



HAL
open science

Aspects de l'hétérogénéité discursive dans des explications d'experts

Sylvie Plane, Paul Cappeau

► **To cite this version:**

Sylvie Plane, Paul Cappeau. Aspects de l'hétérogénéité discursive dans des explications d'experts. Christian Hudelot, Anne Salazar-Orvig, Edy Veneziano. L'explication : enjeux cognitifs et interactionnels, Peeters, pp.293-306, 2008. halshs-00471301

HAL Id: halshs-00471301

<https://shs.hal.science/halshs-00471301>

Submitted on 28 Oct 2011

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.

Aspects de l'hétérogénéité discursive dans des explications d'experts

Sylvie PLANE et Paul CAPPEA

Cet article a pour projet de mettre en évidence des formes d'hétérogénéité qui affectent fréquemment les énoncés explicatifs en attirant l'attention sur des glissements qui s'opèrent dans le cours de la production d'explication, même quand celle-ci est réalisée par des experts. Nous souhaitons également montrer que ces glissements se retrouvent aussi bien dans des productions d'enfants que dans des productions d'adultes, afin de faire apparaître que ce phénomène n'est pas dû à l'impéritie des auteurs de l'explication, mais qu'il procède de la dynamique à l'œuvre dans toute production langagière. Pour rendre compte de ce que nous avons appelé *glissement*, nous présenterons quelques traits que nous avons retenus pour caractériser ce que devrait être une explication bien formée, puis, nous nous attacherons à faire en quelque sorte éclater ce cadre définitionnel en signalant les procédés au moyen desquels des explications, même produites par des experts, peuvent en déborder ou s'en échapper.

1. Quelques caractéristiques pour mettre en évidence des variétés d'explication.

1.1. Une définition restreinte de l'explication

Nous conviendrons pour les besoins de notre démonstration d'employer, de façon restrictive, le terme « explication » pour désigner des productions langagières, accompagnées ou non d'autres manifestations (manifestations mimo-gestuelles, recours à la monstration, à d'autres modes de symbolisation...), présentant certaines caractéristiques d'ordre macrostructurel, leur permettant de s'organiser dans un rapport dialogique avec une question sous-jacente ou explicite dont elles constituent la réponse. Cette définition n'a pas vocation à rendre compte de tous les phénomènes langagiers qui pourraient entrer dans la catégorie « explication ». Elle vise simplement à délimiter un objet dont nous pourrions observer les fonctionnements.

Cette première définition amène à considérer que l'explication relève de deux systèmes :

- un système pragmatico-communicationnel, mettant en jeu des interrelations entre une question et une réponse qui entrent dans un certain rapport de complétude déterminé en partie par le contexte communicationnel. En effet, le contexte communicationnel est à prendre en compte en tant qu'il instaure des contraintes, ou autorise des implicites mais aussi en tant qu'il détermine ce qui entre ou non dans l'univers de saillance des locuteurs;
- un système conceptuel qui s'intéresse aux relations entre des objets du monde (explications portant sur des phénomènes, justifications de comportements...) et du langage ou entre des objets langagiers et du langage (définitions, explicitations etc).

L'explication, malgré le caractère restrictif de la définition sommaire que nous avons arrêtée, s'actualise dans des réalisations présentant différentes variables. Nous en avons retenu cinq qui sont présentées de façon isolée mais sont, bien évidemment, solidaires. Dans cette première partie, nous prendrons appui sur des situations multiples, très disparates, qui nous permettront de faire apparaître la variété des réalisations autorisées.

1.2. Première variable : la présence de la question

La définition que nous avons retenue pose pour principe initial le fait que pour qu'il y ait explication il faut qu'il y ait une question à laquelle répond cette explication ; mais la présence de cette question admet plusieurs degrés.

Le système dans lequel s'inscrit l'explication comprend donc :

- Soit une question explicite, comme en proposent par exemple les situations dialogales dans lesquelles les explications occupent une place réservée par l'organisation en paires adjacentes :

(1) Maître¹ Vous allez essayer de répondre à la question : pourquoi il fait jour ? pourquoi il fait nuit ?

Nicolas Ben parce que si on si on si ce serait toujours la nuit ben on voit on va rien voir

- Soit une question explicite, mais qui n'est pas formulée en termes interrogatifs. Les textes réalisés pour diffuser les savoirs produits dans la communauté scientifique² utilisent fréquemment ce dispositif qui permet de guider l'interprétation en la focalisant, comme dans cet exemple :

(2) En 1887, l'expérience de Michelson et Morley, qui devait déterminer la vitesse « absolue » de la terre à partir de la mesure de la vitesse de la

¹ CE- École Claires Fontaines. (Jour-nuit F) Coutances

² Cf L'analyse des stratifications énonciatives dans les discours de vulgarisation par Moirand in Beacco 1999

lumière dans différentes directions, plongea le monde scientifique dans la perplexité : l'expérience ne mettait en évidence aucun mouvement de la Terre.

