



**HAL**  
open science

## Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle

Jean-Pascal Simon

► **To cite this version:**

Jean-Pascal Simon. Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle. Les interactions à l'école. Où en sommes-nous?, L'Harmattan, 2010. hal-02458094

**HAL Id: hal-02458094**

**<https://hal.science/hal-02458094>**

Submitted on 9 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle

Paru dans Auriac-Slusarczyk Emmanuèle (coordinatrice) *"Les interactions à l'école : Où en sommes nous ?"*, collection : *Psychologie de l'Interaction*, Paris : Ed. L'Harmattan. 97-124.

Psychologie de l'interaction  
N° 27-28

---

## *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?*

---

Sous la direction de  
Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

### *Les interactions à l'école, où en sommes-nous ?*

Les interactions scolaires font l'objet de recherches depuis longue date. Plusieurs colloques internationaux se sont saisis de la question des conduites langagières à l'école ces dernières années : La construction des connaissances et du langage dans les disciplines d'enseignement, à Bordeaux, en 2003, Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation, à Grenoble, en 2003, L'Acquisition du langage : vers une approche pluridisciplinaire, à Strasbourg, en 2004, Faut-il parler pour apprendre ?, à Arras, en 2004, Apprentissage des langues premières et secondes, à Paris, en 2006.

Ce numéro donne la place à des chercheurs qui, intéressés depuis plusieurs années à l'étude des processus d'interaction scolaire, et ayant le souci des retombées, soit au plan pédagogique (conduite générale de la classe), soit au plan didactique (accessibilité à la construction des savoirs dans une discipline donnée : lecture, français, mathématiques, etc.), soit dans des espaces plus transversaux (ateliers en maternelle, discours sur l'élève), illustrent chacun les tendances récentes en matière de recherche active dans le domaine.



9 782296 082564

ISBN : 978-2-296-08256-4  
23 €



ISBN : 978-2-296-08256-4 • juin 2010 • 252 pages

# **Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle**

Jean-Pascal Simon, Maître de Conférences en Sciences du Langage

Lab. LiDiLEM, Université Grenoble Alpes

## **Introduction**

Notre contribution s'appuie sur une recherche collective effectuée dans le cadre du laboratoire LiDiLEM (Université Stendhal - Grenoble) dont l'objectif était de décrire le développement des conduites explicatives des élèves de classe maternelle. Pour cela nous avons recueilli un corpus d'interactions verbales dans différentes classes de l'académie de Grenoble qui correspond à 6h00 d'enregistrement vidéo effectués dans 8 écoles soit 12 classes allant de la petite section à la grande section de maternelle. Nous avons choisi ces classes en essayant de recueillir un ensemble de situations permettant d'obtenir une image globale la plus représentative possible de la réalité scolaire : milieu urbain / rurbain / rural ; publics sociaux différenciés (2 classes en milieu social favorisé, 4 classes en REP), ...

L'analyse que nous avons faite de ce corpus a été conduite dans une double perspective : tout d'abord, une analyse quantitative qui nous a permis de décrire quelques uns des aspects du développement des compétences dans le domaine de la production d'explication. Dans un second temps, nous avons ressenti le besoin de faire une analyse plus qualitative afin de saisir la réalité dans une dimension plus interactionnelle. Cette analyse n'est pas achevée, mais elle nous permet déjà une réflexion sur ce que peut apporter cette méthodologie d'analyse énonciative et interactionnelle notamment dans la perspective de contribuer à la formation des enseignants.

Dans les lignes qui suivent, après avoir rappelé les principaux résultats de l'analyse quantitative, nous nous attarderons plus particulièrement sur l'analyse qualitative. Nous verrons tout d'abord la nécessité d'élargir l'empan des observables puis nous présenterons une adaptation d'un modèle d'analyse des interactions et enfin nous verrons en quoi le recours à ce modèle peut avoir des retombées en formation professionnelle.

## ***L'analyse quantitative***

L'analyse quantitative du corpus nous a permis de relever 293 explications dans ces 6h00 d'échanges. Nous n'ignorons pas que la définition de ce qu'est une explication est relativement complexe sur le plan théorique et qu'entre explication / justification / explicitation ... les

frontières ne sont pas toujours faciles à placer. Notre propos ici n'était pas trancher les aspects théoriques de la question mais de voir comment évoluaient les productions langagières en fonction de quelques variables : âge, type d'activité, situation ... Pour cela nous avons donc défini l'explication comme étant un énoncé qui répond à une question de type « pourquoi ? » reprenant en cela la position de Veneziano et Hudelot (2002) qui la définissent comme la mise en relation d'un *explanandum* et d'un *explanans*. L'*explanandum* étant « ce qu'il y a à expliquer » (le plus souvent formulé en « pourquoi ») et l'*explanans* « la cause, la raison, ... du phénomène à expliquer ».

### **Émergences des explications et structuration linguistique**

Le décompte du nombre d'explications et l'analyse statistiques nous a permis de décrire l'évolution des performances des élèves. Ainsi, et comme on pouvait s'y attendre, on constate globalement qu'entre 3 et 8 ans le nombre d'explications produites par les enfants augmente. De même, leur complexité s'accroît que ce soit par le nombre de propositions qui les constituent que par le nombre et la variété des connecteurs utilisés. Ainsi, les enfants de petite section ne produisent pratiquement que des explications simples du type :

*Enseignante : non elle reste pas - pourquoi elle reste pas ?*

*Elève : parce que ya un trou*

voire même sans connecteur :

*Elève : ya un trou*

En revanche, les élèves les plus âgés produisent des explications complexes, c'est-à-dire comportant deux propositions ou plus comme : *Co : pas'que il a / i' griffe et i' / en fait il a faim*

Allant de pair avec cet allongement des énoncés explicatifs, on observe une évolution dans l'usage des connecteurs. Chez les enfants de 3 ans, c'est le connecteur « parce que » qui est exclusivement utilisé (ou presque) à 5/6 ans on relève un très fort accroissement non seulement quantitatif mais aussi qualitatif. Pour articuler leur énoncé explicatif les enfants utilisent des connecteurs ayant différentes fonctions : énumératifs mais aussi adversatifs comme « tandis que » ce qui témoigne d'une maturation cognitive puisque l'enfant est capable d'envisager l'inverse de la logique explicative dans laquelle la situation s'inscrit.

Les résultats d'une telle approche permettent de décrire le processus d'acquisition et de maturation langagière de l'enfant, elle permet d'établir des repères, voire quand ce type de

recherche porte sur de grandes cohortes, des normes<sup>1</sup>. C'est là un apport incontestable en formation professionnelle car il permet à l'enseignant de connaître le public auprès duquel il intervient. Cependant, il ne s'agit là que de connaissances théoriques sur le développement de l'enfant. On sait, par ailleurs, que ces chiffres doivent être pris avec une grande prudence car on note de grandes variations interindividuelles dans les performances langagières des jeunes enfants. Pour que de tels résultats soient réellement pertinents dans la perspective de la formation professionnelle, ils doivent être éclairés par des paramètres qui définissent les conditions d'exercice du métier comme :

- Les objectifs pédagogiques ;
- Le mode d'organisation de la classe ;
- Les modes d'intervention de l'enseignant ;
- ...

