nous pouvons isoler plusieurs étapes lors de cette séquence :

- de 30 à 89 [II] une phase descriptive lors de laquelle l’enseignante questionne les enfants sur les objets qu’ils vont utiliser pour l’expérience ;
- de 90 à 151 [III] les enfants réalisent à proprement parler l’expérience puisqu’ils déposent les objets dans le bac rempli d’eau et ils sont alors amenés à décrire ce qui se produit avec une tentative d’explication en 135-141 ;
- de 151 à 297 nous observons la seconde occurrence de cette expérience “Flotte ou coule”, au déroulement différent, et pour laquelle tous les enfants sont rassemblés :
 - de 151 à 204 (« [...] *j’vais mettre ça* »)[IV] nous avons affaire à une sorte de “reprise” de la première occurrence de l’expérience puisque Kristell demande aux enfants de décrire l’objet utilisé, de le mettre dans le bac puis de décrire ce qui se passe ;
 - de 204 (« *qu’est-ce que tu m’as dit Rémi [...]* ») à 234 [V] Kristell propose une activité de catégorisation lors de laquelle les enfants doivent dire quels sont les objets qui sont des « *bateaux* » ;
 - de 234 à 297 [VI] les élèves sont amenés à proposer une explication au fait que certains objets flottent et que d’autres coulent, à faire des hypothèses, contraints en cela par Kristell qui leur propose / impose une structure linguistique, à savoir “peut-être que” (en 234). Nous pouvons constater, dans cette séquence orientée vers l’explication, que Kristell, en 274, initie une nouvelle expérience en quelque sorte visant à aider à la résolution du problème ;
- de 298 à 300 [VII] Kristell met fin à l’expérience, ou du moins en amorce la clôture.

Ainsi, nous pouvons donner la structure globale de l’interaction : en effet, nous pouvons relever plusieurs occurrences de schématisation initiale avant que l’institutrice ne passe à la phase de questionnement, ou, plus clairement, Kristell répète l’opération de constat (l’objet flotte ou coule ?) plusieurs fois avant de se lancer dans la phase de questionnement quant à ces constats. De plus, dans ce corpus, les enfants interrogés ne sont pas véritablement amenés à proposer une explication, dans la mesure où Kristell ques-

tionne l'ensemble des élèves tout d'abord pour obtenir des propositions d'explications hypothétiques ; ensuite, ce sera l'ensemble de ces hypothèses que Kristell proposera de tester pour parvenir à une explication définitive. Ainsi, il semble que nous ayons affaire à une explication polygérée et co-construite par les enfants guidés par l'institutrice. Nous pouvons donc considérer que l'interaction se construit selon ce schéma :

1. constat : description de ce qui se passe
2. problématisation : pourquoi ?
3. co-construction d'explication(s) par formulation d'hypothèses
4. démonstration proposée par Kristell
5. explication à proprement parler
6. "accord" (le « peut-être je sais pas » de Kristell en 291 est étrange)

2.2.2 Capital verbal

Comme nous pouvions nous y attendre et comme nous l'avons précisé auparavant (cf. 1.1, p. 18), l'enseignante, Kristell, occupe la très grande majorité du temps de parole ; en effet, sur les 13 minutes et 56 secondes (soit 836 secondes) que dure notre corpus, elle parle pendant environ 12 minutes et 23 secondes (soit 743 secondes)⁴⁸, ce qui correspond à 88,9% du temps de parole total. Nous constatons également que Kristell produit plus de 80% des mots énoncés durant la durée de notre corpus⁴⁹. Par contre, pour ce qui est du nombre de tours de parole, notre corpus n'est guère représentatif de modèle de l'échange ternaire comme décrit précédemment (cf. 1.1, p.20) : ainsi, Kristell détient moins de tours de parole que tous les enfants

48. Ce temps correspond en fait à une moyenne de différents chronométrages , en effet, du fait de tours de parole extrêmement brefs, qui sont essentiellement le fait des enfants, il est extrêmement difficile de chronométrer le temps de parole de l'enseignante ; ainsi, nous avons procédé à trois "chronométrages", effectués par trois personnes différentes, et les temps sont divergents :

- 11 minutes 27 secondes (717 secondes) ;
- 12 minutes 28 secondes (743 secondes) ;
- 12 minutes 45 secondes (765 secondes).

49. Ce calcul est basé sur les outils statistiques des éditeurs de texte traditionnels ; ainsi, nous devons ne pas accorder trop d'importance à ce relevé dans la mesure où nous pouvons nous interroger sur ce que ces outils appellent un mot (logiquement, au sens informatique, une séquence de lettres comprise entre deux séparateurs de mot consécutifs) puisque nous constatons des divergences comme nous le voyons dans le tableau suivant :

réunis⁵⁰, à savoir, cent trente-quatre contre cent cinquante-trois, soit 44,7% du nombre total de tours de parole (300). Nous constatons également que cette proportion est à peu près homogène dans toutes les séquences que nous avons identifiées comme l'illustre le tableau 5. Ainsi, si Kristell, tout en détenant moins de tours de

Séquence	Tours de parole		Pourcentage
	Total	Détenus par Kristell	
I	30	15	50%
II	60	26	43,3%
III	62	26	41,9%
IV	53	25	47,2%
V	30	14	46,7%
VI	64	28	43,8%
VII	3	2	66,7%

TABLE 5 – Pourcentage des tours de parole de Kristell en fonction des séquences

parole que l'ensemble des enfants, occupe tant de temps de parole, c'est parce qu'elle produit presque quatre fois plus de mots que les enfants dont bon nombre de tours de parole consiste en un mot seul, que ce soit un nom (« *boîte* » en 68), un adjectif (« *blanche* » en 35) ou encore un adverbe (« *dedans* »), ou en un court ensemble de mots du type du syntagme nominal minimal (« *un crayon* » en 43) ou du syntagme prépositionnel (« *dans l'eau* » en 27). Il nous faut tout de même préciser que parmi tous les tours de parole des enfants, onze se trouvent être inaudibles, incompréhensibles, du moins pour nous, puisque Kristell enchaîne, ratifiant ou non, poursuivant l'échange comme nous le montrent les ensembles de tours de parole 94-95 :

- 94 Enfant []
 95 Kristell il est dans l'eau d'accord vas-y à toi (2s)
 han qu'est-ce qui se passe là Séverine

	Microsoft Word et Works	OpenOffice
Kristell	2320	2404
Enfants	540	501
Total	2860	2905
% détenu par Kristell	81,1	82,8

50. Nous n'avons pu, lors de la transcription de cet enregistrement, déterminer préciser quels étaient les enfants qui intervenaient, si ce n'est lorsque Kristell les désignait nommément *a priori* ou *a posteriori*.

ainsi que de 116 à 118, de 156 à 159, de 183 à 187, de 210 à 214 et au sein de l'échange de 190 à 192 ; d'autres occurrences sont quant à elles ignorées, de la part de Kristell comme de celle des pairs, comme en 108 et en 123 :

- 123 Enfant []
124 Enfant (non maintenant tu appuies)
125 Enfant (non pas ça)
126 Kristell alors laisse laisse la laisse la naturellement
ce qu'elle a envie de faire laissez la et je
reviens laissez la n'appuyez pas on va voir

Enfin, nous devons également mentionner la présence de passages incompréhensibles du fait du brouhaha, des rires que les enfants produisent, ce qui intervient à plusieurs reprises dont treize occurrences (58, 65, 72, 85, 142, 144, 150, 164, 219, 223, 235, 237, 295) sont assez isolées pour que nous ne les ayons pas fait figurer, dans notre transcription, au sein des tours de parole comme en 86 :

- 86 Kristell un rouleau (BROUHAHA) comment il
(BROUHAHA) une bouteille de quoi de
vin

mais, en un sens, comme étant eux-mêmes des tours de parole (puisque nous leur avons attribué un numéro), ce qu'ils ne sont pas ou, du moins, ce qu'ils peuvent ne pas être : en effet, ils peuvent correspondre comme ne pas correspondre à un tour de parole, c'est-à-dire qu'un "épisode" de brouhaha ou de rires peut couvrir, dissimuler un seul tour de parole comme plusieurs tours de parole ; ainsi, ces "épisodes" ne peuvent correspondre à et, surtout, ne peuvent être considérés comme des tours de parole "effectifs".

Ainsi, si Kristell, de par son statut même d'enseignante, se trouve, de fait, en position haute lors de cette interaction, ceci ne se perçoit guère au niveau du nombre de tours de parole détenu et du temps de parole (ce qui apparaîtrait sans aucun doute si nous comparions le temps de parole qu'elle occupe à celui de chaque enfant - ce que nous n'avons pu faire) mais au nombre de mots énoncés ainsi qu'à d'autres éléments que nous allons étudier par la suite. Précisons que cette position haute ne se trouve pas être acquise par le fait qu'elle explique - puisque, par ailleurs, elle ne prend pas la posture de l' "expert" (cf. « Introduction », p. 3) - mais bien de son statut qui lui permet d'interroger les enfants pour vérifier leurs savoirs, connaissances... (cf. les propos de E. Goffman - déjà cités, 1.1.4, p. 20). Cependant, la position haute de Kristell ne se retrouve

guère dans le nombre de tours de parole qu'elle détient, mais est largement perceptible dans le temps de parole occupé.

2.2.3 “Un” échange ternaire ?

L'échange ternaire : constats Il ne faut pas juger, cependant, que du fait de l'infériorité du nombre de tours de parole de l'enseignante, n'apparaît pas cette structure ternaire de l'échange comme décrite par Robert Bouchard et Erving Goffman et présentée précédemment (cf. 1.1.4, p. 19); effectivement, la structure ternaire “typique” de l'échange scolaire, dans laquelle les premier et dernier tours de parole sont occupés par l'enseignant, apparaît tout de même dans notre corpus. Cependant, cette structure se trouve peu, dans la mesure où, bien souvent, le troisième temps constitue le point d'appui à un nouvel échange puisque l'enseignante, après une prise de parole destinée à valider - ou réfuter - la réponse (verbale ou non) de l'enfant, enchaîne directement sur un nouvel échange en questionnant soit le même enfant pour le relancer, pour l'amener à modifier, compléter sa réponse, soit un autre enfant. Nous avons donc comptabilisé les échanges de ce type, comme on peut le constater dans le tableau 6 (p. 47), et, pour ce faire, nous avons distingué :

- les échanges ternaires dans lesquels on constate l'enchaînement question - réponse - validation (ou réfutation), la validation pouvant correspondre à une simple reprise [a.] :

161 Kristell un bout de bois le bout de bois ça :
flotte vous êtes tous d'accord

162 Enfant oui

163 Kristell bon

ou encore :

69 Kristell une boîte en plas :

70 Enfant / en plastique

71 Kristell très bien (.) invisible (.) parce que je
te vois dedans

- les échanges binaires, composés uniquement d'une question et d'une réponse [b.] :

171 Kristell [...] tu choisis un objet euh Solène
comment ça s'appelle c(e) que t'as
pris

172 Solène une gomme

	Nombre d'échanges	%
a.	17	29,3
b.	3	5,2
c.	28	48,3
d.	10	17,2
Total	58	

TABLE 6 – Distribution des échanges

– les échanges où la troisième prise de parole en plus de valider les propos précédents (ne serait-ce que par un reprise) lance un nouvel échange et est de ce fait considéré comme la première intervention d'un nouvel échange avec une distinction :

– lorsque le nouvel échange est dirigé vers le même interlocuteur (nous avons considéré que lorsque l'interlocuteur n'était pas nommément désigné, c'est-à-dire lorsque l'enseignante s'adresse à la classe dans son ensemble, il s'agit du même interlocuteur, même si ce n'est pas le même enfant qui répond) [c.] :

24 Kristell i(l) va falloir les mettre
 25 Enfant dedans
 26 Kristell dedans quoi

et plus clairement, sans doute :

117 Kristell t'es sûr que ça coule ou ça flotte
 118 Enfant ça flotte
 119 Kristell ça flotte et si on appuie dessus

– lorsque le nouvel échange est dirigé vers un interlocuteur différent de celui du premier échange [d.] :

18 Kristell Une boîte de quelle couleur Rémi
 19 Rémi jaune
 20 Kristell Une boîte jaune et ici Antoine de
 quelle couleur est la boîte

Cependant, encore une fois, il nous faut admettre que de tels résultats nous semblent peu fiables dans la mesure où il nous a été difficile de réaliser ce dénombrement et ce pour diverses raisons ; la première, sans doute, vient du repérage même des échanges, rendu malaisé du fait que, par moment, certains enfants interviennent, sans y avoir été invités, et ces interventions “inopportunes” s'insèrent entre la question posée par la maîtresse et la réponse de l'enfant interrogé ou encore entre la réponse de l'enfant et la troisième

prise de parole dans l'échange ternaire ce qui a pour conséquence de retarder l'accord - ou le désaccord :

- 77 Kristell [...] ça c'est quoi la miss euh Claire-Marie
78 Claire- un verre
Marie
79 Enfant C'est moi qui lui ai dit la gomme
80 Enfant un verre d'eau []
81 Claire- jaune
Marie
82 Kristell un verre jaune

Une seconde difficulté, combinée, entremêlée à la première, apparaît lorsque l'on se trouve confronté à une succession d'échanges telle qu'en 165 - 171 :

- 165 Kristell bon oh écoute on est nombreux tu te mets
là oh (2s) j'suis pas contente (..) vas-y
quel objet tu as choisi s'il te plaît
166 Enfant pâte à modeler
167 Kristell alors tu la mets doucement tu m(e) dis ce
qui se passe ouh qu'est-ce qui s'est passé
Antoine
168 Antoine elle a coulé
169 Kristell elle a coulé eh tu l'as mise un petit peu
vite essaye de la mettre doucement de-
dans sur l'eau doucement et si tu la mets
doucement qu'est-ce qu'elle fait
170 Antoine (ba) elle coule
171 Kristell elle coule quand même d'accord tu choisis
un objet euh Solène comment ça s'appelle
c(e) que t'as pris

Cette succession de tours de parole comporte plusieurs échanges que l'on pourrait "schématiser" ainsi, à condition de considérer le « alors » combiné à l'absence de reprise "discordante" et à la poursuite de l'échange comme un signe d'accord et donc de validation :

- question
- réponse (ou non-réponse)
- validation (ou réfutation) ET question
- ...