L'explication fut apportée en 1905 par la théorie de la relativité restreinte d'Einstein. Cette théorie repose sur le principe suivant : les résultats de toute expérience entièrement conduite à l'intérieur d'un certain système de référence sont indépendants de tout mouvement de translation rectiligne uniforme par rapport à un référentiel.

Gouguenheim L. (1981)*Méthodes de l'astrophysique*.
Hachette- CNRS, p.43

On retrouve ici un mécanisme proche du discours rapporté narrativisé : la partie "question" que nous postulons est prise en charge par le terme "perplexité" (*plongea le monde scientifique dans la perplexité*), et le début de la partie "réponse" est signalé par le terme "l'explication" (*l'explication fut apportée...*)

- Soit une question sous-jacente, qui n'est pas formulée, mais qui se déduit du tissu textuel ou discursif dans lequel s'insère l'explication, comme dans l'exemple suivant :

- (3) Les supraconducteurs ont une autre propriété remarquable : il est impossible de les magnétiser. Ils rejettent les champs magnétiques dans lesquels on les plonge. En fait, ils ne permettent qu'une mince pénétration de ce champ à leur surface.
Aujourd'hui, on explique ces propriétés en termes du comportement des électrons dans le supraconducteur. A très basse température les électrons s'associent pour former des paires.

Reeves H.(1995) *La première seconde*. Seuil, p. 98

Le premier paragraphe peut être vu comme constituant la question qui, en termes interrogatifs, pourrait être formulée ainsi : "Pourquoi les supraconducteurs rejettent-ils les champs magnétiques dans lesquels on les plonge ?". Le deuxième paragraphe ouvrirait la réponse, initiée par « Aujourd'hui on *explique*... »

Nous nous intéresserons donc aux liens qui unissent la question - explicite, sous-jacente ou implicite - à l'explication, dans notre étude des glissements³.

³ Certes, les contextes situationnels utilisés présentent de fortes disparités et il est probable que les "formes" des questions soient sensibles à des paramètres tels que la co-présence de l'auteur et du destinataire, la réalisation orale ou écrite de l'échange, etc. Pour autant, on peut supposer qu'aucun contexte n'exclut l'une de ces "formes".

1.3. Deuxième variable : l'auteur de la question

Dans le modèle proposé, nous postulons que pour qu'il y ait explication, il faut qu'existe une question, ce qui amène à s'interroger sur les caractéristiques du questionneur. Nous distinguerons trois cas concernant son statut énonciatif⁴ :

L'auteur de la question est une entité distincte de celle qui fournit l'explication

L'auteur peut être un locuteur distinct de l'énonciateur de l'explication. (Cf. exemple (1)) mais il peut aussi être présenté de façon plus implicite. Ainsi dans l'exemple (2) l'auteur de la question est « le monde scientifique »

L'auteur de la question et auteur de l'explication sont confondus

Il existe des systèmes dans lesquels auteur de la question et auteur de l'explication sont une même instance : c'est le cas en particulier de la délibération (*je me demande comment...*) et de la question rhétorique. Plus exactement, le langage permet le dédoublement d'un énonciateur en lui permettant d'assumer alternativement deux rôles, le *je* questionnant et le *je* expliquant.

L'auteur de la question est une instance fictive

Ce cas se rapproche du précédent dans la mesure où ces deux systèmes reposent sur la création d'une entité fictive assumant la question. Mais il s'en distingue par le fait que dans le cas précédent les deux « Je », le *je* du questionneur et le *je* de l'expliquant réfèrent à une même personne, alors que dans le cas auquel nous nous intéressons ici, les deux *je* sont censés renvoyer à des entités différentes. *L'entretien entre d'Alembert et Diderot* repose intégralement sur ce procédé, qui permet à Diderot de se faire poser les questions auxquelles il a envie de répondre pour conduire un raisonnement complexe portant précisément sur le fonctionnement du raisonnement.

Un système un peu plus complexe se rencontre fréquemment dans la littérature scientifique de l'époque classique et dans la littérature philosophique, en particulier dans le cas où l'explication est produite dans le cadre d'un combat idéologique. On assiste alors à une mise en scène dans laquelle deux instances fictives sont convoquées, l'une représentant le questionneur, l'autre l'expliquant. Ainsi, Giordano Bruno se déguise-t-il en Teofilo pour défendre des positions hétérodoxes, grâce à l'appui que lui fournissent les questions bienvenues d'un interlocuteur fictif, Smitho, qui sert uniquement de support au questionnement :

⁴ Le problème de la légitimité attribué au questionneur sera abordé dans la partie 2.

- (4) Teofilo [...] On en arrive à l'idée que la terre est comparativement aussi chaude que le soleil.
 Smitho Comment cela ?
 Teofilo c'est que, d'après nos remarques antérieures, à mesure que s'estompent les parties obscures et opaques du globe[...]