C'est dans cette perspective que nous avons poursuivi l'analyse de notre corpus.

### **Les situations pédagogiques**

Nous avons pris tout d'abord en compte la finalité des séances que nous avons analysées. Ainsi, observe que pour certaines situations l'objectif langagier est premier comme les séances de lecture d'album, de production de récit à partir d'images séquentielles, de compte-rendu (de visite, d'expérimentation ...). En effet, si l'on oppose l'activité de « dire » à celle de « faire » on constate que ces séances sont davantage consacrées à la réalisation d'une action langagière que d'une action matérielle. Sur la base de ce critère, nous avons donc défini deux types de situations pédagogiques :

- les situations avec finalité langagière première
- les situations avec finalité langagière seconde

Quand on dénombre les explications on obtient les résultats suivants :

Type de situation :	Nb explications	Durée en mn	Nb explic/mn
Finalité langagière première	170	157	<b>1,08</b>
Finalité langagière seconde	102	205	<b>0,5</b>

Ainsi, si l'on prend comme indicateur le nombre d'explications produites en une minute d'échanges, les séances dont la finalité première est de produire du langage sont deux fois plus

<sup>1</sup> Ces résultats ont été présentés plus en détails dans Colletta, J.-M., Simon, J.-P, et Lachnitt, C. (2003).

riches en explications (la différence est significative sur le plan statistique), elles sont, par ailleurs, plus complexes. On peut donc dire que les situations dans lesquelles l'objectif langagier est premier sont plus « rentables » pour travailler l'explication en classe. Ce résultat est intéressant car beaucoup d'enseignants nous ont proposé spontanément des situations d'expérimentations ou de découverte du monde comme si « expliquer » allait de pair avec des pratiques d'activités préscolaires reprenant ainsi une représentation largement répandue selon laquelle « expliquer » = « sciences expérimentales ».

### **Le mode d'organisation**

Pour les séances dont l'objectif premier est langagier l'analyse statistique ne nous permet pas de dire si le mode d'organisation (groupe de 4/6 élèves, demi-classe, classe entière) peut être corrélé au nombre d'explications produites. Il apparaît seulement que le fait de travailler en petit groupe favorise la production d'explications dans les situations pédagogiques à finalité non langagière de type expérimentation<sup>2</sup>. Cela va dans le sens des résultats des travaux d'Agnès Florin qui ont montré que la dimension du groupe était un facteur favorisant la prise de parole de tous. On peut penser que l'on retrouve ici la même tendance et que cette configuration pédagogique conduit l'enseignant à solliciter davantage les élèves qui de ce fait produisent plus d'explications. On peut penser que la dimension réduite du groupe favorise aussi les interactions élève-élève.

Les retombées didactiques ne sont pas négligeables, on peut faire un certain nombre de prescriptions aux enseignants en terme de supports d'activités et de mode d'organisation pédagogique de sa classe ... mais cela ne permet pas de conseiller les enseignants dans la manière de guider les élèves dans le processus de construction de l'explication. C'est cela qui nous a conduit à envisager une analyse de notre corpus qui prenne en compte non seulement les explications « isolées » mais aussi les séquences explicatives, en analysant « ce qui se passe » autour de ces énoncés du type « parce que P ». Nous avons donc adopté une approche en terme d'objets de discours et de séquences explicatives. Ainsi, dans un premier temps, nous verrons en quoi l'analyse qualitative des séances en prenant en compte les objets de discours et les progressions thématiques permet d'apporter un éclairage sur compétences travaillées, puis, dans un second temps, nous analyserons les séquences d'un point de vue interactionnel.

---

<sup>2</sup> Le mode de recueil de données est peut-être un facteur explicatif de cette non significativité pour ce type de situation. Il faudrait mettre en œuvre une démarche plus expérimentale pour reprendre cet aspect.

## **Aspects énonciatifs**

### **Les objets des discours**

Nous avons choisi de porter notre attention sur les objets du discours. En effet, on explique toujours à propos de quelque chose et ce « quelque chose », qui est repris et reformulé, devient un objet de discours co-construit par les participants de l'interaction. Dans le cas de l'explication, cet objet de discours est double, il s'agit de l'explication dans sa globalité, mais aussi de ses deux constituants que sont l'*explanans* et l'*explanandum*. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la construction de l'*explanans* et de l'*explanandum* comme objets de discours, et, dans un second temps, à l'élaboration de l'explication dans sa globalité, et à la progression thématique qui s'y rattache.

### **La construction de l'explanans et de l'explanandum comme objets de discours**

On constate que l'*explanandum* est fréquemment objet d'une co-construction dans les séances de lecture collective d'album et d'explication de règle du jeu, et que c'est l'*explanans* (parce que P2) qui l'est le plus souvent dans les séances d'expérimentation ou de compte rendu d'expérience.

**Tableau 1 : nombre de phénomènes de co-construction**

	<b>Situations</b>	<b>Pourquoi P1 <i>explanandum</i></b>	<b>Parce que P2 <i>explanans</i></b>
1	Expérimentation	2	4
2	Compte rendu	1	5
3	Lecture album	9	3
4	Règle du jeu	3	1

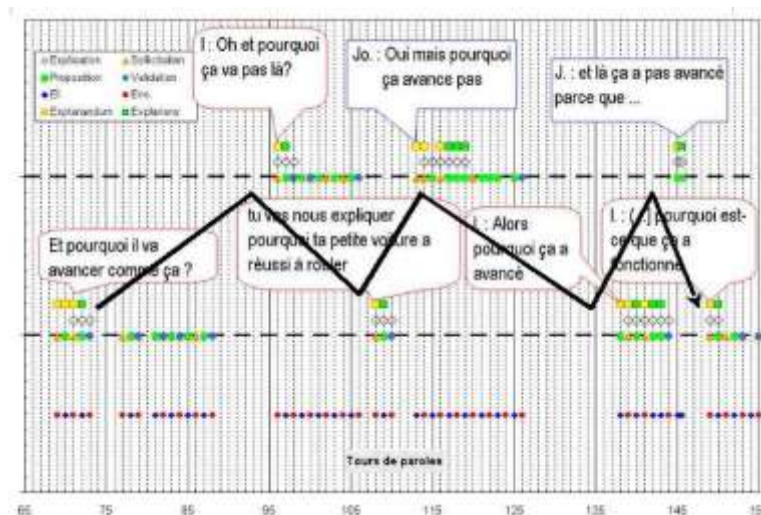
On peut penser que cette corrélation entre le type de situation (1 & 2 fondées sur des « faire » et 3 & 4 sur des « dire ») et ce qui est, dans l'explication, objet de co-construction, est due à un ancrage référentiel différent. Dans les situations de type 1 & 2 le discours s'opère sur le contexte alors que dans les situations de type 3 & 4 il s'opère à partir du sujet lui-même : ce qu'il comprend de l'album lu collectivement.

