

Apprendre à expliquer

INTRODUCTION

Cette communication présente quelques résultats d'une recherche en cours qui porte sur : "l'échange conversationnel d'explication et la résolution interactive de problèmes de compréhension" et qui est conduite conjointement dans les universités de Bielefeld (RFA) et de Lyon 2 (France)¹. Les enregistrements de conversations recueillies pour ce projet se veulent complémentaires à Bielefeld et à Lyon. Il s'agit à Bielefeld de situations exolingues qui mettent en présence des Français monolingues et des Allemands qui apprennent la langue française², à Lyon, ce sont des situations endolingues de conversations entre adulte et enfant. Dans les deux cas, ce sont des situations asymétriques qui relient "explication" et "apprentissage" : l'explicateur est présumé le moins compétent dans la langue de communication, à l'inverse des situations institutionnelles d'enseignement où l'explicateur est le pédagogue. Dans les situations exolingues, le locuteur faible doit expliquer, pour les obtenir des natifs, des mots qui lui font défaut et qu'ainsi il apprend en contexte : "expliquer pour apprendre"³. Dans les situations endolingues, l'enfant s'entraîne à expliquer pour apprendre comment on explique et pour mieux comprendre lui-même ce qu'il doit expliquer : apprendre à expliquer et expliquer pour comprendre.

DEFINITION

L'objectif est de décrire les formes verbales enregistrables et transcriptibles qui constituent le texte du discours tel qu'il est produit par la coopération des locuteurs⁴. Notre attention s'exerce particulièrement sur les opérations discursives de "re-programmation", classe de faits dont relèvent la reformulation et la correction, et de "planification" dont fait partie l'évaluation métadiscursive. Ces opérations, dont les traces sont formellement repérables, attestent la structuration progressive, la "genèse", du discours conduite par le locuteur (exemple : auto-reformulation) et par les interlocuteurs (exemple : hétéro-reformulation).

Le terme "explication"⁵, pris dans son acception dynamique, recouvre une activité de communication qui implique au moins deux interactants en relation. Ainsi une explication ne se réduit pas à l'énoncé explicateur, "definiens", qui est dépendant d'un énoncé antérieur, "definiendum", par exemple : "c'est un jeu qui s'fait avec une balle" (Corpus - La balle assise d'Eric, 1.5). Elle ne se réduit pas non plus à l'intervention complète de l'explicateur (Corpus - idem 1.5 à 21), mais elle comprend la séquence entière et l'activité concertée de l'enfant et de l'adulte (qui soutient l'enfant par de nombreux régulateurs dans cet exemple).

"Expliquer" intervient lorsqu'il devient nécessaire, dans une situation donnée, que l'un des partenaires au moins résolve pour l'un des partenaires au moins un problème de compréhension. En procédant de façon empirique, nous identifions les sept composantes d'un schéma

interactif qui constituent dans chaque situation des paramètres variables :

1. S_1 - un sujet qui explique
2. O - un objet à expliquer, le référent qui peut être langagier ou, s'il est concret, qui peut être présent dans la situation (cas du jeu de tarots - fin du corpus)
3. S_2 - un sujet auquel s'adresse l'explication et/ou qui la reçoit, demandeur, destinataire, récepteur (les rôles coïncident dans ce corpus)
4. une situation commune à S_1 et S_2
5. un système communicatif commun
6. un ensemble de représentations, un savoir sur "le monde", partiellement partagé (le savoir de S_1 concernant O est présumé supérieur) et accessible à S_2 grâce à une base de connaissances communes. Cette base de connaissances peut fonctionner positivement (Corpus - L'horloge d'Eric 1.20-23 "relais") ou non (Corpus - Excuse et malentendu : S_2 joueur de bridge et de belotte a un savoir sur "l'atout" que S_1 ne peut pas imaginer)
7. un discours explicatif, produit qui nous donne à restituer le processus de production.