Giordano Bruno . *Troisième dialogue Quatrième Proposition de Nundiano*

Allant plus loin encore, Galilée met en scène un dialogue entre Simplicio, défenseur borné de la physique d'Aristote, Salviati et Sagrado (*Discours contenant deux sciences nouvelles*), savants adversaires du piètre Simplicio. L'artifice diffère de celui employé par Diderot dans la mesure où les deux instances, questionneur et expliquant, sont masquées toutes deux. C'est en se fondant sur la variété des possibilités d'interprétation ouvertes par ces déguisements, que les adversaires de Galilée ont pu persuader Urbain VIII qu'il était visé par Galilée, alors que le dialogue les stigmatisait mais épargnait le pape. Le cas des dialogues platoniciens constitue une configuration plus complexe, dans la mesure où la superposition Socrate / Platon est instable, et souvent indécidable.

Nous considérerons qu'une explication bien cadrée est celle qui répond à la question posée par l'auteur de la question, lorsque cet auteur est distinct de l'auteur de l'explication (cas des explications dialogales). Mais nous serons amenés à voir des cas dans lesquels l'expliquant répond non au questionneur réel, mais au questionneur fictif qu'il s'est construit.

1.4. Troisième variable : le destinataire de l'explication

Il existe toujours un destinataire de l'explication qui peut être, lui aussi, plus ou moins explicite, voire masqué. C'est à nouveau la diversité des positions énonciatives que nous avons choisi d'illustrer :

Le destinataire peut être le même que l'auteur de la question

Il s'agit de la situation la plus attendue, celle qu'on a le plus de chance de rencontrer dans le cadre familial. Cependant dans le cadre de la classe, comme dans celui des émissions radiophoniques ou télévisuelles, on trouvera plutôt des situations faisant intervenir des dispositifs de double destinataire comme les suivants :

Le destinataire peut être explicitement distinct du questionneur

- (5) Maître⁵ Dans chaque groupe de 3 ou de 4 chacun va expliquer aux autres ce qu'il pense sur ce sujet-là et dans chaque groupe [...]

⁵ CM2- École Calmette et Guérin (Jour-nuit H)- Saint-Lô

Dans cet exemple, le maître a formulé une question, à la suite de laquelle il désigne des destinataires de l'explication⁶

Le destinataire de l'explication peut être un tiers présent, distinct du questionneur

Dans les deux exemples suivants, le maître se désigne comme le destinataire de l'explication, mais attend cependant qu'elle soit énoncée devant un public qui en sera le récepteur, et qui devient alors le tiers communicationnel :

(6a) Maîtresse⁷ bon attention moi je voudrais que vous m'expliquiez pourquoi il y a le jour et pourquoi il y a la nuit

(6b) Maître⁸ bon maintenant qui (?) est-ce qui m'explique comment ça fonctionne le jour et la nuit ?

Dans (6a) et (6b) le destinataire annoncé est le maître, alors qu'on peut penser que l'explication s'adresse au moins en partie aux autres élèves : l'explication qui sera fournie par les enfants n'est pas produite dans le cadre d'un entretien duel, mais dans celui d'une séance de classe collective, et tous les enfants assistent à l'explication, qui se trouve donc avoir un double destinataire.

Dans l'exemple suivant, au contraire, le destinataire annoncé est constitué par les autres élèves, alors que le maître est présent. Mais en annonçant qu'il souhaite être mis en retrait, le maître recourt à une injonction paradoxale qui, au contraire de ce qui était attendu, signale précisément sa présence :

(7) Maître⁹ Explique à tes camarades t'occupe pas de la caméra

1.5 Quatrième variable : l'objet de l'explication

L'explication change de nature selon qu'elle porte sur des phénomènes, des comportements ou des fonctionnements linguistiques, désignés par la question sous-jacente ou explicite à laquelle répond l'explication. Sous le terme hyperonymique d'*explication*, on englobe en général aussi bien les développements d'enchaînements causaux ou finaux que les *justifications* (qui visent à rendre acceptable ou légitime un comportement, une attitude, une démarche), les *démonstrations* (qui visent à faire accomplir par le destinataire un cheminement intellectuel afin de lui faire accepter la conclusion d'un raisonnement) ou encore les *explicitations* qui relèvent des

⁶ Dans cet exemple, le maître désigne aussi les énonciateurs, mais il se positionne bien en tant que questionneur comme l'illustre le choix du terme "expliquer".

⁷ GS- École Calmette et Guérin (Jour-nuit L)- Saint-Lô

⁸ CM1- École Calmette et Guérin (Jour-nuit I)- Saint-Lô

⁹ CM2- École Calmette et Guérin (Jour-nuit H)- Saint-Lô

procédures dont Authier-Revuz (1995) a fait l'analyse, et que nous définissons comme étant des énoncés, adventices ou non, destinés à rendre (plus) compréhensible un propos ou un segment d'énoncé.