Sur le plan pédagogique, dans les situations de type 1 & 2 on travaille donc davantage l'explication comme l'élaboration *explanans* alors que dans les situations de type 3 & 4 davantage en comme l'élaboration d'un *explanandum* donc plutôt sur ce qu'il faut comprendre et retenir des supports pédagogiques de la situation avant de produire l'explication proprement dite. Cela ne signifie pas pour autant que l'*explanandum* d'une situation expérimentale ou de compte-rendu, ne peut pas être l'objet d'un travail pédagogique de

formulation langagière cela signifie simplement que, dans les situations que nous avons observées, les enseignants (et les élèves) n'en ressentent pas le besoin. Cela, très certainement à raison : la mise en mot d'un phénomène observé comme la chute d'un objet, ne prête guère à de longs discours ni à un lourd travail de formulation. Ce n'est qu'à un niveau plus élevé d'abstraction scientifique qu'une problématisation du phénomène observé est faisable rendant alors nécessaire une co-construction de l'*explanandum*. Les activités préscolaires en classe maternelle n'en sont pas là : on constate un fait et on cherche une explication. Force est donc de constater que le cadre disciplinaire<sup>3</sup> des situations pédagogiques a une influence sur la nature des compétences explicatives travaillées.

### La progression thématique

Nous allons passer maintenant supérieur en considérant l'explication de manière plus globale en analysant les thèmes qui organisent la progression des échanges. Là encore, on note une corrélation entre l'objectif pédagogique poursuivi et l'organisation de la progression thématique. Les situations d'expérimentation présentent souvent un type de progression thématique polarisée sur deux items, il n'y a pas de progression à proprement parler mais plutôt la formulation d'hypothèses explicatives, les échanges se résument à une suite d'énoncés binaires du type : *Pourquoi [X] → parce que P1 / Pourquoi [non X] → parce que P2 / Pourquoi [X] → parce que P3 / Pourquoi [non X] → parce que P4 ...*



**Schéma 1 : progression thématique en « allers-retours »**

Les 90 premiers tours de parole de la séance d'expérimentation ci-dessus illustrent une progression thématique en « allers – retour ». Il s'agit d'une séance où des élèves (en demi

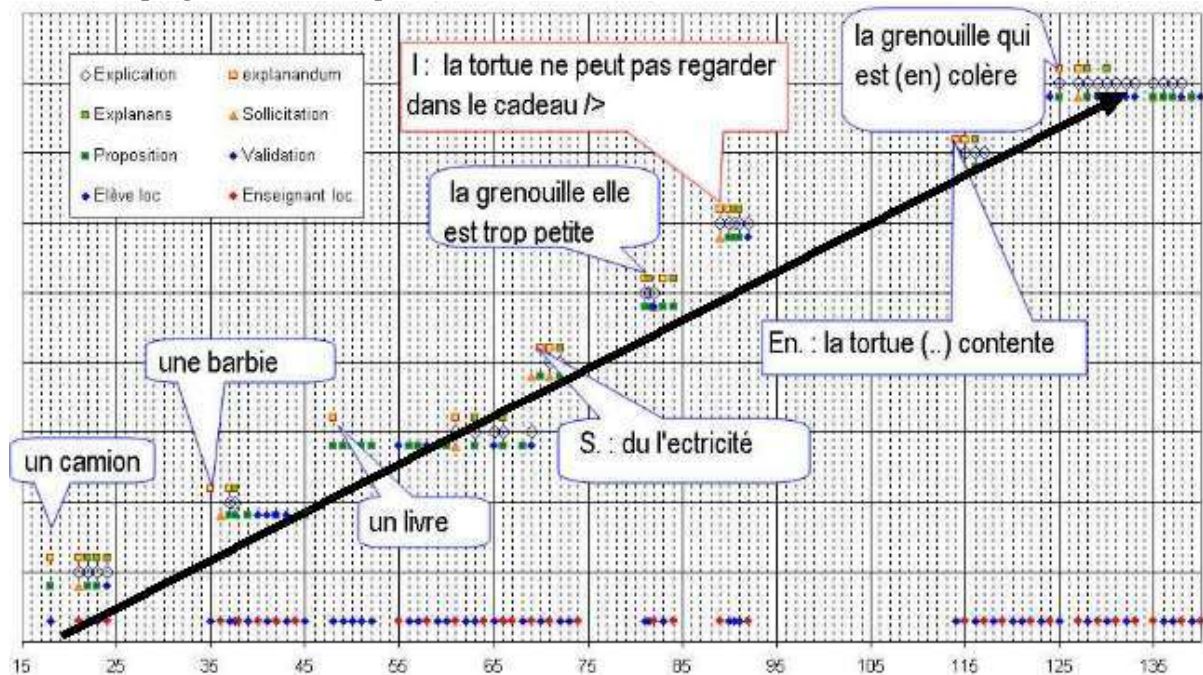
<sup>3</sup> A comprendre ici dans un sens large.



classe) doivent essayer de faire avancer une voiture « sans la toucher ». Ils disposent pour cela d'objets : ballons, pailles ... il s'agit de découvrir que l'air peut pousser des objets et les faire bouger ou avancer, par des tâtonnements expérimentaux de type « essai –erreur ».

En revanche, on observe une progression thématique assez différente dans les séances de lecture collective d'album ou d'images séquentielles qui ont toutes peu ou prou le schéma suivant:

**Schéma 2 : progression thématique constante**



Ainsi l'analyse de la dimension énonciative des discours à travers l'image que nous en donnent les objets de discours montre que les explications qui accompagnent un travail de type « expérimental » sont d'une tout autre nature de ceux qui accompagnent la lecture d'un album. Dans le premier cas on explique toujours plus ou moins la même chose, *l'explanandum* demeure identique tout au long de l'échange pédagogique seuls les *explanans* changent en revanche, dans les activités pour lesquelles l'objectif langagier est premier (pe. lecture collective d'album) *explanandum* et *explanans* évoluent continuellement au cours de l'échange pédagogique ce qui permet de produire un discours plus riche et plus varié.

Cette approche permet certes d'élargir le point de vue, l'angle d'observation du phénomène « explication » mais elle ne permet pas d'avoir un aperçu de la dimension interactionnelle des échanges. Pour cela il faut recourir à des modèles d'analyse moins proprement linguistique. C'est ce que nous allons présenter maintenant.