Ce genre d'échange apparaît notamment lors des séquences de description des objets, durant lesquelles l'enseignante "désigne" un élève et lui demande de lui présenter l'objet qu'il souhaite mettre dans le bac d'eau, et, après avoir obtenu une réponse (correcte ou

non, la réponse pouvant encore être inaudible, ou même une non-réponse), elle va clôturer l'échange par une ratification, une reprise, ou au contraire par une infirmation, et va à la suite de cela amener un nouvel échange en "désignant" un autre enfant ou, au contraire, si elle est insatisfaite, lancer une injonction, reposer sa question au premier élève, ce qui explique le nombre inférieur des tours de parole détenus par l'enseignante.

L'échange ternaire : les élèves cantonnés à une posture réactive ? L'échange ternaire se construit, pour ce qui est des interactions scolaires, sur deux interventions de la personne qui se trouve être en situation haute, c'est-à-dire l'enseignant ; la première de ces interventions constitutives de l'échange ternaire consiste :

- soit en une question

73 Kristell Laura qu'est-ce que c'est ça

- soit en une injonction- la "réponse" de l'élève correspondant alors à une action visant la satisfaction de la demande de l'institutrice :

115 Kristell [...] allez plongez la feuille voir sans appuyer [...]

ou

200 Kristell [...] Claire-Marie tu choisis un objet tu le mets doucement [...]

Ainsi, la posture réactive dans laquelle sont cantonnés les enfants - soulignée par A. Florin (cf. 1.1.3, p. 18) - n'est pas seulement perceptible au niveau du capital verbal ; en effet, ce statut apparaît également lorsque l'on étudie les interventions de l'enseignante Kristell qui placent les enfants en demeure de répondre, que ce soit par le biais du langage ou par celui d'actions. Quelles formes peuvent revêtir ces interventions, de quels actes sont-elles constituées ? Nous allons maintenant passer en revue ces actes, que l'on peut regrouper sous le terme de "directifs", avant d'en dresser un tableau quantitatif (cf. tableau 7, p. 52) :

- verbes à l'*impératif* [a] :

8 Kristell arrête Laura

10 Kristell viens-là Rémi

90 Kristell vas-y

275 Kristell regardez

Ce mode a « une valeur fondamentalement directive : il vise à orienter la conduite du (ou des) destinataire(s). Selon la

situation, il exprime un ordre, une exhortation, un conseil, une suggestion ou une prière. »⁵¹ L’enseignante utilise uniquement l’impératif présent, et elle en use pour réguler, gérer l’activité et l’interaction ainsi que pour donner des consignes au groupe d’enfants ; on peut relever des formes extrêmement présentes telles « vas-y », « viens-là », « regardez »...

– verbes à l’*indicatif* [b] :

- 10 Kristell eh tu restes là Solène
- 28 Kristell non Séverine tu restes là

- 28 Kristell Solène tu viens avec Antoine
- 28 Kristell tu viens
- 154 Kristell tu viens ici toi aussi

- 28 Kristell vous regardez les objets
- 100 Kristell vous regardez ce qui se passe
- 226 Kristell Claire-Marie tu regardes

- 156 Kristell Martin tu choisis un objet

- 100 Kristell vous mettez un objet
- 200 Kristell tu le mets doucement
- 283 Kristell tu mets dedans

L’enseignante utilise dans ce cadre là presque exclusivement des formes à l’indicatif présent si ce n’est une forme à l’indicatif futur (« tu reviendras [...] » en 176). Il est à noter que ce n’est pas tant le mode ou le temps qui implique une telle valeur directive mais bien plutôt le verbe en lui-même, sa signification puisque l’enseignante utilise ces formes à des fins de régulation, de gestion et pour donner des consignes - comme on l’a remarqué pour l’impératif - comme on peut le constater avec les verbes “mettre”, “choisir”, “rester”, “venir”, “sortir” qui sont particulièrement présents.

– construction verbale *aller à l’indicatif (présent) + verbe à l’infinitif* [c] :

51. [Riegel, Pellat and Rioul \(1994, 331\)](#)

- 1 Kristell on va se retrousser les manches
 127 Kristell on va voir
 256 Kristell on va bien regarder
- 28 Kristell vous allez regarder
 90 Kristell vous allez mettre
- 8 Kristell j'veais t'aider
 204 Kristell j'veais mettre ça

132 Kristell tu vas venir après

C'est, selon Charaudeau (1992), une périphrase verbale dans laquelle le verbe conjugué exprime « l'imminence de l'action », l'action étant décrite par le verbe à l'infinitif ; cette périphrase verbale exprime « le "début" de l'accomplissement », qui « peut être perçu de façon plus ou moins externe à l'action, c'est-à-dire de façon plus ou moins imminente » (par exemple, on peut penser que le « j'veais mettre ça » en 204 est plus "imminent" que le « j'veais t'aider » en 8). Il nous semble, de plus, que certaines occurrences de cette structure semblent hautement contraignantes, rivalisant presque avec le mode impératif. L'enseignante utilise cette structure avec quatre pronoms personnels sujet différent, à savoir la première personne du singulier, les secondes personnes du singulier et du pluriel et le pronom "on" qui est le plus représenté.

- les *questions* [d] : l'enseignante utilise de nombreuses questions, notamment lors des phases de description que ce soit d'objets ou de phénomènes, avec pour les premières les questions du type - on en trouve, bien évidemment, des variantes - « qu'est-ce que c'est ça », « qu'est-ce que tu vois », « de quelle couleur »... et pour les secondes des questions comme « qu'est-ce qui se passe », « qu'est-ce que ça fait »... Nous considérons la "question" comme un acte directif dans la mesure où un tel acte contraint l'interlocuteur (cf. ce qu'en dit Kerbrat-Orecchioni (1990, éd. 1998), 1.1.2, p. 13) comme le précise également, dans son point intitulé « L' "interrogation" (*Demande de dire*), Charaudeau (1992, 591) puisque, selon lui, le locuteur « impose à l'interlocuteur un rôle de "répondeur" » tandis que l'interlocuteur « se voit dans l'obligation de répondre quelque chose (attitude qu'il n'aurait pas eu s'il

	a	b	c	d	Total
Nombre d'oc- currences	103	57	32	93	285

TABLE 7 – Kristell : actes directifs

n'avait pas été interrogé), *mais l'aveu d'ignorance n'entraîne pas nécessairement une sanction* » ; sur ce dernier point, il nous faut préciser que l'enseignante, en questionnant, ne se retrouve pas en position basse puisque qu'elle ne demande pas une information qu'elle ne détient pas ; elle tient seulement son rôle, comme on l'a déjà mentionné et illustré avec les propos d'Erving Goffman (cf. 1.1.4, p. 20).

Le tableau 7 nous montre que l'enseignante réalise un total de deux cent quatre-vingt cinq actes directifs alors qu'elle ne détient que cent cinquante quatre tours de parole, ce qui fait une moyenne de presque deux actes directifs par tour de parole (précisons que certains de ces actes peuvent être contigus comme on peut le voir notamment avec les formes impératives comme en 16 « viens-là Rémi viens-là écoute Rémi ») ce qui montre bien à quel point c'est l'enseignante qui domine cette interaction, les élèves se trouvant bel et bien relégués dans une posture réactive alors que le but de l'activité est de favoriser la parole des enfants ; une telle posture est-elle favorable à l'apprentissage des règles conversationnelles ?

L'échange ternaire : le troisième temps La dernière intervention de l'échange ternaire correspond à une validation c'est-à-dire selon Croll (*A paraître*) « *un acte assertif ou semi-assertif second qui porte sur une première assertion ou réponse dans le but de la commenter de différentes façons* », la validation pouvant exprimer un accord ou un désaccord⁵² Dans notre corpus, nous avons relevé les termes de validation-accord suivants : “oui” [a], “d'accord” [b], “très bien” [c], “voilà” [d], “bravo” [e], “tout à fait” [f] et “mouais” [g], et nous en avons dénombré les occurrences, comme le montre le tableau 8. Nous pouvons également constater que la moitié de ces marques de validation-accord sont “directes”, c'est-à-dire qu'elles apparaissent aussitôt après la réponse de l'enfant, si ce n'est l'occurrence en 243 qui apparaît après un acte de gestion :

52. Sur ces “notions”, on peut consulter Croll (*à paraître*) ainsi que le bref point intitulé « L' “accord” / Le “désaccord” » in Charaudeau (1992, p. 615).

Forme	a	b	c	d	e ^a	f	g ^b	Total
Nombre d'oc- currences	8 ^c	6	5	1 ^d	2 ^e	1	1	24

TABLE 8 – Kristell : validation-accord

a. Cette forme, à savoir “bravo”, nous semble avoir un “statut” d’accord bien moins franc, clair que les autres formes que nous avons relevées.

b. Même remarque pour la forme “mouais”, d’autant plus que la seule occurrence relevée en 260 est suivie de « mais peut-être que quoi ».

c. L’occurrence en 155 correspond en fait à une réponse :

154	Enfant	(est-ce que) tout le monde est là
155	Kristell	oui tout le monde est là j’ai dit aux enfants de tous venir autour du bac jaune [...]

d. L’occurrence de “voilà” en 153 semble bien plus correspondre à une sorte d’indication conclusive ; celle en 283 , que nous comptabilisons quand même, correspond sans doute plus à une marque de félicitations.

e. La forme “bravo” en 280, que nous comptabilisons quand même, semble être de la même nature que l’occurrence de “voilà” en 283 (cf. note *d*).

243 Kristell scht oui

Sept de ces marques apparaissent après une reprise par l’enseignante des propos tenus par les enfants, et l’une de ces reprises correspond à une correction puisque en 198 l’enseignante reprend la réponse de l’enfant (« un ciseau ») en la corrigeant avant de valider cette réponse (« des ciseaux très bien »). Nous pouvons également constater que les actes de validation-accord sont bien plus nombreux que ceux de validation-désaccord émis par l’enseignante puisque nous n’avons relevé que quatre occurrences des formes “non” (en 285 et 287) et de sa variante “nan” (en 149⁵³ et 157). Ainsi, l’enseignante a plutôt tendance à valider ce que proposent les enfants uniquement lorsque leurs propos sont pertinents et qu’ils permettent à l’interaction de bien se prolonger, d’autant que bon nombre de ces actes de validation-accord sont bien souvent suivis d’une question de relance ou d’une nouvelle question initiale.

La validation ne repose pas que sur l’accord / le désaccord mais aussi sur des reprises de l’enseignante : elle reprend parfois - partiellement ou complètement - les propos des élèves avant de poursuivre son intervention par un autre acte et bien souvent - notamment dans les phases de description quelles qu’elles soient - une nouvelle interrogation, destinée à approfondir la première réponse si elle est adressée au même interlocuteur ou au contraire, lorsqu’elle est adressée à un autre interlocuteur, à faire “rebondir” l’interaction comme on peut le voir, respectivement, dans ces deux échanges

53. « nan nan nan scht on se calme ».