1.6 Cinquième variable : la modalité de l'explication

Nous distinguons deux grands types d'explications selon leur modalité dominante :

Des explications à modalité heuristique

Dans le cas de l'explication à modalité heuristique l'énonciateur construit un système conceptuel en établissant des catégorisations et des relations au fur et à fur de la profération. Les marques linguistiques qui indiquent que s'opère une construction conceptuelle sont particulièrement visibles lorsque l'explication est construite de façon dialogique et s'élabore au fur et à mesure de la confrontation de deux systèmes préexistant. Le dialogue suivant au cours duquel des élèves de CM tentent de rendre compte des mouvements conjoints de planètes est un exemple de tentative de construction collective à partir de représentations encore imprécises :

- (8)
- | | |
|--------------|---|
| 1. François | non il tourne pas il reste sur place le soleil |
| 2. Joachim | non parce que comment il avancerait |
| 3. François | il avance pas |
| 4. Joachim | il bouge parfois il est là là nous là et puis |
| 5. François | c'est parce que la terre bouge |
| 6. Ophélie | la terre bouge |
| 7. François | ouais comme il est là là il est là et là il doit être là |
| 8. Joachim | oui mais il bouge toujours sur lui |
| 9. François | ben non il tourne pas sur lui |
| 10. Ophélie | il bouge pas |
| 11. François | non il reste claqué là il bouge pas mais là parce que à un moment donné la France elle est là |

Outre l'impression de piétinement causée par la reprise de formules, cette explication co-assumée porte les marques de l'élaboration conceptuelle qui s'opère conjointement à son déroulement, comme en témoigne le fait que François est amené à reprendre sa formulation initiale (*il tourne pas / il tourne pas sur lui*) à la suite de l'intervention 8 de Joachim qui fait apparaître dans l'univers de saillance une distinction entre deux catégories de mouvements, la rotation et la révolution.

Mais des explications monologiques peuvent également présenter des caractères signalant la modalité heuristique :

- (9)
- | | |
|--------|---|
| Maxime | non parce que si là on dit que la on dit que si elle se retrouve là la terre et la France est là il fera nuit parce que là j'ai bien dit que la France est devant le soleil il fait jour et que quand elle est derrière le soleil il fait |
|--------|---|

nuit ben mais <inaudible> en tout cas c'est vrai que le soleil est bien une planète plus grande parce que c'est une grosse étoile et j'ai j'avais marqué mais je suis pas sûr hein elle commande toutes les planètes là ça veut dire que toutes les planètes au loin tournent

Dans cet exemple, le fait que Maxime construit son explication en s'appuyant sur des données disponibles, mais qui ne sont pas encore organisées en système, est marqué d'une part par la variation des points de repères choisis (la terre, la France, le soleil) qui traduisent un changement de focalisation, et d'autre part par des marques linguistiques. En effet, les hésitations, la succession de syntagmes constituant des reprises d'information, les tentatives inabouties de mise en relation temporelle montrent qu'il a détecté un problème au cours de la profération de son énoncé. Les reformulations, nombreuses, sont soulignées par des commentaires métadiscursifs ou évaluatifs (*en tout cas c'est vrai*) qui montrent qu'en fait le problème est double pour Maxime : il ne sait pas « dire » les choses, mais surtout il ne sait pas les dire parce qu'il ne maîtrise pas, ou ne parvient pas à se représenter les relations causales dont il traite.

On peut identifier deux phases nettement différenciées dans cette production :

- La première phase est marquée par l'emploi nombreux de déictiques / démonstratifs (*si elle se retrouve là*) et d'une évolution de la structure qui passe d'un constat (*la France est devant le soleil il fait jour*) à un lien temporel (*quand elle est derrière le soleil il fait nuit*).
- Dans une deuxième phase qui s'ouvre avec la formule "c'est vrai que", plusieurs termes plus "techniques" apparaissent (*planète, étoile*) et un lien plus implicatif entre les événements est formulé (*elle commande toutes les planètes là ça veut dire que toutes les planètes au loin tournent*).

Des explications à modalité expositive

L'explication à modalité expositive est constituée par une prestation au cours de laquelle l'énonciateur développe un discours destiné à faire comprendre un phénomène, en recourant à un savoir pré-construit sur le phénomène dont il traite.