## ***L'analyse interactionnelle***

### **Un modèle d'analyse des échanges dans la classe**

Passant de l'explication comme intervention d'un locuteur à l'objet de discours co-construit nous avons élargi le point de vue et nous nous sommes acheminés vers une analyse en terme de « séquences explicatives ». L'analyse interactionnelle a donc pour but de voir comment l'explication s'intègre dans le cadre de la dynamique des échanges. Pour analyser les échanges conversationnels de type pédagogique nous avons pris comme référence les travaux de Roulet, Filliettaz & Grobet (2001), notamment le modèle hiérarchique que nous avons adapté à la situation conversationnelle particulière qu'est une séance d'enseignement. Le modèle original propose une analyse en prenant en compte les unités suivantes :

- **Incursion** : unité maximale = rencontre dans son ensemble. L'incursion se caractérise notamment par séquences rituelles d'ouverture et de fermeture.
- **Transaction** : ensemble des conduites qui portent sur un même objet transactionnel (pe achat / commande ...) qui peuvent se décomposer en différentes phases ou épisodes nécessaires à sa réalisation.
- **Échange** : c'est le résultat d'un processus de négociation qui aboutit à un double accord.
- **Intervention** : correspondant à un tour de parole même si cette définition pose problème notamment dans le cas de chevauchement, pour notre part, nous considérerons alors qu'il y a des prises de parole principales et que certains chevauchement sont des éléments d'arrière plan.
- **Acte** : au sens de Searle, articulation d'un acte illocutoire et d'une force propositionnelle.

Nous avons redéfini ces unités de la manière suivante :

- On nommera l'unité maximale **séance pédagogique**. Comme l'incursion, elle débute par un rituel d'ouverture : la présentation des objectifs du travail, de la situation « *alors on va les prendre une par une hein et puis on va essayer d'expliquer c(e) qui s(e) passe* », ... et s'achève par un rituel de clôture explicite comme un énoncé du type « *alors on va s'arrêter là les enfants* » ou implicite par un simple changement de configuration pédagogique par exemple.

- la « transaction » est pour nous un **épisode pédagogique** qui correspond à une série d'échanges dont l'enjeu tourne autour d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élève, comme par exemple, la description d'une page d'album, la désignation d'un intrus dans une série d'objets ...
- Comme dans le modèle initial nous considérons l'**échange pédagogique** comme une négociation. Sachant qu'une négociation prototypique se déroule en trois phases
  - une sollicitation
  - une proposition
    - une réaction (validation/non validation / invalidation)

Le contexte scolaire instaure des rôles aux participants : l'enseignant /vs/ élève, des objectifs : en général dans une négociation pédagogique les phases de sollicitation et de réaction sont plutôt le fait de l'enseignant alors que la proposition vient de l'élève.

- Au niveau infra du modèle on gardera les catégories : **intervention** et **acte**.

Les trois composants appelés *échange* (E), *intervention* (I) et *actes* (A) ont une organisation à la fois hiérarchique et récursive:

- Tout échange est constitué d'interventions en nombre variable
- L'intervention est constituée au moins d'une intervention ou d'un acte,

C'est sur les bases que l'on se demandera comment et à quel niveau des séances pédagogiques les explications apparaissent.

## ***Dynamique globale des séances***

### **Les épisodes pédagogiques**

Le découpage des séances en épisodes pédagogiques permet, d'en saisir la dynamique globale et de les comparer. Gardant l'opposition entre nos deux grandes catégories de situations pédagogiques (à objectif langagier premier / *versus* / second) nous allons analyser deux séances :

- une séance d'expérimentation ;
- une séance de lecture collective d'images séquentielles.

On constate que la séance d'expérimentation est organisée selon un rythme ternaire qui articule les trois types d'épisodes pédagogiques suivants :

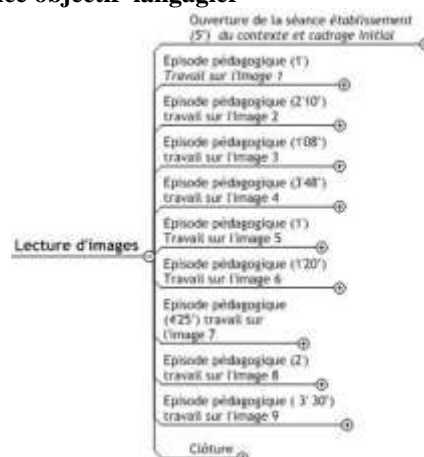
1. **expérimentation** : les élèves essaient de faire avancer un objet sans le toucher, à l'aide de ballons gonflables, paille ....
2. **bilan** : un ou plusieurs élèves « expliquent » ce qu'ils ont expérimenté, il s'ensuit des hypothèses collectives sur les raisons pour lesquelles la tentative a réussi ou échoué;
3. **vérification** des explications données au cours de l'épisode de bilan. Un ou plusieurs élèves montrent comment il s'y sont pris, on vérifie ainsi la ou les hypothèses.

Schéma 3 : Dynamique d'une séance d'expérimentation



La dynamique de la séance de lecture d'images est très différente : elle met en oeuvre un seul type d'épisode pédagogique qui consiste à commenter, expliquer, interpréter l'image que l'enseignante présente aux élèves.

Schéma 4 : dynamique d'une séance objectif langagier



L'analyse en épisodes pédagogique met en évidence des dynamiques différentes selon le type de séance. Elle permet aussi voir ce qui est particulier et ce qui est partagé. Ainsi, certains

types d'épisodes vont se retrouver dans tout type de séance, comme les épisodes d'ouverture, de transition et de clôture.

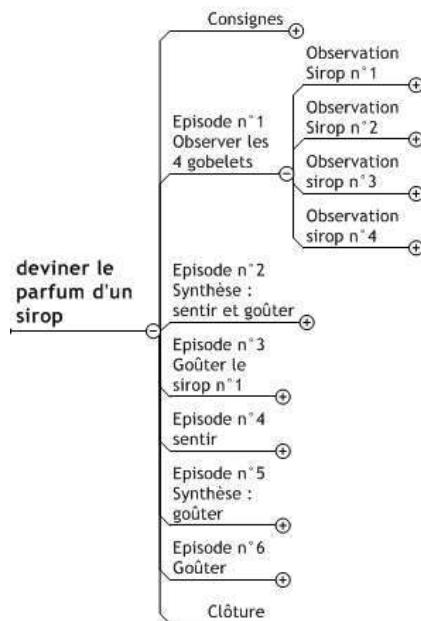
L'analyse de ces deux situations peut donc conduire à postuler l'existence de deux grands pôles par rapport auxquels les séances pédagogiques sont organisées :

- à partir des supports pédagogiques mobilisés par l'enseignant
- par rapport à des actions comme : expérimenter, formuler un bilan, tester, ...

Il s'agit bien de deux pôles car une séance pédagogique peut à un moment être « pilotée » par les supports pédagogiques et à un autre moment par les activités que les élèves doivent réaliser. C'est ce que montre une des séances d'expérimentation que nous avons observé qui consistait à deviner le parfum d'un sirop.