(déjà cités précédemment ; cf. 2.2.3, p. 47) :

- 24 Kristell i(l) va falloir les mettre
- 25 Enfant dedans
- 26 Kristell dedans quoi

et

- 18 Kristell Une boîte de quelle couleur Rémi
- 19 Rémi jaune
- 20 Kristell Une boîte jaune et ici Antoine de quelle couleur est la boîte

Nous avons relevé quarante-six occurrences de reprise effectuée par l'enseignante - ce relevé recoupant partiellement celui des actes de validation - , ce qui montre que l'enseignante ne réagit, du moins oralement⁵⁴, finalement, qu'à très peu des interventions enfantines, c'est-à-dire qu'elle ne montre que très rarement qu'elle a entendu telle ou telle intervention de tel ou tel élève comme le souligne A. Florin (cf. 1.1.3, p. 19). Ce résultat peut paraître surprenant dans la mesure où une telle attitude semble aller (va ?) à l'encontre du but essentiel des "ateliers de remédiation" - faire produire - puisque que l'on sait à quel point les signaux de réception et l'étayage important dans la production des enfants.

L'échange ternaire : conclusions Nous constatons, donc, dans notre corpus, que l'interaction est totalement dirigée, gérée par l'enseignante, emplissant par là son rôle et sa place, du fait de l'extrême importance que prennent les actes directifs dans son discours, laissant les enfants dans une posture essentiellement réactive, si ce n'est certaines digressions et quelques "débordements". Les enfants se trouvent donc dans l'obligation d'apporter des réponses que ce soit au niveau des actions à réaliser ou au niveau linguistique. On peut penser que c'est cette situation qui amène l'enseignante à réaliser des actes de reprise, de validation des actions et des propos des enfants, et essentiellement des actes que l'on pourrait qualifier de "positifs" puisque l'enseignante marque bien plus son accord que son désaccord, ce dernier n'étant, sans doute, pas très productif pour ce qui est de la stimulation de la participation orale. Ceci peut, peut-être, expliquer que bon nombre des interventions enfantines

54. En effet, nous pouvons envisager que l'institutrice, Kristell, envoie aux élèves des signaux de réception qui ne soient pas oraux mais visuels ou gestuels, ce que nous ne pouvons guère vérifier, cette interaction n'ayant fait l'objet que d'un enregistrement audio.

ne provoque pas de validation de la part de l'enseignante, dans la mesure où une telle absence est sans doute préférable, dans une certaine mesure, à une validation négative qui risquerait de décourager les enfants. Ainsi, la structure ternaire typique de l'échange scolaire, que l'on relève effectivement dans notre corpus, semble être le fruit de telles "contraintes" liées au rôle de l'enseignante. Pour remédier à sa difficile identification, nous pourrions, lors de la transcription, considérer les tours de parole qui présentent un acte de validation et un autre acte - de relance, assertif, directif... - comme en étant deux ; mais, cela pose un autre problème, puisque nous rendrions alors compte des actes tout en faisant déjà une action d'analyse du corpus.

2.2.4 Une conversation ? Oui, mais de quel type ?

Comme nous l'avons déjà vu (cf. 1.1.2, p. 12), nous considérons cette interaction comme une conversation, et même comme une conversation scolaire, dont ne sont pas exclus par ailleurs, certains des traits caractéristiques de la conversation, tels que soulignés, définis par C. Kerbrat-Orecchioni notamment, comme l'aspect ludique (nous pouvons relever plusieurs occurrences de rires - certainement peu liés, il est vrai, à l'activité conversationnelle en soi). Si nous reprenons les propositions de F. Jacques - reprises par M. Lusetti (cf. 1.1.2, p. 12) - il semblerait que l'interaction que nous nous proposons d'étudier ne correspond à aucun des types qu'il envisage si ce n'est, à la rigueur, la discussion contradictoire ou le débat - dont on peut avoir un aperçu, notamment, dans les tours de parole 238-240 :

238 Enfant peut-être que c'est lourd

239 Kristell peut-être que c'est lourd

240 Enfant ah ben non peut-être que c'est PAS lourd

Cette interaction pourrait bien plutôt correspondre, peut-être, à un entretien dirigé dans la mesure où l'enseignante, Kristell, a la mainmise sur l'interaction, sur son déroulement, sa gestion, ses buts. De même, nous pouvons nous demander si nous pouvons vraiment qualifier cette interaction comme une "conversation scolaire", telle que définie par M. Lusetti :

« Quoique secondaires par rapport à la stricte réalisation de la tâche, les thèmes de conversation ne sortent pas du cadre scolaire. On pourrait dire alors qu'il s'agit

de *conversation scolaire*, que les bons élèves ne pensent pas ou ne s'autorisent pas à quitter. » (Lusetti, 2004, 174)

Or, ici, les élèves ne sont pas en groupes de pairs, entre eux, mais en compagnie de l'enseignant ; si ce dernier avait été "passif", c'est-à-dire si Kristell n'avait pas ou que peu pris part à l'interaction ou ne l'avait pas dirigée comme elle le fait, nous aurions pu nous contenter de cette expression. Ainsi, nous pourrions envisager de caractériser cette interaction comme une "conversation de classe", terminologie qui renverrait alors aux interactions mettant en relation un enseignant et un groupe d'enfants, d'élèves, où les places seraient respectées, les thèmes fixés par l'enseignant et où des interventions spontanées pourraient éventuellement intervenir selon le cadre de l'interaction. Mais, sans doute, vaudrait-il mieux approfondir les propositions de F. Jacques⁵⁵.

2.3 Analyse du discours explicatif

2.3.1 Généralités

Nous allons nous baser, pour cette analyse, sur les séquences - telles que définies par C. Kerbrat-Orecchioni - où nous pouvons relever des conduites explicatives. Ces séquences, que nous avons relevées précédemment (cf. 2.2.1, p. 41), correspondent aux tours de parole 135-141 [Séquence A] et 234-297 [Séquence B] ; nous serons peut-être également amenés à aborder les tours de parole 204-233 dans la mesure où les interventions qui constituent cette séquence semblent pouvoir servir de base à une activité explicative. Précisons à nouveau, avant de poursuivre, que le "schéma traditionnel" de l'explication, dans lequel c'est le profane qui interroge l'expert, se trouve inversé dans l'interaction que nous étudions du fait du cadre didactique qui la régit : ainsi, l'expert - l'institutrice, donc - interroge le profane - les élèves - afin de vérifier les connaissances de ce dernier tout en le faisant évoluer, acquérir de nouveaux éléments, quels qu'ils soient. Cette inversion des rôles se repère aisément puisque, dans les séquences précitées, nous relevons sept occurrences de l'adverbe interrogatif "pourquoi", toutes produites

55. A notre grand regret, nous n'avons pas pu nous procurer l'article auquel Lusetti fait référence : « Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue » paru dans l'ouvrage *Échanges sur la conversation* dirigé par J. Cosnier, N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni, édité par le CNRS en 1988.

énoncé une explication conditionnelle, il n'en reste pas moins vrai que l'enfant commence son intervention par la locution conjonctive "parce que" ce qui nous amène à analyser cette explication non comme une explication conditionnelle mais comme une explication causale. En effet, l'enfant propose ici une explication à la question posée par Kristell dans le tour de parole précédent - « pourquoi les ciseaux coulent d'après vous ». Ainsi, l'*explanandum*, le phénomène à expliquer, est bien le fait que les ciseaux coulent et plus largement que « ça coule » et est bien premier, est bien ce qui est posé ; l'enfant cherche donc l'origine de ce phénomène et propose une explication sous forme d'hypothèse :

A_2	<i>explanandum</i>	ça coule
A_1	<i>explanans</i>	parce que si on met sur la gomme ça coule

Cependant, il faut bien avouer, que la présence de cette conjonction "si" est problématique : n'a-t-on vraiment pas affaire à des explications conditionnelles ? En effet, ne peut-on pas considérer A_1 comme étant la combinaison de a_1 - on met sur la gomme - et de a_2 - ça coule - ce qui donnerait alors une explication conditionnelle puisque le mouvement de pensée serait effectivement orienté de a_1 vers a_2 ?

2.3.2 Analyse des tours de parole 135-141 [séquence A]

135 Kristell et pourquoi elle coule qu'est-ce que vous lui avez mis
 136 Enfant euh elle est toute coulée au fond de l'eau
 137 Kristell et pourquoi d'après toi elle a coulée parce que
 138 Enfant parce que RIRES
 139 Kristell parce que t'a mis plein de quoi dessus
 BROUHAHA [2s]
 140 Enfant [] trucs lourds
 141 Kristell plein d'objets ah plein de trucs lourds peut-être que
 c'était trop lourd essayez vous aussi de mettre des
 choses lourdes

En 135, l'enseignante valide le constat - l'*explanandum* - établi en 134 par un enfant (« elle coule » à propos de la feuille de papier sur laquelle a été posé un objet) par une succession de deux questions ; la seconde - « pourquoi elle coule »- constitue une extension de la première - « qu'est-ce que vous lui avez mis »- et semble être un

indice, un aiguillage par lequel l’enseignante oriente les enfants vers un élément de réponse. N’obtenant pas de réponse, puisque en 136 un enfant ne fait que reprendre le constat déjà établi, l’enseignante reprend sa première question en utilisant la locution prépositionnelle “d’après toi” faisant ainsi appel à la subjectivité des enfants, et achève son tour de parole avec la locution conjonctive “parce que” initiant ainsi la réponse qu’elle attend de ses élèves. Si en 138 un enfant tente une réponse en commençant son intervention avec cette même locution, ses propos sont couverts par le rire des autres élèves ce qui amène l’enseignante, lors du tour suivant, à reprendre la seconde interrogation du tour 135 et à préciser plus avant ce qu’elle attend ; c’est au tour suivant qu’un enfant va produire un élément de réponse - « [] trucs lourds »- partiellement couvert par le brouhaha qui règne alors mais que l’enseignante ratifiera au tour 141 et ce en deux temps : elle commence par reprendre strictement les propos de l’enfant - « plein d’objets ah plein de trucs lourds »- et elle finit par valider cette réponse en la modalisant avec l’adverbe “peut-être”, marque d’incertitude qui semble procurer à cette explication un statut hypothétique.

2.3.3 Analyse des tours de parole 234-297 [séquence B]

- 234 Kristell alors maintenant pourquoi une gomme ça coule (.) et pourquoi une mousse c’est p- c’est pareil quasiment (.) pourquoi ça ça coule pourquoi cette mousse elle elle flotte peut-être que quoi expliquez moi avec des peut-être
- 235 ENFANTS BROUHAHA
- 236 Kristell attends on écoute les explications des copains (.) peut-être que quoi
- 237 ENFANTS INAUDIBLE
- 238 Enfant peut-être que c’est lourd
- 239 Kristell peut-être que c’est lourd
- 240 Enfant ah ben non peut-être que c’est PAS lourd
- 241 Kristell alors peut-être que
- 242 Enfant (peut-être que) la la gomme
- 243 Kristell scht oui
- 244 Enfant que la gomme elle (elle) coule
- 245 Enfant et si et si on la met

246 Kristell laisse laisse parler laisse parler Claire-Marie écoute un p(e)tit peu

247 Enfant deux secondes et après la gomme coule et après elle remonte la mousse

248 Kristell ah oui peut-être

249 Enfant on va essayer

250 Kristell mais alors peut-être que qui est plus lourde

251 Enfant bah

252 Kristell qu'est-ce qui est plus lourde là d'après vous

253 Enfant bah la gomme

254 Kristell la gomme peut-être que la gomme coule parce qu'elle est lourde Claire-Marie vient écouter nos explications viens là alors c'est vrai que quand on prend comme ça Martin moi j'ai l'impression que la gomme elle est plus lourde que la mousse alors Rémi a eu une idée intéressante Rémi a dit je mets la mousse (.) par dessus je mets la (..) gomme (...) ouh qu'est-ce qui se passe

255 Enfant bah ça tourne

256 Kristell ça tourne alors attends on va bien regarder han ça tourne mais qui est-ce qui reste toujours à la surface de l'eau