Alors que le dialogue (9) avait été collecté dans une situation d'exploration, l'exemple suivant est extrait d'une prestation réalisée plus tard, par un autre élève de la même classe qui s'adresse à des élèves de CE2 :

- (10) Adrien non la terre elle fait pas un rond elle tourne sur elle-même elle tourne pas autour du soleil quand elle tourne autour du soleil elle fait un rond comme ça elle met un an pour faire un rond et là elle met un jour une journée pour faire un tour sur

elle-même

L'énoncé d'Adrien montre qu'il prend en compte le savoir de son destinataire et en particulier le risque de confusion entre rotation et révolution (ambiguïté de « tourner »). En effet, pour éviter une interprétation ambiguë, il signale les deux acceptions et recourt à des balancements syntaxiques qui attirent l'attention sur la distinction à établir (*elle fait pas un rond / elle tourne sur elle-même ; elle tourne pas autour / elle fait un rond ; elle met un an / elle met un jour*). Le fait qu'Adrien n'utilise pas la première personne, contrairement à Maxime en (9), laisse envisager qu'il expose un savoir construit durant la séance de travail (et validé par l'enseignant). D'où cette mise à distance, ce caractère moins impliqué, en quelque sorte impersonnel.

2. La dynamique langagière à l'œuvre : les glissements qui altèrent la formation d'un système entre la question et la réponse

Nous avons recueilli un ensemble d'explications caractérisées par les traits suivants, qui reprennent une sous-partie des paramètres présentés :

- elles répondent à une question explicite (variable 1, bloquée)
- la question est formulée par une autre instance que l'énonciateur de l'explication (variable 2, bloquée);
- elles s'adressent non seulement à l'auteur de la question mais à un auditoire ou un lectorat autre que l'auteur de la question (variable 3);
- elles portent sur des phénomènes ou des fonctionnements linguistiques (variable 4);
- le contexte dans lequel elles ont été exprimées est organisé de façon à ce qu'elles aient une modalité expositive (variable 5, bloquée). Pour satisfaire cette dernière condition, nous avons choisi de recueillir des explications produites par des locuteurs placés en situation d'experts, qu'il s'agisse d'adultes dont la compétence est reconnue, ou d'enfants auxquels on a momentanément attribué ce statut, à la suite d'un travail d'enquête qu'ils ont effectué préalablement. En effet, l'*expertise* en matière d'explication, n'est pas une caractéristique intrinsèque des discours tenus, mais une propriété attribuée à l'auteur d'un discours, qu'elle soit auto-proclamée ou conférée par autrui. Elle peut concerner la maîtrise de techniques langagières – c'est le cas par exemple des prestations réalisées par des journalistes ou par des guides de musées - ou les savoirs en jeu dans l'explication : les explications formulées par des scientifiques relèvent de ce type d'expertise.

On attend de l'expert, quelle que soit la nature de l'expertise, qu'il développe une explication expositive lorsqu'on le sollicite. Pourtant notre relevé devrait permettre de montrer que :

- l'expertise dans un domaine n'est pas une garantie de ce qu'on pourrait appeler la « qualité explicative de l'explication », si on nous pardonne cette tautologie ; autrement dit le système formel qui unit la question et la réponse explicative est parfois bien distendu.
- on trouve dans les explications d'adultes des mêmes types de glissements que ceux que l'on observe dans les explications d'enfants, et en particulier le passage d'une explication à fonction expositive à une explication à fonction heuristique. Tout se passe comme si la question, lorsqu'elle est proférée par autrui déclençait un processus heuristique, y compris chez des locuteurs qui sont censés maîtriser le domaine dont ils traitent.

En effet, la cohérence du système pragmatico-communicationnel peut être mise en péril si l'explication se donne un focus disjoint de celui de la question à laquelle elle répond. Le cas se produit notamment lorsque l'explication s'attache aux termes de la question, sans prendre en compte les orientations d'interprétations fournies par le contexte, comme dans cet exemple :

(11) Question Que signifie la mention "non comédogène?"

Réponse un produit "non comédogène" offre deux garanties. D'abord que les matières premières choisies pour élaborer la formule du soin ou du maquillage sont reconnues comme étant non comédogènes. [...]

Femme actuelle n° 868 du 14 au 20 mai 2001

La chargée de communication sollicitée par la journaliste répond strictement à la question "que signifie la mention non comédogène?", mais les attentes auxquelles renvoyait implicitement la question n'ont pas été prises en compte ("*comédogène*", *ça veut dire quoi ?*). Des deux niveaux de la question, un seul a été traité. L'explication s'est donné pour focus le mot « mention » et a choisi de se situer au niveau de la langue en développant un contenu organisé selon le modèle "non A signifie qui n'est pas A", qui fait penser à l'échange souvent évoqué en pragmatique :

- pouvez-vous me passer le sel ?

- oui

Dans tous les exemples qui suivent (dont plusieurs sont tirés d'une émission de radio "Les petits bateaux") la situation est rendue particulière parce que le questionneur et le destinataire ne sont pas en présence l'un de l'autre. Le questionneur pose une question et l'expert doit, à partir de cette forme linguistique, élaborer une explication. Le spécialiste répond à un public hétérogène : le questionneur (dont il connaît l'âge précis), les

auditeurs de l'émission (d'âges variables) ainsi qu'à l'animatrice de l'émission qui peut intervenir. L'observation de ces données permet de montrer comment un expert s'accommode de la situation : il est, en fait, très souvent conduit à opérer un certain nombre de glissements, dont nous allons donner quelques exemples.