Cette séance est majoritairement organisée autour d'actions qui permettent d'avancer dans le processus d'identification des sirops. La première action est une observation qui permet d'identifier le premier gobelet contenant du sirop vert mais qui se révèle être une procédure impuissante pour caractériser les trois autres sirops qui sont tous rouges. L'enseignante conduit alors les élèves à trouver un autre moyen : l'odorat ... etc. L'analyse en épisode montre que même si c'est l'agir est important les objets pédagogiques ont également un rôle important dans l'organisation de la séance en épisodes.

**Schéma 5 : dynamique d'une séance de découverte du monde « deviner le parfum d'un sirop »**



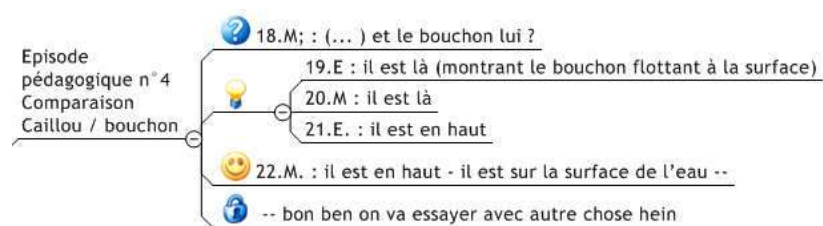
L'analyse de cette séance montre un double ancrage : les épisodes pédagogiques s'organisent autour d'une série d'actions et les échanges pédagogiques autour des objets (les 4 gobelets, puis 3, puis 2 ... de sirops à identifier).

Sur le plan pédagogique, il nous semble que la visée première d'une séance de type expérimental, est de permettre aux élèves de découvrir les propriétés des choses et du monde qui les entourent. Ce genre de séance doit donc plutôt être centrée sur les démarches et outils d'analyse à mettre en œuvre pour comprendre les choses et du monde. Si elles ne l'étaient pas ou si elles l'étaient trop elles présenteraient un double risque :

- **Rester à la surface des choses** et constater sans expliquer. C'est ce que l'on a observé dans une séance portant sur « les objets qui flottent ou ne flottent pas » dont les épisodes pédagogiques s'organisent pour la plupart autour d'un objet dont on veut tester la flottabilité retrouvant en cela une organisation analogue à celle de la lecture d'album ou d'images séquentielles : une image = un épisode / un objet = un épisode.
- **Être trop abstraites** et hors de portée des élèves. Nous n'avons pas de telles séances dans notre corpus, mais au cours de notre expérience de formateur nous avons assisté à une séance sur la comparaison de la masse de différents objets se déroulant sans matériel. Au tableau, à l'aide de schémas représentant des balances de type Roberval, un plateau en haut l'autre en bas, l'enseignante demandait aux élèves (de grande section) de dire quel était l'objet le plus lourd.

Enfin, on constate que, même si certaines situations « expérimentales » ont une organisation séquentielle autour des objets qui se rapproche de celle de la lecture d'images, on trouve souvent une mise à distance de la situation observée *hic et nunc*. Cette mise à distance, par exemple, peut avoir pour but de mettre en relation l'observation en cours avec celle que l'on a fait à propos d'un autre objet lors d'un épisode antérieur. Ainsi, lors d'une séance dont le but est de s'interroger sur les objets qui flottent et ceux qui coulent, l'enseignante introduit, à plusieurs reprises des épisodes de mise à distance par rapport au faire en cours pour amener les enfants à comparer les propriétés des divers objets :

**Schéma 6 : épisode de mise à distance**



## ***L'apparition des explications***

La comparaison de deux séances menées par une même enseignante, sur la même thématique, mais dans une perspective pédagogique différente, nous ouvre des perspectives d'analyse nouvelles. La première séance est consacrée à une expérimentation en demi classe, la seconde à un compte rendu oral face à l'ensemble de la classe. On constate que dans la première séance, la première explication apparaît seulement au 70ème tour de parole, alors que dans la seconde l'explication surgit au 10ème. Second point, le nombre d'explications rapporté à la durée des séances est bien plus important dans la séance de compte-rendu que dans la séance d'expérimentation. Cela nous conduit donc à nous poser la question de la du « faire » et du « dire » dans l'émergence de l'explication dans les séances pédagogiques.

### **Entre dire et faire**

Y aurait-il des situations nécessitent seulement un « faire » et d'autre simplement un « dire » ? Si les activités pédagogiques de type « expérimental » sont ancrées nécessairement dans du « faire » elles ne peuvent toutefois pas se passer d'un « dire ». Ainsi, les deux séances pédagogiques que nous venons d'évoquer montrent que le rapport entre langage et action va dans deux sens :

- partir d'un « faire » pour produire un « dire », ce qui correspond un ajustement des mots au monde. En d'autres termes il s'agit d'un acte langagier assertif représentant par le langage les choses du monde.
- partir d'un « dire » en formulant une hypothèse qu'il faudra vérifier par une action sur les choses, correspond plutôt à un ajustement du monde aux mots. Il s'agit d'un acte langagier plus proche de l'acte directif qui se caractérise par une dimension performative, qui vise à agir sur le contexte.

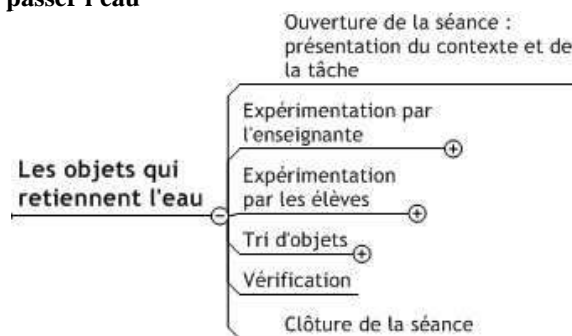
L'analyse des activités pédagogiques à visée langagière première (lecture d'images, d'album, de logique) montrent que c'est la première démarche qui est essentiellement mise en œuvre, alors que pour les situation à visée langagière seconde (comme les des situations « expérimentales ») on part de la démarche inverse. Il y a donc corrélation entre le type de situation et l'usage qui est fait du langage.

## Perspectives pédagogiques

L'analyse des épisodes pédagogiques montre donc que leur organisation peut être corrélée au domaine d'apprentissage. Ainsi, conduire les élèves à découvrir le monde qui les entoure, les objets et leurs propriétés physiques, c'est organiser la séance pédagogique dans une dynamique dans une démarche qui va des mots vers le monde puis du monde vers les mots. En revanche, conduire des activités logiques ou narratives s'inscrit dans une démarche qui se déroule dans un seul sens : du monde vers les mots. Il n'y a retour vers les objets du monde (les images, l'album ...) comme on le fait quand on vérifie expérimentalement une hypothèse, seulement si la compréhension est erronée ou non satisfaisante.