257 Enfant la mousse

258 Kristell la mousse (1s) d'accord alors peut-être que quoi sinon pourquoi les ciseaux coulent d'après vous

259 Enfant parce que si on met si on met sur la gomme ça coule

260 Kristell mouais mais peut-être que quoi

261 Enfant mais si on le met sur la mousse

262 Kristell alors on essaye

263 Enfant si on met tout sur la mousse ça va tomber direct dans l'eau

264 Kristell woup qu'est-ce qui s'est passé

265 Enfant bah

266 Enfant ça a glissé comme ça

267 Kristell ça a glissé

268 Enfant eh bah oui parce que c'est trop grand

269 Kristell scht parce que ah oui parce que c'est les ciseaux sont trop grands

270 Enfant et si on met la pâte à modeler

271 Enfant ououh

272 Kristell scht bon attendez moi j'ai une idée j'ai une idée on a un très gros bateau pourtant

- 273 Enfant bah oui
- 274 Kristell (Rémi) parle de la mousse mais le très gros bateau qu'on a c'est ça regardez (..) si on appuie pas dessus (..) le tr- enlevez vos petites mains ça c'est un enlève-moi []
- 275 Enfant on va mettre tout dessus
- 276 Kristell on va mettre des petits objets vas-y pose ton (caillou) dessus laissez Antoine faire viens viens regarder Martin (2s) oh ça oh d'accord Solène tu mets les ciseaux est-ce que ça flotte toujours la barquette
- 277 Enfant non
- 278 Kristell bah
- 279 Enfant si
- 280 Kristell oui alors mets la boule d'aluminium bravo on peut peut-être encore charger notre bateau vas-y mets ça dessus Rémi oh la la c'est comme si y avait des gens dans le bateau vas-y vas-y (...) Laura vas-y mets c'est Séverine qui va mettre Séverine tu mets ça c'est quoi Séverine
- 281 Enfant c'est comme si y avait un requin dans l'eau
- 282 Séverine un : :
- 283 Kristell un ca : : un caillou allez vas-y tu mets dedans oh est-ce que ça coule nan vas-y mets ça ouh la la : vas-y vas-y Antoine laisse laisse laisse (..) oh la la est-ce que han notre barquette flotte toujours on continue mais ça c'est c'est un comme ça c'est comme un bateau ça aussi regarde donc ça ça fonctionne pas mets quelque chose de voilà oui (2s) alors stop écoutez-moi scht attends écoutez-moi tout à l'heure vous m'avez dit que la gomme elle coulait parce qu'elle était lourde en effet mais moi je comprends pas vous avez vu tout ce qu'on a mis ici
- 284 Enfant bah on pourrait mettre la gomme
- 285 Kristell non mais attends ça veut dire que là du coup c'est léger ou c'est lourd ici
- 286 Enfant c'est léger
- 287 Kristell bah non regarde j'veais mettre la gomme qui est très lourde
- 288 Enfant ça coule pas
- 289 Kristell ah ça commence à couler ça veut dire que c'était peut-être trop

- 290 Enfants /lourd
 291 Kristell trop lourd peut-être je sais pas
 292 Enfant (da)
 293 Enfant ça coule
 294 Enfant ça coule
 295 ENFANTS RIRES
 296 Kristell scht
 297 Enfant (PLAINTE) oh nan notre bateau (PLAINTE)

Pour ce qui est de cette séquence, nous n'allons pas décrire aussi précisément l'enchaînement des tours de parole que précédemment. Nous pouvons observer dans cette séquence que l'enseignante Kristell fait également appel à la subjectivité de ses élèves à deux reprises - en 252 et en 258 -, mais cette fois, non pas de façon individuelle comme en 137 (« d'après toi »), mais, pourrions-nous dire, de manière collective puisqu'elle utilise « d'après vous », s'adressant donc à l'ensemble des enfants. Comme précédemment également, les questions visant à obtenir une explication sont produites par l'enseignante et uniquement par elle, étant la seule à prononcer les cinq occurrences de "pourquoi", dont quatre apparaissent dans le tour 234 :

- 234 Kristell alors maintenant pourquoi une
 gomme ça coule (.) et pourquoi
 une mousse c'est p- c'est pareil
 quasiment (.) pourquoi ça ça coule
 pourquoi cette mousse elle elle flotte
 peut-être que quoi expliquez moi
 avec des peut-être

Lors de ce tour, l'enseignante pose donc quatre questions débutant par "pourquoi" aux enfants qui se trouvent alors en demeure de proposer une explication : mais nous pouvons nous demander si cette succession de questions, opposées deux à deux dans la mesure où l'enseignante oppose la gomme et le morceau de mousse, est propice à une telle réaction des enfants. Nous constatons que si deux enfants répondent, ils s'opposent : en 240, en effet, un enfant contredit la proposition faite en 238 par un enfant - et ratifiée, voire validée, par l'enseignante au tour suivant - en transposant simplement cette proposition à la forme négative, insistant justement sur la marque négative "pas" :

- 238 Enfant peut-être que c'est lourd
 239 Kristell peut-être que c'est lourd
 240 Enfant ah ben non peut-être que c'est PAS lourd

Nous pensons que cette opposition, loin de créer un débat ou d'en résulter, est en fait l'expression d'une certaine incompréhension de ce que demande l'enseignante et que ces deux propositions contradictoires renvoient à deux objets différents, les enfants ne s'étant pas focalisés sur le même objet, mais, sans doute, sur la gomme et sur le morceau de mousse respectivement, suivant en cela l'ordre des questions de l'enseignante. Nous voyons que les deux enfants qui proposent ces réponses les commencent par l'adverbe "peut-être", obéissant ainsi parfaitement à la consigne donnée par l'enseignante Kristell en 234 - « expliquez-moi avec des peut-être »- mais cette conduite est peu représentative de l'ensemble de la séquence puisque les enfants ne produisent que trois occurrences de cet adverbe⁵⁷ alors que l'enseignante en produit douze que l'on peut répartir ainsi : quatre occurrences de la question « peut-être que quoi », quatre occurrences de "peut-être", apparaissant dans des formules de ratification, marquant l'incertitude - ce que l'on constate en 248 notamment (« ah oui peut-être ») - et trois occurrences apparaissant dans des questions (ou des ébauches de question), la dernière se trouvant dans la consigne énoncée en 234.

Dans les tours de parole 242-247, un enfant, Rémi, tente une explication que l'on pourrait qualifier d'hypothétique si il prononce bien l'adverbe "peut-être" au début de son intervention en 242 :

- 242 Enfant (peut-être que) la la gomme
 243 Kristell scht oui
 244 Enfant que la gomme elle (elle) coule
 245 Enfant et si et si on la met
 246 Kristell laisse laisse parler laisse parler Claire-
 Marie écoute un p(e)tit peu
 247 Enfant deux secondes et après la gomme coule et
 après elle remonte la mousse

De plus, lors de cette succession de tours de parole, un autre enfant intervient pour amorcer une explication clairement hypothétique du fait de la conjonction "si" mais cette tentative est de suite stoppée par l'enseignante qui semble faire de la régulation, de l'obéissance aux règles conversationnelles le principal enjeu de cette activité.

57. En comptabilisant l'occurrence en 242 qui n'est pas totalement sûre.

L'explication de Rémi constitue en fait une sorte de protocole expérimental dont il imagine, envisage le résultat, la conclusion. On trouve le même type de raisonnement dans les tours de parole 259-261-263 dans lesquels deux enfants tentent d'expliquer « pourquoi les ciseaux coulent » avec en 259 une première explication hypothétique « si on met sur la gomme ça coule » qui ne semble guère convaincre l'enseignante - comme on peut le voir avec la validation peu enjouée que constitue le “mouais” et la conjonction de coordination “mais”. Cette première proposition est suivie par une nouvelle explication clairement hypothétique (« si on le met sur la mousse »), reposant donc sur l'opposition gomme / mousse que l'enseignante essaie de “réduire” en 234 (« c'est p- c'est pareil quasiment ») ; cette deuxième proposition, qui occupe les tours de parole 261 et 263, correspond, en fait, là encore, à une autre proposition d'expérience dont l'enfant envisage le résultat. Cette explication semble de suite convenir, plaire à Kristell comme le montre son « alors on essaye » en 262 avant même que l'enfant n'ait réellement achevé cette explication.

Après la première tentative d'explication hypothétique en 242-244-247, nous constatons que l'enseignante, sans avoir réellement mis fin à l'opposition entre les deux réponses fournies en 238 et 240 (respectivement « peut-être que c'est lourd » et « ah ben non peut-être que c'est PAS lourd »), précise ce qu'elle attend puisqu'elle demande aux enfants, à deux reprises, en 250 et en 252, de désigner ce qui, de la gomme ou du morceau de mousse, est le plus lourd :

250 Kristell mais alors peut-être que qui est plus
lourde

252 Kristell qu'est-ce qui est plus lourde là d'après
vous

Elle obtient une réponse dès le tour de parole 253 - « bah la gomme » ; l'enseignante, en 254, conclut cette série de tours de parole en récapitulant l'explication, rappelant dans un premier temps l'*explanandum* avant d'énoncer l'*explanans* - « peut-être que la gomme coule parce qu'elle est lourde » ; nous pouvons considérer que cette explication reste finalement à l'état d'hypothèse, du fait de son caractère non tranché dans la mesure où l'enseignante utilise l'adverbe “peut-être”. En 268, l'enseignante n'a pas besoin de “stimuler”, de guider les enfants pour obtenir une réponse - « eh bah oui parce que c'est

trop grand »- qu'elle ratifie et valide immédiatement avec « ah oui parce que [...] les ciseaux sont trop grands ». Dans ce cas, donc, un enfant donne tout de suite l'*explanans* à l'*explanandum* à savoir le fait que les ciseaux ont « glissé » du morceau de mousse et dont le constat est énoncé en 266 et en 267 :

266 Enfant ça a glissé comme ça

267 Kristell ça a glissé

Afin d'aller plus avant dans la compréhension du fait que certains objets flottent alors que d'autres coulent - et ce malgré une certaine ressemblance entre les objets comme l'enseignante l'évoque en 234 avec « c'est pareil quasiment »- l'enseignante propose une nouvelle expérience, usant, pour cela, de l'analogie proposée par Rémi en 101 et de suite validée par l'enseignante :

101 Rémi ça fait comme un bateau

Nous pouvons, semble-t-il, considérer que cette intervention de Rémi constitue, en fait, une explication causale réalisée de façon assez particulière : en effet, Rémi, pour affirmer cela, fait appel à son expérience personnelle du monde ce qui renvoie à ce que [Caverni et al. \(1990\)](#) nomment le raisonnement *par analogie* : ce type de raisonnement, rappelons-le (cf. [1.2.1](#), p. 24), fait appel à des connaissances emmagasinées en mémoire ; il « *vise à comprendre une situation inconnue par référence à des situations connues en établissant une correspondance entre les objets des deux situations et entre les relations existant entre les objets à l'intérieur des deux situations.* ». Cette explication causale proposée par Rémi semble constituer ce que [Charaudeau \(1992, 797\)](#) appelle « l'explication par syllogisme » puisque cette intervention semble constituer une ébauche de syllogisme dans la mesure où elle correspond parfaitement à une proposition qui la constituerait comme il est facile de l'envisager, de l'imaginer : “Le crayon flotte parce que le crayon est un bateau et que les bateaux flottent” et comme on peut en avoir un “aperçu” aux tours de paroles 204-206 notamment ,dans la séquence V, c'est-à-dire la séquence de catégorisation :

- 204 Kristell ça flotte alors les enfants tout à l'heure
c'est attends attends tout à l'heure euh
tiens j'avais mettre ça qu'est-ce que tu
m'as dit Rémi tout à l'heure quand on
a mis le crayon de couleur tu m'as dit ça
fait comme un
- 205 Rémi bateau
- 206 Kristell ça fait comme un bateau ben oui parce
que les bateaux ça flotte sur l'eau est-ce
que les bateaux ça coule

Cependant, une telle démarche est problématique : le crayon flotte-t-il parce que c'est un « bateau » ou le crayon est-il un « bateau » parce qu'il flotte ? Revenons-en maintenant à la nouvelle expérience envisagée par l'enseignante à partir des tours de parole 272-274 :

- 272 Kristell scht bon attendez moi j'ai une idée j'ai
une idée on a un très gros bateau pour-
tant
- 273 Enfant bah oui
- 274 Kristell (Rémi) parle de la mousse mais le très
gros bateau qu'on a c'est ça⁵⁸ regardez
(..) si on appuie pas dessus (.) le tr- enlève-
vez vos petites mains ça c'est un enlève-
moi []

Dans ces tours de parole elle propose aux enfants d'utiliser la barquette - le « très gros bateau »- comme support sur lequel poser les objets qui ne sont pas des « bateaux » ; ainsi, nous voyons bien ce qui risque de poser problème aux enfants : comment se fait-il qu'un ensemble d'objets, qui coulent individuellement, posés sur la barquette, qui, quant à elle, flotte, puisse flotter ? Après que les enfants ont posé plusieurs objets sur la barquette (la boule d'aluminium, la paire de ciseaux, un caillou...), l'ensemble flotte toujours ce qui ne peut que surprendre les enfants - dans la mesure où il ne fait aucun doute que cet ensemble pèse bien plus lourd que les ciseaux ou la gomme à eux-seuls - et ce que met en avant l'enseignante en 283 avec « tout à l'heure vous m'avez dit que la gomme elle coulait parce qu'elle était lourde en effet mais moi je comprends pas vous avez vu tout ce qu'on a mis ici ». Un enfant propose aussitôt de placer la gomme sur la barquette, mais l'enseignante exprime immédiatement son désaccord et demande alors si cet ensemble est léger ou bien lourd ; un enfant répond de manière incorrecte, en affirmant