Intervention sur le degré de généralité

- | | | |
|------|--------------------------------|---|
| (12) | Question
[Valentine 11 ans] | je voudrais savoir pourquoi les roses sont les seules fleurs à avoir des épines |
| | Réponse | non non il y a beaucoup de plantes qui ont des épines |

La question comporte un restrictif *seules* qui est immédiatement réfuté par l'expert. Celui-ci ne peut apporter une réponse satisfaisante tant qu'il se situe dans l'univers décrit par le questionneur. Il doit donc d'abord préciser un nouveau cadre dans lequel sa réponse pourra prendre place.

- | | | |
|------|---------------------------|---|
| (13) | Question
[Élise 6 ans] | je voudrais savoir pourquoi les pyramides ont la forme triangulaire |
| | Réponse | déjà une première chose les pyramides n'ont pas toutes une forme triangulaire |

Ici, l'implicite sur la quantification est moins net, mais le cumul du défini pluriel *les* et de la forme *la* peut induire vers une interprétation généralisante du type *toutes les pyramides*. L'expert veille à restreindre cet ensemble trop vaste par sa formulation *les pyramides n'ont pas toutes...*. Une fois ce nouvel ensemble délimité, il peut développer une réponse valide.

Intervention sur les termes utilisés dans la question

Les deux cas suivants portent sur le choix du lexique. L'enfant questionneur utilise la langue de tous les jours qui ne correspond pas à la langue de spécialité. Le lexique constitue un facteur marqué et discriminant. L'expert a le souci de situer la discussion dans un contexte qui lui semble pertinent, pour cela, il est attentif au choix des termes :

- | | | |
|------|---------------------------|---|
| (14) | Question
[Louis 8 ans] | je voudrais savoir à quelle vitesse roule le métro |
| | Réponse | ça dépend de ce qu'on entend par vitesse ça peut être la vitesse moyenne ou la vitesse maximale |

Dans ce premier cas, l'expert opère un double mouvement. Dans un premier temps, il donne l'impression d'accepter le terme *vitesse* utilisé par le

questionneur, puisqu'il le reprend. Mais en fait, il le délimite plus précisément à l'aide des expansions (*vitesse moyenne, vitesse maximale*). L'expert réoriente la question, la situe dans un contexte dans lequel il pourra apporter une réponse explicative. C'est quand il a posé cette distinction qu'il peut fournir des données chiffrées qui répondent à la question posée. Là où le questionneur attendait un résultat, l'expert fournit plusieurs indications. La nature de l'objet (variable n° 4) peut favoriser ce type d'intervention sur la question : expliquer un phénomène physique conduit à respecter certaines contraintes de formulation liées au cadre de référence.

(15) Question je voudrais savoir comment comment a-t-on inventé
[Marie 8 ans] la recette du vin

Réponse la recette du vin bon alors ça effectivement je vais pas te donner comme maman une recette avec 50 g de ceci 30 g de cela on peut dater la première observation et fabrication du vin en toute modestie 7000 ans avant Jésus Christ Summer et Babylone

Dans ce cas, l'expert reprend comme en écho la séquence *la recette du vin* qui figure dans la question. Il va réfuter le terme *recette* en indiquant qu'il ne pourra pas fournir les différents éléments habituellement associés à ce terme (un cuisinier, des ingrédients). Il peut alors commencer à développer une explication qui prend place dans un cadre nouveau fourni par le terme *fabrication*. Il ne fournira donc pas la recette du vin mais expliquera sa fabrication. Là encore, la nature de l'objet explique le glissement opéré dans le lexique.

Dans ces deux cas, le destinataire a été conduit à abandonner "en douceur" la vision du questionneur qui l'empêchait d'apporter une réponse. C'est le choix de nouveaux termes qui lui permet de formuler une explication. Il peut y avoir ici un décalage important entre les attentes du questionneur et la réponse du spécialiste parce que les deux visions ne concordent pas et que les notions utilisées diffèrent.

Réorientation de la question.

Le corpus présente un nombre très élevé de questions en "pourquoi". On sait (Korzen, 1985) le statut complexe de cet interrogatif qui peut avoir une valeur causale ou être utilisée comme un adverbial de point de vue (on le gloserait alors par *en quel sens peut-on dire que*). On comprend alors l'intérêt de rechercher quel type de réponse on apporte à une question en *pourquoi*.