Sur le plan de la formation des enseignants, on voit comment la démarche proposée par ce type l'analyse des interactions peut être un outil pour l'analyse des pratiques professionnelles. L'analyse interactionnelle permet de montrer ce qui se joue sur le plan langagier et cognitif dans une séance et proposer des pistes ou modalités d'interventions. A titre d'illustration cette séance sur les objets qui retiennent l'eau :

**Schéma 7 : retient ou laisse passer l'eau**



Contrairement aux séances que nous avons vues plus haut, cette séance ne comporte aucun épisode de synthèse, ou de bilan. Elle se déroule entièrement dans du « faire » que ce soit celui de l'enseignante qui ou celui des élèves. On note un seul moment de l'activité qui peut être un tant soit peu symbolique et que l'on pourrait rapprocher d'une activité de sémiotisation c'est le tri effectué au cours du troisième épisode : les objets qui retiennent l'eau, ceux qui ne la retiennent pas et un tas pour les objets pour lesquels on ne sait pas ! Cette représentation reste « en situation », et n'est pas verbalisée, on peut penser qu'elle ne sera pas mobilisable ultérieurement. Suite à cette analyse, on pourrait prescrire, pour améliorer cette séance, de mettre en oeuvre un épisode dans lequel l'activité langagière est utilisée comme outil de représentation, de classement des objets en fonction des propriétés que l'on vient de mettre en évidence, et qu'en outre il reste des traces de cette activité (tableau, schéma ...).



## **Interventions et échanges**

L'analyse va maintenant porter sur les échanges et les interventions. Il convient tout d'abord de rappeler que l'échange en milieu scolaire n'est pas un échange ordinaire : la situation pédagogique instaure, des places interactionnelles spécifiques et non négociables : l'enseignant est celui qui sollicite et valide, les élèves proposent ... Ainsi, beaucoup d'échanges ne sont pas une négociation au sens premier du terme c'est à dire qui aboutit à un double accord des co-actants puisque c'est la parole de l'enseignant qui valide.

### **Des routines interactionnelles**

La dimension « routinière » des échanges est présente à différents niveaux de l'interaction pédagogique. Au niveau des épisodes pédagogiques, nous avons vu plus haut (*cf.* p.11) dans la description de la dynamique des échanges que des routines pédagogiques existent. En nous focalisant maintenant sur les échanges pédagogiques et les interventions nous allons décrire de nouvelles routines : les routines interactionnelles, généralement instaurées par l'enseignant, qui, pour cela, utilise une même forme d'échange d'un épisode à l'autre.

Nous ne décrirons pas les routines de « bas niveau » qui règlent les prises de parole puisque, d'une part, elles ne portent pas directement sur la question que nous avons analysée : la production d'explications et que, d'autre part, une littérature abondante existe déjà sur cette question, nous nous en tiendrons à des routines de niveau « intermédiaire » pour lesquelles on se demandera si elles permettent de travailler aux objectifs pédagogiques de la séance et à la production d'explications.

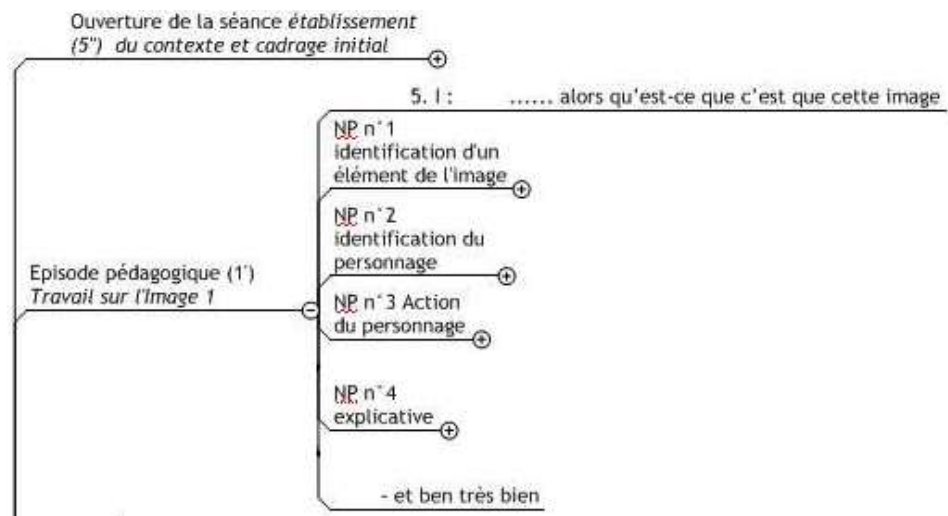
**Premier exemple :** séance de lecture d'images séquentielles.

Chaque épisode pédagogique s'organise peu ou prou de la même manière :

- une ouverture
- une suite de négociations qui ont des objets divers :
  - l'identification d'un élément de l'image : personnage, objet, lieu ...
  - l'action menée par le personnage principal
  - la production d'une explication
- une clôture

Clôture et ouverture sont réalisées soit par un acte seulement (l'enseignante pose une nouvelle image) soit en acte et en parole (*cf.* ici intervention n°5).

### Schéma 8 : exemple de mise en place de routine



Très rapidement, certains élèves perçoivent très vite la démarche. Ainsi, dès le deuxième épisode pédagogique, un élève intervient spontanément, et propose l'identification d'un élément de l'image :

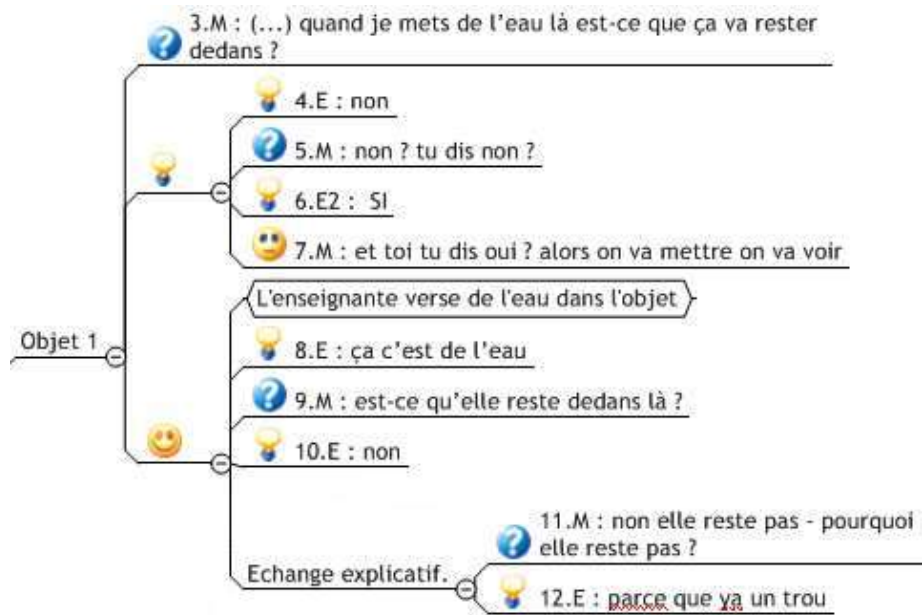
- enseignante : alors *on va prendre une autre petite image—celle-là*
- élève : (*il y a*) *la pendule chance –et y a le même dessin dessus*

Fait qui se reproduit par la suite dans pratiquement tous les épisodes, c'est cela qui nous fait dire qu'une routine pédagogique s'est instaurée entre les élèves et l'enseignant.