« c'est léger », ce qui ne nous semble guère étonnant puisque les propos de l'enseignante en 283 nous semblent clairement orienter les enfants vers une telle conclusion :

283 Kristell un ca : : un caillou allez vas-y tu mets dedans oh est-ce que ça coule nan vas-y mets ça ouh la la : vas-y vas-y Antoine laisse laisse laisse (..) oh la la est-ce que han notre barquette flotte toujours on continue mais ça c'est c'est un comme ça c'est comme un bateau ça aussi regarde donc ça ça fonctionne pas mets quelque chose de voilà oui (2s) alors stop écoutez-moi scht attends écoutez-moi tout à l'heure vous m'avez dit que la gomme elle coulait parce qu'elle était lourde en effet mais moi je comprends pas vous avez vu tout ce qu'on a mis ici

Pour prouver son refus, elle propose alors de déposer, avec les autres objets qui sont déjà sur la barquette, « la gomme qui est très lourde » ; que signifient ces derniers propos ? En effet, nous pouvons nous interroger sur la légitimité de tels propos dans la mesure où l'enseignante n'a, à aucun moment, comparé la masse de la gomme et celle des ciseaux, par exemple, et ce de manière « sérieuse », « scientifique » ; nous pouvons mentionner, tout de même, les propos qu'elle tient en 254 - « c'est vrai que quand on prend comme ça Martin moi j'ai l'impression que la gomme elle est plus lourde que la mousse »- qui visaient à établir l'opposition entre la gomme et la mousse et par là même à expliquer, ou du moins à fournir quelques éléments explicatifs à la différence de comportement de ces deux objets une fois déposés sur l'eau. De plus, une fois la gomme déposée sur la barquette, l'ensemble commence à couler, ce qui amène l'échange suivant :

289 Kristell ah ça commence à couler ça veut dire que c'était peut-être trop

290 Enfants /lourd

291 Kristell trop lourd peut-être je sais pas

L'enseignante commence par constater que l'ensemble coule, donc par énoncer l'*explanandum* puis initie une explication, comme le montre l'utilisation de « ça veut dire »- qui pourrait, en un sens, correspondre à la locution conjonctive « parce que » qui, comme nous

l'avons mentionné précédemment, peut demeurer implicite - ébauche d'explication qui constitue en fait une question. Elle achève cette ébauche d'explication avec « c'était peut-être trop », l'adverbe "peut-être" indiquant, encore une fois, que l'enseignante attend de ses élèves qu'ils utilisent cette structure syntaxique qu'elle leur a proposée auparavant, d'une part, et qu'ils lui fournissent une explication qui sera hypothétique, d'autre part. A peine a-t-elle fini que plusieurs enfants prononcent le mot « lourd » qui constitue la réponse attendue par l'enseignante qui la ratifie en 291 mais de manière assez particulière puisqu'elle conclut cette validation par « peut-être je sais pas », expression redondante du doute, ou plutôt de l'incertitude. Cette succession d'hypothèses ne débouche donc finalement sur aucun élément d'explication qui soit incontestable ; les enfants n'ont donc aucunement réellement acquis de nouvelles connaissances "scientifiques", et, pire encore, cette activité ne leur a aucunement permis de modifier les connaissances, les représentations qu'ils ont et se font du monde puisque ce n'est pas le poids - du moins, pas seul - qui fait qu'un objet flotte ou coule : d'accord les bateaux flottent, mais sont-ils réellement légers ? Une gomme coule mais elle est bien plus légère qu'un bateau et, ici, sans aucun doute plus légère que la barquette sur laquelle on a déposé de multiples objets. Pourquoi ? L'expérience n'est donc pas menée à son terme et nous pouvons même trouver à redire à la méthode, au protocole proposé par Kristell. Nous pouvons donc légitimement nous interroger sur les objectifs et les aboutissements de l'activité mise en place par l'enseignante.

2.3.4 Conclusions

Des explications de quel type ? Ainsi, lors de cette activité, les enfants sont amenés à produire des raisonnements mettant en relation deux éléments qui *se trouvent dans un* rapport de causalité qui est orientée de la conséquence vers la cause » caractéristique de l'explication (cf. Charaudeau (1992) et 1.2.2, p. 30). Les explications produites, comme nous l'avons vu, sont toujours causales ce qui est du, sans aucun doute, à la structure même de l'activité ; l'enseignante, en effet, fait de cet "atelier de remédiation" une activité qui se veut scientifique et lors de laquelle elle cherche à obtenir, de la part des enfants, les raisons, les causes des phénomènes observés. Ce but se double d'un autre objectif, semble-t-il, puisque

Kristell, en plus de pousser les enfants à fournir des explications causales, veut qu'ils utilisent l'adverbe "peut-être" pour ce faire ce qui rend ces explications hypothétiques. Si cet adverbe n'est que peu utilisé par les enfants, nous constatons que les élèves proposent des réponses du type "si ... (alors) ..." - le "alors" n'apparaissant jamais; cette dernière structure ne renvoie, ici, guère à l'explication conditionnelle - dont Charaudeau (1992) en fait la marque caractéristique - puisque, dans notre cas, ce n'est pas A_1 qui sert de base aux enfants, mais A_2 qui exprime toujours le fait que tel objet ou telle superposition d'objets coule, renvoyant au constat inéluctable établi au fil des expériences. Si les enfants font appel à certaines particularités de ce que Charaudeau (1992) appelle les explications par analogie et par syllogisme, il n'en reste pas moins vrai que les explications, énoncées par les enfants ou par Kristell, sont donc exclusivement des explications causales le plus souvent hypothétiques, la seule explication causale qui ne soit pas hypothétique étant, chose surprenante, produite par un enfant en 268 et reprise telle quelle - ou presque- par Kristell :

268 Enfant eh bah oui parce que c'est trop grand
 269 Kristell scht parce que ah oui parce que c'est les
 ciseaux sont trop grands

Une certaine organisation Nous avons étudié, dans les sections 2.3.2 et 2.3.3, les phénomènes explicatifs présents dans ce corpus, au cas par cas - ou presque. A partir de là, nous avons pu repérer que certains éléments étaient récurrents et nous allons maintenant voir comment sont structurées ces conduites explicatives en tentant d'appliquer les propositions que fait Adam (2001) et que nous avons mentionnées auparavant dans la section 1.2.2. Nous pouvons rappeler ici le "schéma" du prototype de la séquence explicative qu'il propose :

Comme nous l'avons vu, toutes les explications ou tentatives d'explication se basent sur un constat incontestable, établi soit par Kristell soit par les enfants, en fait, l'observation de ce qui se passe; la recherche d'explication ne se fait que pour la non-flottabilité, c'est-à-dire que Kristell demande uniquement aux enfants d'expliquer « pourquoi ça coule ». Un tel constat constitue donc la "macro-proposition explicative 0". De là, Kristell introduit la "macro-proposition explicative 1", c'est-à-dire une question qui,

0.	Macro-proposition explicative 0 : schématisation initiale
1. Pourquoi X ? (ou Comment X ?)	Macro-proposition explicative 1 : Problème (question)
2. Parce que	Macro-proposition explicative 2 : Explication (réponse)
3.	Macro-proposition explicative 3 : Conclusion - évaluation

TABLE 12 – Rappel : *Séquence explicative prototypique* proposée par J.-M. Adam

pour ce qui est de notre corpus, est du type « pourquoi ... » ; précisons que cette “étape” est absente dans les tours de parole 267-268 où un enfant fournit, immédiatement après la schématisation initiale établie par un enfant en 266 puis par Kristell en 267 (« ça a glissé »), une explication donc une “macro-proposition explicative 2” introduite par “parce que” (« eh bah oui parce que c’est trop grand »). Après cela, Kristell valide cette explication en 269, ce qui constitue la “macro-proposition explicative 3”. Cependant, toutes les explications que nous avons étudiées ne se déroulent guère aussi simplement, ce que nous pouvons expliquer avec différents éléments : tout d’abord, le cadre de cette interaction qui fait que les rôles de profane et d’expert sont inversés, ce qui implique que les élèves, tenant ici le rôle d’experts - factices, bien sûr -, ne sont guère ou que peu compétents pour répondre aux questions de l’enseignante (en même temps, c’est le but même de cette activité et plus généralement de l’institution scolaire) ; de plus, nous avons affaire ici à de jeunes enfants, en plein développement cognitif et linguistique, élaborant et développant leurs représentations du monde. Ainsi, cette interaction étant un polylogue, il arrive qu’à une seule question de l’enseignante plusieurs enfants répondent comme cela est clairement constatable dans les tours de parole 235-248 et plus particulièrement dans les tours 234-237 et 241-246 :

234 Kristell alors maintenant pourquoi une gomme
ça coule (.) et pourquoi une mousse c’est
p- c’est pareil quasiment (.) pourquoi ça
ça coule pourquoi cette mousse elle elle
flotte peut-être que quoi expliquez moi
avec des peut-être

235 ENFANTS BROUHAHA

- 236 Kristell attends on écoute les explications des co-
pains (.) peut-être que quoi
- 237 ENFANTS INAUDIBLE
- 241 Kristell alors peut-être que
- 242 Enfant (peut-être que) la la gomme
- 243 Kristell scht oui
- 244 Enfant que la gomme elle (elle) coule
- 245 Enfant et si et si on la met
- 246 Kristell laisse laisse parler laisse parler Claire-
Marie écoute un p(e)tit peu

La séquence explicative se construit donc sur une certaine récurrence des “macro-propositions explicatives” 1, 2 et 3 donc de la question, de la réponse et de la validation avec en plus des interventions de gestion de la part de l’enseignante qui viennent s’intercaler, comme nous pouvons le constater dans les tours de parole 234-248 dont nous proposons l’organisation, la séquentialisation dans le tableau 14, page suivante :

234	Kristell	alors maintenant pourquoi une gomme ça coule (.) et pourquoi une mousse c'est p- c'est pareil quasiment (.) pourquoi ça ça coule pourquoi cette mousse elle elle flotte peut-être que moi expliquez moi avec des peut-être	“macro-proposition explicative 1” ¹
235	ENFANTS	BROUHAHA	
236	Kristell	attends on écoute les explications des copains (.) peut-être que quoi	gestion + “macro-proposition explicative 1” ²
237	ENFANTS	INAUDIBLE	
238	Enfant	peut-être que c'est lourd	“macro-proposition explicative 2”
239	Kristell	peut-être que c'est lourd	“macro-proposition explicative 3”
240	Enfant	ah ben non peut-être que c'est PAS lourd	“macro-proposition explicative 2”
241	Kristell	alors peut-être que	“macro-proposition explicative 1” ²
242	Enfant	(peut-être que) la la gomme	“macro-proposition explicative 2” a) par enfant 1
243	Kristell	scht oui	gestion
244	Enfant	que la gomme elle (elle) coule	“macro-proposition explicative 2” b) par enfant 1
245	Enfant	et si et si on la met	“macro-proposition explicative 2” ébauche par enfant 2
246	Kristell	laisse laisse parler Claire-Marie écoute un p(e)tit peu	gestion
247	Enfant	deux secondes et après la gomme coule et après elle remonte la mousse	“macro-proposition explicative 2” c) par enfant 1
248	Kristell	ah oui peut-être	“macro-proposition explicative 3”

a. Au début de ce tour de parole, l'enseignante énonce clairement une “macro-proposition explicative 1” dans la mesure où, se basant sur les constats précédents, elle demande « pourquoi une gomme ça coule » et « pourquoi ça ça coule pourquoi cette mousse elle elle flotte » ; puis elle énonce une consigne avant de poser la question « peut-être que quoi ».

b. Ici, la “macro-proposition explicative 1” ne consiste qu'en la question « peut-être que (quoi) », ce qui peut éventuellement amener à redire au statut de “macro-proposition explicative 1” de ces interventions.