(16a) Question je voudrais toujours savoir pourquoi l'eau éteint
[Clamsi 4 ans 1/2] le feu

Réponse tout d'abord je suis charmé d'entendre la jolie

petite voix de Clamsi qui voudrait savoir pourquoi l'eau éteint le feu la réponse est au moins double elle le refroidit et elle le met sous cloche

L'expert apporte ici une réponse à une question en *comment* qui est d'ailleurs parfois proche de la question en *pourquoi*. Sa conclusion indique à quelle question il estime avoir répondu. Il a, en fait, reformulé la question initiale vraisemblablement trop vague à ses yeux en « pourquoi utilise-t-on de l'eau pour éteindre un incendie ? » :

(16b) voici donc les deux raisons pour lesquelles on jette de l'eau sur le feu pour l'éteindre ça empêche l'air d'approcher ça refroidit le feu très fort

Dans l'exemple suivant, l'expert redessine en quelque sorte le cadre dans lequel il va situer sa réponse en annonçant un plan :

(17) Question je voudrais savoir pourquoi la vague d'un raz de marée est
[Lauren 9 ans] toujours très haute
Réponse alors c'est une très jolie question Lauren et je vais essayer de t'expliquer ça en deux temps en te parlant d'abord des vagues qui se brisent au bord de la plage et ensuite en te disant ce que c'est qu'un raz de marée

Le glissement qui intervient ne porte pas sur le lexique utilisé par le questionneur mais plutôt sur l'interrogatif en *pourquoi*. Le cadre que dessine le répondeur lui permet d'envisager, après une première partie descriptive, de répondre à une question qui n'a pas été posée : *qu'est-ce que* un raz de marée. Il abandonne ainsi, dans sa présentation, la question en *pourquoi*.

(18) Question je voudrais savoir pourquoi on rit
 [Tom 10 ans]
 Réponse oui c'est un garçon qui pose cette question c'est Tom pourquoi on rit eh bien Tom moi je crois que on rit quand on est heureux et qu'on a besoin de le montrer

On retrouve une stratégie déjà repérée en (15). L'expert reprend comme en écho la question en *pourquoi* du questionneur mais son explication s'ouvre par la forme *quand*. Il y a eu une sorte d'escamotage, de substitution sans marque d'opposition ou de réfutation frontale.

Dans ces divers exemples, l'expert ne réfute pas ouvertement la question, ne dit pas qu'il est difficile ou impossible de répondre à la question posée sous cette forme, mais le glissement qu'il opère lui permet de se placer sur un terrain nouveau où question et réponse peuvent être en concordance. L'écart entre les attentes du questionneur et la réponse sera moins sensible que dans la partie précédente car la question en *pourquoi* possède une

malléabilité assez forte. Selon leur âge, les enfants pourront accepter plus ou moins facilement le déplacement opéré par le destinataire.

Décalages

Dans les exemples précédents, le destinataire effectuait des corrections sur la question pour pouvoir avancer une explication. Nous voudrions terminer par des cas dans lesquels le décalage est plus important du fait que le destinataire n'opère pas les réaménagements qui lui permettent de faire fonctionner d'une façon "harmonieuse" le couple question / réponse.

Le premier groupe d'exemples provient d'un ensemble de questions et de réponses composées par des élèves de CE2, à la suite d'une recherche documentaire sur Internet. Dans ce groupe d'exemples, la question peut-être vue comme un cadre qui enferme l'enfant dans un système linguistique contraignant à une alternative orientant vers deux types d'implications :

- pourquoi / parce que (19a)
- pourquoi / pour (19b et 19 c)

(19a) Question écrite Pourquoi y a-t-il une éclipse de soleil ?

Réponse Parse que la lune pas [= passe] devant le soleil. Si le soleil pase devant la lune sa seré une éclipse de lune
Miléna (CE2)

(19b) Pourquoi la lune passe devant le soleil

La lune passe devan le soleil pour fair une éclipse de soleil.

(19c) Pourquoi la lune bouge le jour ?

La lune bouge le jour soi pour changé# de forme ou pour fair une éclipse de soleil

L'enfant ne s'autorise pas à changer de question (ce qui serait probablement sanctionné). A ces questions en *pourquoi* propose d'abord (21a) une explication sur les phénomènes et sur les termes. Il répond en fait à la question *pourquoi appelle-t-on ce phénomène une éclipse de lune ?*). Dans les deux autres réponses, il passe par une explication finaliste qui correspond à sa conception de l'opposition entre le jour et la nuit.

Les décalages peuvent venir de la difficulté à concilier des réponses adaptées à un public jeune et le respect d'une rigueur disciplinaire. C'est ce que l'on voit dans cet exemple où s'entremêlent une terminologie simple et des termes légèrement plus complexes (la question (16a) a été posée par une enfant de 4 1/2...)