On retrouve de telles routines pédagogiques dans la plupart des situations expérimentales. Ainsi, dans la séance consacrée aux objets qui retiennent ou non l'eau, les épisodes pédagogiques consacrés à l'expérimentation se déroulent toujours selon la routine suivante :

- Une sollicitation : l'enseignante demande aux enfants de faire une hypothèse
- Une proposition binaire oui (ça retiendra l'eau) / non
- Une vérification qui sert de validation à la proposition faite par les élèves : l'enseignante verse de l'eau dans l'objet.

### Schéma 9 : exemple de routine dans une situation d'expérimentation



**Légende :** ? Sollicitation    💡 Proposition    😊 Validation    😞 non validation    😡 invalidation

De même dans la séance consacrée au travail sur la logique : « identification d'un intrus » on trouve des épisodes pédagogiques définis par les collections d'objets. Les négociations principales portent sur :

- la dénomination des objets
- leur caractérisation
- une prise de décision : quel objet enlever
- une explication qui porte sur le « pourquoi » de la prise de décision

Cette mise en oeuvre de routines témoigne d'une analyse *a priori* de la situation. En mettant en oeuvre une forme d'échanges récurrente, l'enseignant donne à l'élève un outil lui permettant de résoudre la situation problème posée. La routine conversationnelle fonctionne alors comme une clé pour résoudre le problème. Par exemple, dans cette dernière situation il instaure une démarche logique permettant de « trouver » un intrus dans une collection. Il faut :

- a) décrire les éléments de la collection,
- b) en donner les caractéristiques
- c) dégager celle qui n'appartient qu'à un des objets.

Il s'agit d'une procédure implicite, qui doit (ou peut) déboucher sur une explicitation des procédures. Lorsque l'enfant anticipe dans ses interventions sur celles du maître, on peut

penser qu'il a perçu ces routines et qu'il est en train d'intérioriser cette démarche langagière et cognitive. Il s'agit en quelque sorte d'une situation non seulement de « bonheur conversationnel » (Auchelin, 1990 et 1995) où les interactants trouvent un ajustement mutuel, mais aussi de « bonheur pédagogique ».

Des recherches<sup>4</sup> ont montré que le jeune enfant est capable, très tôt, de repérer des routines conversationnelles dans le discours de l'adulte. La formation des enseignants doit donc, non seulement préconiser de mettre en œuvre de telles routines dans les démarches pédagogiques, mais aussi aider les enseignants en formation à les percevoir, à les identifier et à les mettre en œuvre.

### **Les types d'explications**

L'analyse de notre corpus en épisodes, échanges et interventions permet de montrer qu'il existe différents types d'explications. Ainsi, ce modèle d'analyse permet de postuler l'existence de deux types d'explications :

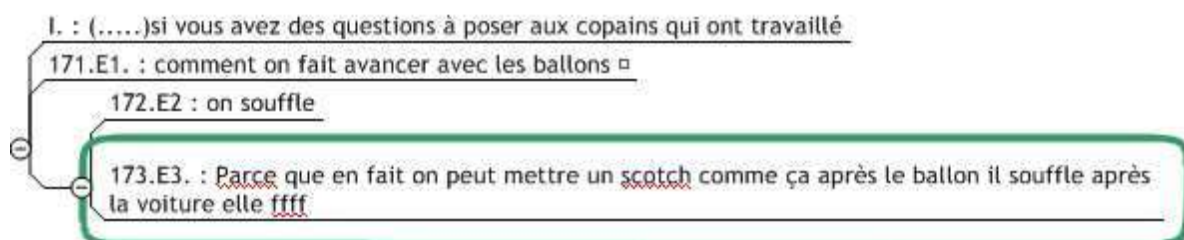
- les interventions explicatives
- les échanges explicatifs

Ainsi donc nous faisons l'hypothèse que le « lieu » de survenance de l'explication (intervention isolée ou échange) n'est pas neutre et qu'en fonction de ce lieu des compétences différentes sont en jeu. Nous allons décrire maintenant ces types d'explications.

### **Les interventions explicatives**

Il s'agit de la production, par un élève, d'un *explanans* sans qu'il y ait eu de sollicitation de la part de l'enseignant, c'est l'élève qui spontanément propose l'explication d'un fait ... qu'il soit formulé ou pas :

#### **Schéma 10 : intervention explicative**



<sup>4</sup> A ce propos Pierre Larrivé (2003) précise que « L'obtention des comportements voulus par le moyen des routines interactionnelles (...) sont acquises très vite par les enfants ».

Les interventions explicatives nous informent quant au développement cognitivo-langagier de l'élève on sait qu'il est capable (ou non) de :

- formuler un *explanandum* et un *explanans*.
- manipuler les connecteurs logiques,
- utiliser d'un certain stock de vocabulaire
- ...

Cela témoigne d'un savoir-faire acquis par un élève, sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour la conduite de ses objectifs pédagogiques mais on ne peut pas dire qu'il s'agit là d'un enseignement formel de l'explication. C'est simplement une occasion, pour l'élève, de s'essayer à produire un énoncé du type « *parce que X* » et peut-être de mobiliser des compétences cognitives sous-jacente comme être capable de mettre en relation une cause et un effet. Proposer des situations qui conduisent les élèves à produire des interventions explicatives peut avoir un effet de renforcement de cette compétence si elle est acquise, mais ne permet pas de la travailler en vue de son enseignement On ne saurait donc se satisfaire de ce type de situation qui n'est ni plus, ni moins efficace que bien des situations langagières ordinaires de la vie courante.

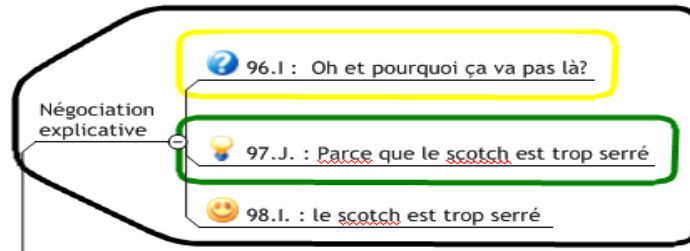
L'analyse quantitative de notre corpus montre que les interventions explicatives ne sont pas les formes les plus courantes d'explication que nous avons relevées (25%). Dans la plupart des cas, plusieurs tours de parole sont nécessaires pour produire une explication complète ou du moins dont se satisfait l'enseignant, il s'agit là non plus d'interventions explicatives mais d'échanges explicatifs.