TABLE 14 – La séquence explicative : le modèle de J.-M. Adam appliqué aux tours de parole 234-248

Il nous faut encore préciser que dans ces tours de parole les “macro-proposition explicative 2” ne font jamais apparaître la locution conjonctive “parce que” puisque les enfants commencent leurs propositions avec l’adverbe “peut-être” répondant ainsi à la consigne de Kristell, « expliquez-moi avec des peut-être » ; cependant, cette locution conjonctive est sans aucun doute implicite, que ce soit dans la question de l’enseignante ou dans les réponses fournies par les enfants. Enfin, il est à noter que l’explication ou la tentative d’explication qui se fait dans ces tours de parole n’est aucunement co-construite puisque si un deuxième enfant intervient il n’apporte aucun élément au premier enfant lui permettant d’aller plus avant dans son explication et, de plus, il est immédiatement stoppé par l’enseignante. Nous pouvons observer, dans les tours de parole 134-141, des "résultats" identiques :

- 134 Enfant e(lle) coule
 135 Kristell et pourquoi elle coule qu’est-ce que vous
 lui avez mis
 136 Enfant euh elle est toute coulée au fond de l’eau
 137 Kristell et pourquoi d’après toi elle a coulée parce
 que
 138 Enfant parce que RIRES
 139 Kristell parce que t’a mis plein de quoi dessus
BROUHAHA [2s]
 140 Enfant [] trucs lourds
 141 Kristell plein d’objets ah plein de trucs lourds
 peut-être que c’était trop lourd essayez
 vous aussi de mettre des choses lourdes

En effet, en 134, un enfant énonce l’*explanandum* donc une schématisation initiale ; le tour de parole 134 constitue donc la “macro-proposition explicative 0”. Kristell, dans le tour suivant, reprend cette schématisation initiale dans sa question qui correspond donc à une “macro-proposition explicative 1”. La “macro-proposition explicative 0” est reformulée par un enfant en 136 ce qui amène Kristell à reformuler sa question, donc la “macro-proposition explicative 1” avant d’initier, avec la locution conjonctive « parce que », une “macro-proposition explicative 2”. Un enfant ébauche alors (en 138) une explication mais est interrompu par des rires, ce qui amène Kristell à réduire les possibilités pour les réponses que les enfants vont être amenés à produire. Nous pouvons justement nous interroger sur le statut de ce tour de parole 139 : “macro-proposition

explicative 1" ou "macro-proposition explicative 2" ? En effet, Kristell ne propose pas une explication à proprement parler, mais une esquisse d'explication qui est interrogative d'où la "proximité" avec une "macro-proposition explicative 1". En 140, un enfant va produire un élément de réponse (« trucs lourds ») que l'on peut hésiter à qualifier de "macro-proposition explicative " au vu de sa forme extrêmement réduite ; mais cet élément de réponse est de suite repris par Kristell qui valide cette réponse en formulant, au sein de cet acte de validation, une "macro-proposition explicative 2" avec « peut-être que c'était trop lourd ». Ainsi, nous constatons, dans ces tours de parole 134-141, ce même "phénomène" de récurrence des "macro-proposition explicative 1" et "macro-proposition explicative 2" avec en plus une reprise de la "macro-proposition explicative 0" par un enfant en 136 ; dans ces tours de parole, nous pourrions considérer qu'il y a co-construction de l'explication, puisque l'enseignante participe à l'explication par le biais de ses questions qui se font, au fil des tours de parole, de plus en plus précises et qui, comme nous venons de le dire, réduisent, de fait, les possibilités de réponses non pertinentes de la part des enfants.

Conclusion

Sous le titre "général" d' « *Analyse conversationnelle d'une expérience scientifique en classe de maternelle* », nous nous sommes surtout attachés à étudier l'explication ou bien plutôt le discours explicatif chez le jeune enfant et ce dans une perspective non pas acquisitionnelle mais discursive. Pour ce faire nous nous sommes basés sur un corpus enregistré lors d'un "atelier de remédiation", donc d'un rassemblement d'enfants de différentes classes autour de Kristell, l'enseignante, qui, dans le but de développer l'oralité et les compétences conversationnelles de ces enfants, propose comme activité une "expérience scientifique", cadre particulièrement propice aux discours descriptif, argumentatif et bien évidemment explicatif.

Cependant, l'analyse conversationnelle de ce corpus nous a permis de constater que le premier objectif de ce rassemblement, de ce regroupement, à savoir le développement des compétences conversationnelles - tant au niveau de la « grammaire » conversationnelle que du capital verbal - , ne semble guère atteint dans la mesure où Kristell détient la majorité du temps de parole total de l'interac-

tion et dans la mesure où l'ensemble des enfants détient à peu près le même nombre de tours de parole que l'enseignante. Nous pouvons également préciser - mais cela relève du bon sens - que même dans un groupe de petits et moyens parleurs il y aura toujours au moins un grand parleur et qu'un autre enfant pourra ne pas être amené à participer plus, ce qui renvoie finalement à la situation de concurrence mise en lumière par les chercheurs en didactique. De plus, nous ne pouvons qu'être surpris par l'absence d'étayage réel de la part de l'enseignante - si ce n'est à quelques rares occasions - et par la "légèreté" avec laquelle l'enseignante propose de nouvelles connaissances linguistiques tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. Enfin, l'analyse conversationnelle de ce corpus permet de vérifier, suivant ainsi Robert Bouchard et Erving Goffman, le fait que l'échange canonique, caractéristique de la conversation scolaire (au sens large) est ternaire et que, dans cet échange à trois temps, c'est l'enseignant qui, de par son rôle et par sa place, en occupe les premier et troisième temps, les enfants se trouvant alors dans une posture réactive puisqu'ils sont amenés à répondre - que ce soit par la parole ou par le geste - aux actes directifs de l'enseignante qui en produit énormément. La troisième intervention de l'échange ternaire consiste en la validation des propos de l'enfant, validation qui repose sur l'expression de l'accord ou du désaccord (très peu présent) ou encore sur la reprise des propos de l'enfant ; or, sur ce dernier point, nous pouvons observer, à la suite d'Agnès Florin, que l'enseignante ne produit, finalement, que très peu de messages de réception et donc que bon nombre des interventions des élèves restent en suspens ou plutôt restent lettre morte.

L'analyse du discours explicatif montre, quant à elle, que les enfants ne produisent, d'une part, que des explications relevant de ce que Grize appelle le « compte rendu », et, d'autre part, uniquement des explications causales, c'est-à-dire des raisonnements qui sont orientés vers l'origine du phénomène à expliquer (*l'explanandum*), l'origine constituant alors *l'explanans*. Les enfants sont amenés, dans un premier temps et à la demande de l'enseignante, à expliciter, à décrire le phénomène observé qui est ensuite problématisé par l'enseignante. Ainsi, nous pouvons considérer que *l'explanandum* est formulé de manière plus ou moins conjointe par l'enseignante et les enfants ; il en va de même pour *l'explanans* puisque, bien qu'il soit avant tout le fait des enfants qui, par moments, le co-

construisent, il est généralement repris par l'enseignante dans le "cadre" de l'échange ternaire. Ce sont précisément ces éléments de reprise et de co-construction de l'explication qui nous amènent à "adapter" le modèle proposé par Jean-Michel Adam dans le cadre de la linguistique textuelle ; ainsi, si l'analyse qu'il fait de l'explication en tant que "séquence explicative", donc en tant que structure hiérarchisée, ne peut que nous intéresser dans la mesure où nous relevons ce "cheminement" explicatif dans notre corpus, il nous faut adapter, non pas le prototype de séquence explicative qu'il propose, mais le domaine d'application de cette approche qui définit la séquence explicative dans un cadre monologique. Ainsi, nous pouvons rendre compte du discours explicatif polygéré et voir que chacune des explications de notre corpus suit effectivement la hiérarchie, le modèle proposé par J.-M. Adam, tout en présentant un phénomène de récurrence des macro-propositions explicatives qui correspondent et à la co-construction de l'explication et à la reprise de celle-ci par l'enseignante lors des interventions de validation.

Cependant, au lieu d'adapter le modèle monologique de séquence explicative proposé par J.-M. Adam, n'aurait-il pas été plus intéressant d'étudier s'il est possible d'"intégrer" le type dialogal au type explicatif ? De plus, ce travail amène de nombreuses interrogations quant aux réels aboutissants de cette "expérience scientifique" qui met d'autant plus en lumière l'inexpérience de l'enseignante que des dispositifs expérimentaux sérieux sont très facilement accessibles. D'autres interrogations, plus intéressantes sans doute, subsistent, essentiellement quant à l'évaluation du cadre communicationnel qui régissait cette interaction, donc des "ateliers de remédiation" ; pour ce faire, il nous faudrait étudier d'autres interactions mettant en relation les mêmes enfants ou des enfants de même âge mais dans des situations de communication différentes pour vérifier si nos conclusions sont spécifiques ou non à ce cadre. Enfin, dans la même perspective d'un travail à poursuivre, nous pouvons nous interroger sur l'influence de l'âge et du développement cognitif sur la production d'explication ; ainsi, il serait nécessaire d'étudier réellement ce qu'est l'explication d'un point de vue cognitif et d'analyser la production d'explications chez des enfants d'âges variés.

Annexes

Conventions de transcription

<i>Symbole</i>	<i>Signification</i>
de :, de ::	La syllabe est allongée
tr-	Mot incomplet, production interrompue
/	“Gap” extrêmement réduit voire inexistant
(.), (..), (...)	Courte pause (durée proportionnelle au nombre de points)
(<i>x</i>)s	Pause de <i>x</i> secondes
[]	Passage inaudible
i(l), (caillou)	Ce qui apparaît entre parenthèses est incertain
<u>blablabla</u>	Chevauchement
TRES BAS ... TRES BAS ou (EXCITE) ... (EXC.)	Passage énoncé très bas ou avec une pointe d’excitation...
BROUHAHA / RIRES [<i>xs</i>]	“Manifestation” collective avec sa durée entre crochets

Transcription du corpus

- 1 *Kristell* Déjà on va se retrousser les manches (4s) quand est-ce qu'on se retrousse les manches les enfants (2s) quand on se lave les mains (2s) on va se retrousser les manches non pas parce qu'on va se laver les mains mais parce qu'on va travailler avec
- 2 *Enfant* avec de l'eau
- 3 *Kristell* mais attention
- 4 *Enfant* quoi
- 5 *Kristell* avec de l'eau ça ne veut pas dire qu'il y aura du chahut partout si y a du chahut on arrête tout
- 6 *Enfant* N'importe quoi
- 7 *Enfant* (mais moi j'fais de la musique)
- 8 *Kristell* Donc chut TRES BAS j'vais t'aider ça veut dire qu'il va falloir chuchoter comme moi parler comme ça pas trop bas mais chuchoter arrête Laura et puis vous allez donc faire les expériences avec l'eau mais j'vais vous expliquer tout ça qui a besoin d'un coup de main pour retrousser ses manches TRES BAS
- 9 *Enfant* Moi
- 10 *Kristell* Alors on est prêt à y aller sinon viens là Rémi eh tu restes là Solène allez on y va Solène c'est pas le moment on y va venez tous là schcht venez venez alors on va donc ne touche pas s'il te plaît c'est le travail des petits i(l) faut pas y toucher venez là venez là
- 11 *Enfant* Oh c'est beau
- 12 *Kristell* Venez tout autour
- 13 *Enfant* il est beau ce qu'i(l)s ont fait
- 14 *Kristell* C'est joli c'est Roulegalette aussi alors vous avez donc ici qu'est-ce que c'est ça
- 15 *Séverine* De l'eau
- 16 *Kristell* Alors Séverine a dit que c'était de l'eau mais viens là Rémi viens là écoute Rémi où est-ce qu'elle est mise Rémi l'eau
- 17 *Rémi* Dans une dans une boîte
- 18 *Kristell* Une boîte de quelle couleur Rémi
- 19 *Rémi + enfants* Jaune
- 20 *Kristell* Une boîte jaune et ici Antoine de quelle couleur est la boîte
- 21 *Antoine + Enfants* Bleue
- 22 *Kristell* Alors vous avez plein d'objets regardez et d'après vous qu'est-ce qu'i(l) va falloir faire avec les objets
- 23 *Enfant* eh ben on sait pas trop
- 24 *Kristell* i(l) va falloir les mettre
- 25 *Enfant* dedans
- 26 *Kristell* dedans quoi
- 27 *Martin* dans l'eau

- 28 *Kristell* Martin a dit i(l) va falloir les mettre dans l'eau tout à fait et vous allez regarder ce qu'i(l) va se passer avant de plonger les objets dans l'eau vous allez me raconter ce que vous voyez comme objet donc attendez je partage les groupes Solène tu viens avec Antoine non Séverine tu restes là et Rémi tu viens avec dans le groupe de Solène et Antoine vous ne touchez pas à l'eau pour l'instant vous ne touchez pas mais vous regardez les objets d'accord et moi j'vais v(e)nir vous demander ce qu'il y a comme objet tout à l'heure donc vous les regardez bien pour pouvoir me raconter tu viens viens-là Claire-Marie alors
- 29 *Claire-Marie* (PLAINITIVE)Rémi est mon copain (PLAINITIVE)
- 30 *Kristell* Bah oui mais t'es à côté de Rémi t'es pas loin de Rémi c'est pareil allez regardez les objets j'arrive (.) Séverine alors qu'est-ce que tu vois comme objet Séverine qu'est-ce que tu vois comme objet sur la table
- 31 *Enfant* (C'est toi qui le dit)
- 32 *Kristell* Non non c'est pas moi j'ai demandé à Séverine qu'est-ce que tu vois Séverine allez s'il te plaît qu'est-ce que c'est ça
- 33 *Séverine* euh c'est euh une feuille
- 34 *Kristell* une feuille de quelle couleur Séverine
- 35 *Séverine* blanche
- 36 *Kristell* alors tout de suite moi je veux que vous me que vous me dites les couleurs des obets
- 37 *Enfant* jaune
- 38 *Enfant* y'a du bleu
- 39 *Enfant* jaune
- 40 *Kristell* ben c'est quoi d'abord Martin
- 41 *Martin* jaune
- 42 *Kristell* c'est quoi comme objet d'abord
- 43 *Martin* un crayon
- 44 *Kristell* un crayon de: couleur [] jaune allez on parle plus vite qu'est-ce que c'est ça
- 45 *Enfant* euh
- 46 *Kristell* Claire-Marie
- 47 *Claire-Marie* pâte à modeler
- 48 *Kristell* ah de quelle couleur allez tu détailles
- 49 *Claire-Marie* [] jaune []
- 50 *Kristell* Très bien qu'est-ce que c'est ça Séverine (et que t'es en train de toucher)
- 51 *Séverine* blanc
- 52 *Kristell* c'est blanc et c'est de la mousse
- 53 *Enfant* de la mou:che
- 54 *Enfant* une gomme
- 55 *Enfants* un bouchon
- 56 *Kristell* Oui Martin a dit un bouchon
- 57 *Enfant* pour mettre sur la []
- 58 *ENFANTS* BROUHAHA