(20) elle le refroidit et elle le met sous cloche l'eau prend la chaleur du feu et part avec c'est un liquide exceptionnel pour son aptitude à transporter la chaleur

Dans le cas qui suit c'est l'ensemble de la réponse qui semble décalé par rapport à l'auditoire visé (questionneur et auditeurs).

question	je voudrais savoir pourquoi certains films sont interdits aux moins de 12 ans
(21) [Miléna 11 ans]	
réponse	bonjour Miléna alors moi je moi je pense que déjà l'interdit l'interdit d'une façon générale c'est quelque chose de bien alors attends Miléna faut pas non plus sursauter c'est quelque chose de bien parce que je crois que par l'interdit un enfant voire même un adolescent peut se structurer c'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire par exemple si tu demandes à tes parents n'importe quoi ils te disent toujours oui ça veut dire peut-être que tes parents se fichent complètement de toi [...] en plus le non finalement l'interdit c'est quelque chose quand même qui est profondément participe à la création de de du social un petit garçon ou une petite fille à qui on ne dirait jamais non n'apprendrait pas à vivre en société

Ici l'expert opère un glissement de *interdit* employé comme adjectif à la notion d'*interdit*. S'ensuit alors un développement sur la valeur positive de l'interdit dont le lien avec la question posé semble plutôt ténu. Dans sa réponse à une question qu'il ne reformule pas mais qui pourrait être *en quoi l'interdit est-il positif ?*, l'expert utilise des renvois directs au questionneur (*Miléna, si tu demandes à tes parents...*) mais aussi un destinataire plus général (*un enfant ou un adolescent*). Cette hétérogénéité apparaît aussi dans le lexique utilisé qui entremêle termes communs (*sursauter, se fichent...*) et vocabulaire spécialisé (*structurer, création du social*). Au terme de la réponse, on serait ici en droit de se demander *quelle était la question déjà ?*

Si l'explication vise à mettre en relation une réponse avec une question, ce dernier exemple illustre un cas de dissociation extrême ou de non respect du cadre prévu. Deux des variables retenues permettent de comprendre la difficulté rencontrée par l'expert :

- L'objet de l'explication (variable 4) est différent des autres cas présentés, il s'agit d'un comportement social. Il n'est pas possible de renvoyer à une vérité scientifique même fragmentaire.

- La dualité du destinataire (variable 3) rend plus délicate la position de l'expert. Il s'adresse simultanément aux adultes qui exercent leur pouvoir d'interdire et aux enfants (à une en particulier) qu'il doit convaincre du caractère bénéfique de l'interdiction, c'est-à-dire à ceux qui imposent une norme et à ceux qui doivent s'y soumettre.

Les exemples que nous avons présentés ne doivent pas être interprétés comme dénonçant une impérite particulière chez les auteurs de ces explications. Bien au contraire, on peut dire que dans une certaine mesure,

c'est l'expertise même du répondeur qui se trouve à l'origine du glissement constaté. Afin de pouvoir traiter la question (explicite ou implicite), l'expert est conduit à l'adapter, à la reformuler dans des termes compatibles avec les théories de référence qui vont lui permettre de se placer dans un cadre où une explication peut être proposée. Il déplace la question sur son terrain, ce qui l'autorise alors à présenter une explication. Dans la réponse qu'il propose, il va quelquefois faire référence au questionneur (dont la voix "trahit" généralement le jeune âge) et, de façon plus implicite, tenir compte des représentations de ses jeunes destinataires (le questionneur et les auditeurs) en donnant l'impression de valider la question posée. En fait, il choisit souvent de réorienter les interrogations (par exemple en changeant le lexique ou en réorientant les questions en *pourquoi*). l'enchaînement question / réponse se fait bien sur le mode du glissement (conduire le questionneur dans un autre cadre) et non de la réfutation frontale (qui prendrait la forme d'une condamnation *on ne peut pas dire cela* ou *ce n'est pas comme cela que se pose le problème*).

Cette présentation a montré le rôle de diverses variables (l'auteur de la question, la position du questionneur, la nature de l'objet, etc.) qui interviennent souvent de façon conjointes. Le glissement qu'effectue le répondeur est sans doute un phénomène qui n'est pas propre à l'activité d'explication, mais qui est constitutif du double travail de conceptualisation et de linéarisation à l'œuvre dans l'activité de production langagière, et se manifeste ici sous la forme de tâtonnements discursifs et d'instabilité du système explicatif convoqué. Mais il se trouve que ce phénomène est particulièrement repérable dans ce type de dispositif en raison du fait qu'il intervient dans le cours d'une production qui se trouve être encadrée par une question déterminant des attentes dont on peut aisément vérifier si elles sont satisfaites ou non.

Bibliographie

- AUTHIER-REVUZ (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi. boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse
- KORZEN, H. 1985. « Pourquoi et l'inversion finale en français : Etude sur le statut de l'adverbial de cause et l'anatomie de la construction tripartite ». *Revue Romane* N° supplémentaire 30. Munksgaards Forlag.
- LÉON J. (1997) « Approche séquentielle d'un objet sémantico-pragmatique : le couple Q-R ». *Revue de Sémantique et Pragmatique* 1, 23-50
- MOIRAND, S. (1999) « Représentations de la science. L'explication » in BEACCO J-C (Ed.) *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.