### **Les échanges explicatifs**

Ce type d'explications représente près de  $\frac{3}{4}$  des occurrences que nous avons relevées. Il s'agit de négociations du type :

- sollicitation ;
- proposition ;
- validation.

Schéma 11 : échange explicatif



Par rapport aux interventions explicatives, l'échange explicatif se différencie par le fait qu'il est sollicité par l'enseignant et que l'explication proposée est l'objet d'une évaluation (ici validation). Sur le plan pédagogique elles ont une portée différente puisqu'elles c'est intentionnellement que les enseignants conduisent les élèves à utiliser une forme langagière particulière à l'explication « parce que X ». Elles sont donc la manifestation d'une intention pédagogique.

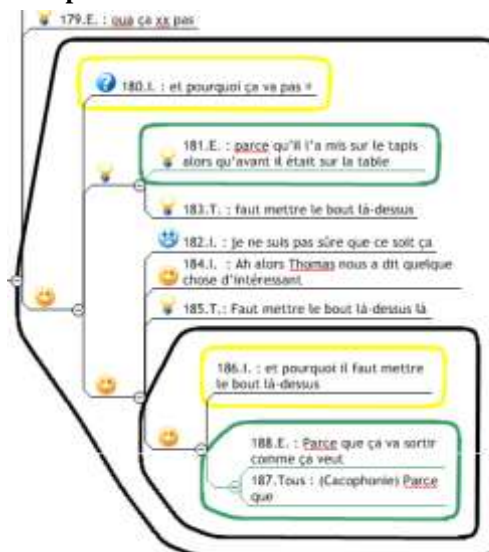
### Les échanges explicatifs simples et complexes

Nous avons vu ci-dessus un exemple d'échange explicatif que l'on peut qualifier de simple : une sollicitation, une proposition, une validation. On relève aussi des échanges plus complexes. Parfois la proposition initiale n'est pas satisfaisante et est alors l'objet d'une co-construction, dans d'autre cas l'explication principale est l'objet d'explications enchâssées.

Le schéma n°12 illustre un échange explicatif complexe avec un enchâssement :

- un échange explicatif - *explanandum* : « pourquoi ça va pas ? » / *explanans* : « parce que P1 et P2 »
- un échange explicatif explicative enchâssée *explanandum* « pourquoi P2 ».

Schéma 12 : échange explicatif complexe



Sur le plan pédagogique :

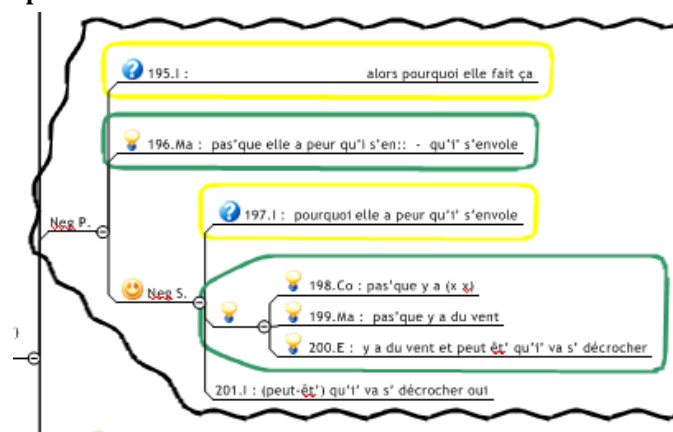
- 1) on ne peut se satisfaire des interventions explicatives qui ne sont que la manifestation d'un savoir-faire déjà-là ;
- 2) on conseillera aux enseignants, qui veulent travailler les compétences explicatives, de mettre en œuvre des échanges explicatifs simples ou complexes car ce sont eux qui permettent de travailler davantage en profondeur les compétences langagières, et que, par delà la production langagière, un travail cognitif se fait.

On permettra ainsi, à l'élève de s'initier peu à peu à la démarche de problématisation.

### ***L'explication comme marqueur de double accord***

Quiconque a entrepris des analyses d'échanges langagiers, a analysé des interactions verbales ... sait que la pelote que l'on dévide ainsi est sans fin et qu'il est illusoire de vouloir saisir la totalité du phénomène observé. A titre de conclusion nous terminerons par un élément qui nous semble assez remarquable dans notre corpus : nous avons observé que beaucoup des négociations explicatives interviennent dans la phase de validation d'une négociation. On peut voir dans cette présence récurrente une manifestation de la contrainte du double accord, règle conversationnelle évoquée plus haut selon laquelle les interactants doivent tous valider la fin d'une négociation pour que le passage à la négociation suivante se fasse. Or en situation pédagogique cette règle n'est pas obligatoire puisque le rôle interactionnel de l'enseignant est de valider ce qui est vrai. Pourquoi alors voit-on aussi souvent des échanges explicatifs dont le but est de valider (ou non) une proposition comme dans l'exemple ci-dessous ?

**Schéma 13 : échange explicatif de validation**



Il faudrait se pencher plus précisément sur ces passages et voir comment ils se déclenchent, et s'il s'agit là d'une stratégie pédagogique dans l'institutionnalisation d'un savoir ?

## **Références bibliographiques**

- Auchelin A., (1990) "Analyse du discours et bonheur conversationnel", *Cahiers de linguistique française*, 11, 311-328.
- Auchelin A., (1995), "Le bonheur conversationnel : émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours", in Véronique D., Vion R. (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 223-233.
- Colletta, J.-M. (2005). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Mardaga.
- Colletta, J.-M., Simon, J.-P, et Lachnitt, C. (2003). "Etude des conduites explicatives en maternelle", « *Le langage oral de l'enfant scolarisé* », Grenoble, oct. 2003, à paraître dans un ouvrage collectif des éditions L'Harmattan.
- Colletta, J.-M., Simon, J.-P, Vuillet J. et Prévost C, (2004), « Les conduites explicatives en maternelle : Premiers résultats d'une étude développementale », communication au Colloque International, « *Acquisitions, pratiques langagières, interactions et contacts*», Paris, 25-26 juin 2004.
- Larrivée P. (2003). "La contingence des faits linguistiques : réflexions sur la variation et le changement ". *Corela*, Volume 1, Numéro 2. - en ligne à l'URL : <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=92> [consulté le 6/12/08]
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris, Didier.
- Roulet, E., Filliettaz, L. et Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang.
- Simon, J.-P. et Colletta, J.-M.,(2004), " Les échanges conversationnels : fenêtre sur les représentations des apprenants." dans *actes du Colloque Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives. 17, 18, 19 mars 2004 - Arras*, CDROM : IUFM Nord Pas de Calais.
- Veneziano, E. & Hudelot, Ch. (2002) « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. » In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti et M. Musiol (eds) *Pragmatique et psychologie*, PUN, 215-236