59 *Kristell* Oh ça c'est facile Laura
60 *Laura* une éponge
61 *Kristell* ah de quelle couleur
62 *Laura* verte et jaune maman elle a la même à la maison
63 *Kristell* elle a la et elle fait quoi maman avec
64 *Enfant* et moi aussi
65 *ENFANTS* BROUHAHA
66 *Kristell* d'accord
67 *Kristell* un caillou ça Séverine
68 *Séverine* boîte
69 *Kristell* une boîte en plas:
70 *Séverine* / en plastique
71 *Kristell* très bien (.) invisible (.) parce que je te vois dedans
72 *ENFANTS* RIRES
73 *Kristell* Laura qu'est-ce que c'est ça
74 *Laura* (une) bouteille
75 *Kristell* une bouteille de quoi
76 *Laura* d'eau
77 *Kristell* Ne mets pas tout de suite une bouteille d'eau d'accord ça c'est quoi la miss euh Claire-Marie
78 *Claire-Marie* un verre
79 *Enfant* C'est moi qui lui ai dit la gomme
80 *Enfant* un verre d'eau []
81 *Claire-Marie* jaune
82 *Kristell* un verre jaune
83 *Enfant* On attend là on attend []
84 *Kristell* Scht j'arrive j'arrive
85 *ENFANTS* BROUHAHA
86 *Kristell* un rouleau (BROUHAHA) comment il (BROUHAHA) une bouteille de quoi de vin
87 *Enfant* Non
88 *Kristell* de quoi
89 *Enfant* d'eau
90 *Kristell* d'eau allez Séverine tu retournes avec ton bac jaune maintenant les enfants vous allez mettre chacun vot(re) tour chacun vot(re) tour un objet dans l'eau et vous allez regarder ce qui se passe allez moi j'écoute ce que vous me racontez vas-y j'te regarde Martin han qu'est-ce que t'as mis dans l'eau Martin
91 *Martin* (caillou) [par inférence]
92 *Kristell* qu'est-ce qui se passe (3s) alors mais qu'est-ce qui s'est passé il est où là le caillou maintenant
93 *Enfant* (nan pas la pâte à modeler)
94 *Martin* []
95 *Kristell* il est dans l'eau d'accord vas-y à toi (2s) han qu'est-ce qui se passe là Séverine

96 *Séverine* ([] dans l'eau)
97 *Kristell* Hein
98 *Séverine* Dans l'eau il est (pas) tout au fond
99 *Enfant* [] eau []
100 *Kristell* j(e) vous laissez regarder hein allez allez chacun votre tour vous mettez un objet vous regardez ce qui se passe vas-y vas-y (..) vas-y [] Oh
101 *Rémi* ça fait comme un bateau
102 *Kristell* Oui ah très bien ça fait comme qu'est-ce qui fait comme un bateau Rémi attends [] attends on écoute le crayon ça fait comme un bateau pourquoi

103 *Rémi* On dirait qu'il est bloqué
104 *Kristell* il est bloqué CHUT EH on a dit pas de chahut sinon on arrête regardez déjà ce qui se passe ici pour me raconter après
105 *Enfant* c'est un peu c'est un peu bizarre parce que ça ça fait ça fait un peu []
106 *Enfant* t'as pas droit
107 *Kristell* Chut::
108 *Enfant* []
109 *Kristell* alors ressortez les objets de l'eau ressortez chaque objet de l'eau on va refaire ensemble vous allez refaire encore allez si vous n'avez pas mis un objet dans l'eau essayez de le mettre je vois que les enfants n'ont pas mis la feuille dans l'eau sortez tous les objets avant de remettre la feuille attends Antoine

110 *Enfant* faut mettre d'abord la feuille
111 *Kristell* (hein) et p(u)is vous allez refaire les expériences
112 *Enfant* d'abord la feuille
113 *Enfant* d'abord la feuille
114 *Enfant* oh ma main elle est toute mouillée
115 *Kristell* c'est pas grave on va s'essuyer allez plongez la feuille voir sans appuyer dessus qu'est-ce qui se passe (..) qu'est-ce qui se passe

116 *Enfant* []
117 *Kristell* t'es sûr que ça coule ou ça flotte
118 *Enfant* ça flotte
119 *Kristell* ça flotte et si on appuie dessus
120 *Enfant* non
121 *Enfant* ça coule
122 *Kristell* ça coule
123 *Enfant* []
124 *Enfant* (non maintenant tu appuies)
125 *Enfant* (non pas ça)
126 *Kristell* alors laissez laissez la laissez la naturellement ce qu'elle a envie de faire laissez la et je reviens laissez la n'appuyez pas on va voir

127 *Enfant* (non on met rien là) BROUHAHA
128 *Kristell* alors elle fait quoi là Antoine
129 *Antoine* elle flotte

- 130 *Kristell* la feuille de papier flotte essayez de mettre un objet dessus (2s) oh regardez ce qui se passe regardez ce qui se passe
- 131 *Enfant* qu'est-ce qui se passe BROUHAHA
- 132 *Kristell* petit à petit qu'est-ce qui se passe viens Martin tu vas venir après qu'est-ce qui se passe petit à petit là (1s) est-ce qu'elle flotte toujours
- 133 *Enfant* non elle coule
- 134 *Enfant* e(lle) coule
- 135 *Kristell* et pourquoi elle coule qu'est-ce que vous lui avez mis
- 136 *Enfant* euh elle est toute coulée au fond de l'eau
- 137 *Kristell* et pourquoi d'après toi elle a coulée parce que
- 138 *Enfant* parce que RIRES
- 139 *Kristell* parce que t'a mis plein de quoi dessus BROUHAHA [2s]
- 140 *Enfant* [] trucs lourds
- 141 *Kristell* plein d'objets ah plein de trucs lourds peut-être que c'était trop lourd essayez vous aussi de mettre des choses lourdes
- 142 *ENFANTS* BROUHAHA
- 143 *Kristell* vous sortez encore
- 144 *ENFANTS* RIRES
- 145 *Enfant* EXCITE ça coule ça coule EXC.
- 146 *Kristell* schh est-ce que ça coule
- 147 *Enfant* oui ça coule
- 148 *Enfant* oui ça coule
- 149 *Kristell* d'accord alors vous ressortez tout et on va travailler ensemble maintenant ressortez tout ressortez nan nan nan scht on se calme
- 150 *ENFANTS* CHAHUT [5s]
- 151 *Kristell* scht eh eh non vous ressortez tout vous ne touchez plus à rien on va travailler ensemble
- 152 *Enfant* oh une gomme
- 153 *Kristell* scht Claire-Marie tu te calmes (1s) alors je me mouche deux secondes et on va travailler ensemble Rémi Antoine Solène vous venez autour du bac jaune (3s) nan nan nan nan tu viens ici toi aussi (BROUHAHA 3s) alors vous vous avez des objets que eux n'ont pas vous avez cet objet-là en plus (1s) voilà et sinon on a tout alors maintenant on va faire les expériences chacun son tour tu viens Claire-Marie
- 154 *Enfant* (est-ce que) tout le monde est là
- 155 *Kristell* oui tout le monde est là j'ai dit aux enfants de tous venir autour de la même table viens-là Claire-Marie rapproche toi on va recommencer les expériences (1s) Martin tu choisis un objet tu le poses doucement dans l'eau et tu expliques ce qui se passes (1s) qu'est-ce qui flotte qu'est-ce que t'as mis là
- 156 *Martin* []
- 157 *Kristell* nan c'est pas un bout (de pâte à modeler)
- 158 *Martin* []
- 159 *Kristell* oui mais c'est en quoi c'est un: (.) un bout de:
- 160 *Martin* bois

161 *Kristell* un bout de bois le bout de bois ça: flotte vous êtes tous d'accord

162 *Enfants* oui

163 *Kristell* bon

164 *ENFANTS* ALTERCATION

165 *Kristell* bon oh écoute on est nombreux tu te mets là oh (2s) j'suis pas contente (..) vas-y quel objet tu as choisi s'il te plaît

166 *Enfant* pâte à modeler

167 *Kristell* alors tu la mets doucement tu m(e) dis ce qui se passe ouh qu'est-ce qui s'est passé Antoine

168 *Antoine* elle a coulé

169 *Kristell* elle a coulé eh tu l'as mise un petit peu vite essaye de la mettre doucement dedans sur l'eau doucement et si tu la mets doucement qu'est-ce qu'elle fait

170 *Antoine* (ba) elle coule

171 *Kristell* elle coule quand même d'accord tu choisis un objet euh Solène comment ça s'appelle c'€que t'as pris

172 *Solène* une gomme

173 *Kristell* tu mets pareil doucement sur l'eau oh

174 *Solène* ça colle euh ça coule

175 *Kristell* ça colle RIRE ça coule essaye de la mettre vite voir si ça fait pareil BAS non c'est pareil ça coule BASSéverine tu choisis un objet hein et p(u)is tu r(e)viendras là où tu étais prends un objet oh doucement laisse la passer allez choisis un objet alors tu mets doucement Séverine l'eau doucement et tu ne touches à rien nan Séverine nan j'suis pas d'accord (2s) c'est pas ce que j'te d(e)mande tu mets doucement et tu attends de voir ce qui se passe allez tu recommences (1s) déjà qu'est-ce que t'as choisi comme objet Séverine rappelle-nous comme ça s'appelle je l'ai dit aux enfants du groupe de: de: Rémi c'est une barquette de quelle couleur

176 *Enfant* bleue

177 *Kristell* BAS alors tu la poses doucement BAS

178 *Enfant* eh c'est mouillé sur la table

179 *Kristell* et tu n'appuies pas

180 *Enfant* eh c'est mouillé sur la table

181 *Kristell* c'est pas grave qu'est-ce qui se passe Séverine

182 *Enfant* ça flotte

183 *Kristell* ça flotte ou ça coule Séverine Séverine tu me réponds ça fait quoi

184 *Séverine* []

185 *Kristell* ça cache les autres objets mais ça coule ou ça reste dessus l'eau

186 *Séverine* []

187 *Kristell* ça reste sur l'eau donc on dit que cela (.) flotte

188 *Enfant* ça flotte

189 *Enfants* flotte

190 *Kristell* Laura tu chosis

191 *Laura* []

192 *Kristell* un objet très bien qu'est-ce que c'est Laura c'est une mousse:

193 *Enfant* blanche

194 *Kristell* blanche qu'est-ce que ça fait

195 *Laura* ça flotte

196 *Kristell* ça flotte bravo Rémi à toi laisse laisse Rémi tu choisis un objet qu'est-ce que c'est Rémi que tu as choisi

197 *Rémi* un ciseau

198 *Kristell* des ciseaux très bien tu les mets dedans doucement wouh qu'est-ce que ça fait

199 *Rémi* ça coule

200 *Kristell* ça coule ça coule tout de suite t'as vu ça reste même pas un p(e)tit peu à la surface de l'eau à toi Claire-Marie tu choisis un objet tu le mets doucement c'est le verre jaune de la dînette qu'est-ce que ça fait Claire-Marie

201 *Claire-Marie* euh ça

202 *Enfant* flotte

203 *Claire-Marie* ça ça flotte

204 *Kristell* ça flotte alors les enfants tout à l'heure c'est attends attends tout à l'heure euh tiens j'avais mettre ça qu'est-ce que tu m'as dit Rémi tout à l'heure quand on a mis le crayon de couleur tu m'as dit ça fait comme un

205 *Rémi* bateau

206 *Kristell* ça fait comme un bateau ben oui parce que les bateaux ça flotte sur l'eau est-ce que les bateaux ça coule

207 *Enfants* non

208 *Kristell* ben si ça coulait les bateaux ce serait pas bien de voyager en bateau

209 *Enfant* oui mais quand les pirates i(ls) tirent dessus ça []

210 *Kristell* quand les pirates tirent dessus ça coule alors en effet on peut dire que alors dites-moi quels sont les bateau ici

211 *Enfant* []

212 *Kristell* le crayon c'est un bateau le bout de

213 *Enfant* []

214 *Kristell* [] mais rappelez moi comment ça s'appelle

215 *Enfant* une barquette

216 *Kristell* une barquette qu'est-ce qui

217 *Enfants* la mousse

218 *Kristell* la mousse

219 *ENFANTS* BROUHAHA

220 *Enfant* du bois

221 *Kristell* du bois donc du bois c'est du bateau aussi

222 *Enfant* ben oui hein

223 *ENFANTS* BROUHAHA

224 *Kristell* bon alors scht (..) arrête arrête arrête j'enlève

225 *Enfant* y a aussi d'aut(res) choses

226 *Kristell* non mais on va pas tout mettre on va pas tout mettre j'enlève les petits bateaux qui flottent tu laisses Séverine écoute y'en a marre Séverine t'es vraiment pas agréable maintenant vous allez Claire-Marie tu regardes

227 <i>Enfant</i>	[] dans l'eau
228 <i>Kristell</i>	regardez (2s) je te vois Antoine (1s) maintenant (..) les enfants (.) qu'est-ce qu'on a au fond de l'eau on a une
229 <i>Enfants</i>	/ gomme
230 <i>Kristell</i>	on a
231 <i>Enfants</i>	/ de la pâte à modeler
232 <i>Kristell</i>	et on a
233 <i>Enfants</i>	/ (des) ciseaux
234 <i>Kristell</i>	alors maintenant pourquoi une gomme ça coule (.) et pourquoi une mousse c'est p- c'est pareil quasiment (.) pourquoi ça ça coule pourquoi cette mousse elle elle flotte peut-être que quoi expliquez moi avec des peut-être
235 <i>ENFANTS</i>	BROUHAHA
236 <i>Kristell</i>	attends on écoute les explications des copains (.) peut-être que quoi
237 <i>ENFANTS</i>	INAUDIBLE
238 <i>Enfant</i>	peut-être que c'est lourd
239 <i>Kristell</i>	peut-être que c'est lourd
240 <i>Enfant</i>	ah ben non peut-être que c'est PAS lourd
241 <i>Kristell</i>	alors peut-être que
242 <i>Enfant</i>	(peut-être que) la la gomme
243 <i>Kristell</i>	scht oui
244 <i>Enfant</i>	que la gomme elle (elle) coule
245 <i>Enfant</i>	et si et si on la met
246 <i>Kristell</i>	laisse laisse parler laisse parler Claire-Marie écoute un p(e)tit peu
247 <i>Enfant</i>	deux secondes et après la gomme coule et après elle remonte la mousse
248 <i>Kristell</i>	ah oui peut-être
249 <i>Enfant</i>	on va essayer
250 <i>Kristell</i>	mais alors peut-être que qui est plus lourde
251 <i>Enfant</i>	bah
252 <i>Kristell</i>	qu'est-ce qui est plus lourde là d'après vous
253 <i>Enfant</i>	bah la gomme
254 <i>Kristell</i>	la gomme peut-être que la gomme coule parce qu'elle est lourde Claire-Marie vient écouter nos explications viens là alors c'est vrai que quand on prend comme ça Martin moi j'ai l'impression que la gomme elle est plus lourde que la mousse alors Rémi a eu une idée intéressante Rémi a dit je mets la mousse (.) par dessus je mets la (..) gomme (...) ouh qu'est-ce qui se passe
255 <i>Enfant</i>	bah ça tourne
256 <i>Kristell</i>	ça tourne alors attends on va bien regarder han ça tourne mais qui est-ce qui reste toujours à la surface de l'eau
257 <i>Enfant</i>	la mousse
258 <i>Kristell</i>	la mousse (1s) d'accord alors peut-être que quoi sinon pourquoi les ciseaux coulent d'après vous
259 <i>Enfant</i>	parce que si on met si on met sur la gomme ça coule
260 <i>Kristell</i>	mouais mais peut-être que quoi

261 *Enfant* mais si on le met sur la mousse
262 *Kristell* alors on essaye
263 *Enfant* si on met tout sur la mousse ça va tomber direct dans l'eau
264 *Kristell* woup qu'est-ce qui s'est passé
265 *Enfant* bah
266 *Enfant* ça a glissé comme ça
267 *Kristell* ça a glissé
268 *Enfant* eh bah oui parce que c'est trop grand
269 *Kristell* scht parce que ah oui parce que c'est les ciseaux sont trop grands
270 *Enfant* et si on met la pâte à modeler
271 *Enfant* ououh
272 *Kristell* scht bon attendez moi j'ai une idée j'ai une idée on a un très gros bateau
pourtant
273 *Enfant* bah oui
274 *Kristell* (Rémi) parle de la mousse mais le très gros bateau qu'on a c'est ça
regardez (..) si on appuie pas dessus (.) le tr- enlevez vos petites mains ça
c'est un enlève moi []
275 *Enfant* on va mettre tout dessus
276 *Kristell* on va mettre des petits objets vas-y pose ton (caillou) dessus laissez
Antoine faire viens viens regardez Martin (2s) oh ça oh d'accord Solène tu
mets les ciseaux est-ce que ça flotte toujours la barquette
277 *Enfant* non
278 *Kristell* bah
279 *Enfant* si
280 *Kristell* oui alors mets la boule d'aluminium bravo on peut peut-être encore
charger notre bateau vas-y mets ça dessus Rémi oh la la c'est comme si y
avait des gens dans le bateau vas-y vas-y (...) Laura vas-y mets c'est
Séverine qui va mettre Séverine tu mets ça c'est quoi Séverine
281 *Enfant* c'est comme si y avait un requin dans l'eau
282 *Séverine* un::
283 *Kristell* un ca: un caillou allez vas-y tu mets dedans oh est-ce que ça coule nan vas-
y mets ça ouh la la: vas-y vas-y Antoine laisse laisse laisse (..) oh la la est-
ce que han notre barquette flotte toujours on continue mais ça c'est c'est
un comme ça c'est comme un bateau ça aussi regarde donc ça ça
fonctionne pas mets quelque chose de voilà oui (2s) alors stop écoutez
moi scht attends écoutez moi tout à l'heure vous m'avez dit que la gomme
elle coulait parce qu'elle était lourde en effet mais moi je comprends pas
vous avez vu tout ce qu'on a mis ici
284 *Enfant* bah on pourrait mettre la gomme
285 *Kristell* non mais attends ça veut dire que là du coup c'est léger ou c'est lourd ici
286 *Enfant* c'est léger
287 *Kristell* bah non regarde j'avais mettre la gomme qui est très lourde
288 *Enfant* ça coule pas
289 *Kristell* ah ça commence à couler ça veut dire que c'était peut-être trop
290 *Enfants* / lourd

291 *Kristell* trop lourd peut-être je sais pas
292 *Enfant* (da)
293 *Enfant* ça coule
294 *Enfant* ça coule
295 *ENFANTS* RIRES
296 *Kristell* scht
297 *Enfant* (PLAINTE) oh nan notre bateau (PLAINTE)
298 *Kristell* alors on sort tout on sort le bateau on sort tout eh d'abord l'éponge on l'es-
on l'essore j(e) t'ai déjà dit Laura
299 *Enfant* y'a de la bazar
300 *Kristell* y'a du bazar allez laissez les objets et on va arrêter là

Liste des tableaux

1	Le modèle hiérarchique (selon Kerbrat-Orecchioni) .	15
2	L'explication conditionnelle : condition et effet de sens	28
3	Explication : Marques et formes	29
4	<i>Séquence explicative prototypique</i> proposée par J.-M. Adam	34
5	Pourcentage des tours de parole de Kristell en fonction des séquences	44
6	Distribution des échanges	47
7	Kristell : actes directifs	52
8	Kristell : validation-accord	53
9	Répartition des marques de l'explication causale . .	57
12	Rappel : <i>Séquence explicative prototypique</i> proposée par J.-M. Adam	70
14	La séquence explicative : le modèle de J.-M. Adam appliqué aux tours de parole 234-248	72

Références

- ADAM, Jean-Michel (1990) : *Éléments de linguistique textuelle ; théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège : Mardaga, 2e edn..
- ADAM, Jean-Michel (2001) : *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan / HER, 4e edn..
- BOISSAT, Danielle (1991) : « *Questions de classe : questions de mise en demeure* » , in *La question* (ed. Catherine Kerbrat-Orecchioni), Lyon : PUL.
- BOUCHARD, Robert (2004) : « “Apprentissage” de l’oral en l_1 et pratiques de classe : un débat en cp/ce1. analyse interactionnelle et énonciative d’un dispositif innovant, le “Petit Laboratoire” » , in *Interactions orales en contexte didactique* (ed. Alain Rabatel), pp. 67–89, Lyon : Collection IUFM, PUL.
- BOURDIEU, Pierre (2001) : *Langage et pouvoir symbolique*, Point Seuil.
- CAVERNI, J.-P., HOC, J.-M., NGUYEN-XUAN, A. et POLITZER, G. (1990) : « *Raisonnements formels et raisonnements en situation* » , in *Traité de psychologie cognitive - Le traitement de l’information symbolique (Tome II)*, chap. 3, pp. 103–165, Paris : Dunod, Bordas.
- CÉLINE, Louis-Ferdinand (1952) : *Casse-pipe*, Gallimard, Folio.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) : *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris : Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique (2002) : *Dictionnaire d’analyse du discours*, Paris : Seuil.
- COMBETTES, B. et TOMASSONE, R. (1988) : *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, collection Prisme.
- CROLL, Anne (A paraître) : « *La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils pour une évaluation* » , in *Interaction et cognition* (ed. Emmanuelle Auriac), PUN.
- DURAS, Marguerite (1952) : *Le marin de Gibraltar*, Gallimard, Folio.

- FLORIN, Agnès (1995) : *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.*, Paris : Ellipses.
- GOFFMAN, Erving (1981, trad. 1987) : *Façons de parler*, Paris : Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990, éd. 1998) : *Les interactions verbales, T.1 « Approche interactionnelle et structure des conversations »* , Paris : Armand Colin / Masson.
- LEPOIRE-DUC, Solveig (2004) : « Réalisation de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de positions de l'adulte » , in *Interactions orales en contexte didactique* (ed. Alain Rabatel), pp. 203–228, Lyon : Collection IUFM, PUL.
- LUSETTI, Michèle (2004) : « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs » , in *Interactions orales en contexte didactique* (ed. Alain Rabatel), pp. 167–202, Lyon : Collection IUFM, PUL.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005) : *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2005 - 2006 Les programmes*, CNDP - XO Editions.
- RABATEL, Alain (2004) : « L'oral réflexif et ses conditions d'émergence » , in *Interactions orales en contexte didactique* (ed. Alain Rabatel), pp. 5–27, Lyon : Collection IUFM, PUL.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- VENEZIANO, Edy et HUDELLOT, Christian (2002) : « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication » , in *Pragmatique et psychologie* (eds. Josie Bernicot, Alain Trognon, Michèle Guidetti and Michel Musiol), chap. 11, pp. 215–236, Nancy : PUN, Collection « Langage - Cognition - Interaction ».

Table des matières

Introduction	1
1 Aspects/Appports théoriques	4
1.1 La conversation scolaire	4
1.1.1 Les programmes scolaires et l'oral en maternelle	4
1.1.2 Conversation... Vous avez dit conversation ?	6
1.1.3 L'oral en maternelle : apports de la psychologie	18
1.1.4 L'oral scolaire : perspectives didactiques . . .	19
1.2 Le discours explicatif et la formation d'hypothèses .	23
1.2.1 Approche cognitive	23
1.2.2 Approche linguistique	25
1.3 Méthode d'analyse	36
2 Analyse	37
2.1 Description de l'expérience	37
2.2 Analyse conversationnelle	40
2.2.1 Séquentialisation du corpus	40
2.2.2 Capital verbal	43
2.2.3 "Un" échange ternaire ?	46
2.2.4 Une conversation ? Oui, mais de quel type ?	55
2.3 Analyse du discours explicatif	56
2.3.1 Généralités	56
2.3.2 Analyse des tours de parole 135-141 [séquence A]	58
2.3.3 Analyse des tours de parole 234-297 [séquence B]	59
2.3.4 Conclusions	68
Conclusion	74
Annexes	77
Conventions de transcription	78
Transcription du corpus	79
Liste des tableaux	90
Références bibliographiques	91