Dans les situations d'explications d'enfants, provoquées par une demande explicite de l'adulte qui initie le processus et impose le rôle de S_1 à l'enfant, les rôles S_1 et S_2 tendent à être moins des rôles conversationnels que des rôles institutionnels où l'adulte, comme un pédagogue, simule l'incompréhension pour vérifier le savoir-dire de l'enfant, sommé d'expliquer du mieux qu'il le peut. Dans les conversations familières non-institutionnelles, les explications naissent du

besoin communicatif, de manière imprévisible, et elles se développent en séquences "latérales". Il suffit que l'explication soit acceptée des interlocuteurs et leur permette la poursuite de l'entretien. Cependant, au cours d'une situation d'explication provoquée, se trouvent aussi des séquences latérales d'explication (Corpus - Aurélie sait nager 1.13-17 ; L'horloge d'Eric 1.20-23)⁶.

ELEMENTS ETUDIÉS

Pour mener à bien cette activité coopérative complexe qu'est l'explication, les locuteurs recourent à des stratégies de discours que nous postulons :

1. observables dans le matériel verbal,
2. (partiellement) spécifiques de cette activité et communes aux locuteurs,
3. différentes selon les divers types d'explication, en particulier selon la nature du référent O et selon la fonction que le discours explicatif assure dans la situation,
4. caractéristiques de l'âge des enfants et susceptibles de définir des stades d'acquisition-apprentissage.

L'analyse de ces stratégies retient trois niveaux d'observables :

1. un niveau "élémentaire" où sont identifiés les couples de deux énoncés sémantiquement et/ou syntaxiquement reliés. Il s'agit, à ce niveau, de techniques ou de procédés explicatifs répertoriés selon le marqueur de la relation ou selon la fonction de cette relation (Corpus - Le gâteau scoubidou de David, 1.6-8, définition

par l'effet produit ; 1.22, paraphrase ; L'horloge d'Eric, 1.20-22, mise en contexte ; Les oudlers au tarot, 1.6-7, identification par une valeur conventionnelle)

2. un niveau "intermédiaire", celui des stratégies et des opérations discursives, où les énoncés enchaînés constituent le texte que le locuteur présente comme l'explication (Corpus - La balle assise, 1.5-21 ; Les oudlers au tarot, 1.6-10, 1.13-16 etc...)

3. un niveau "englobant", celui du processus ou de la séquence explicative, comprenant trois phases qui peuvent toutes être négociées par les interlocuteurs et réalisées de façon interactive :

Phase 1. Constitution de O, reconnu et accepté, et constitution des rôles S_1 et S_2 .

Phase 2. Noyau du texte explicatif.

Phase 3. Sanction de l'explication considérée comme terminée.

Dans le corpus, la négociation de la phase 1 se trouve dans la balle assise et l'horloge d'Eric ; celle de la phase 2 se trouve dans le jeu de Fabien, 1.8sq., l'horloge d'Eric, 1.26sq., excuse et malentendu, 1.14sq. Pour la négociation de la phase 3, on se référera à excuse et malentendu, 1.18-19.

Le processus explicatif est récursif, par coordination ou par subordination. Dans le corpus, le jeu de Fabien, 1.8, les oudlers au tarot, 1.11, excuse et malentendu, 1.1-2, sont des exemples de coordination avec répétition du processus. Le jeu de Fabien, 1.16, enchaîne un processus d'explication partielle. Dans L'horloge d'Eric, 1.19, il y a enchâssement d'un

éclaircissement partiel. Dans Excuse et malentendu, un second problème, celui des atouts, se révèle à l'intérieur du problème des oudlers.

RESULTATS

De façon très grossièrement simplifiée, il semble que la maîtrise de ces trois niveaux, élémentaire, intermédiaire, englobant, s'acquiert progressivement. La maîtrise du niveau englobant, le processus, implique celle des deux autres niveaux, les procédés et les stratégies, et elle est la plus tardive. En effet, les enregistrements des enfants se répartissent en trois groupes d'âge :

1. autour de cinq ans
2. autour de huit ans, âge critique où les performances sont très variées
3. autour de onze ans.

Avec les plus jeunes enfants, 4 à 6 ans, les niveaux élémentaire, intermédiaire et englobant sont confondus : on observe une séquence minimale de deux ou trois énoncés. L'adulte pose une question, l'enfant formule sa réponse et l'adulte énonce une sanction, très souvent pour relancer une autre question. (Corpus - Le gâteau scoubidou de David, Aurélie sait nager). Après quelques échanges de ce type, l'enfant peut s'affranchir des questions de l'adulte et proposer des explications de sa propre initiative (Le gâteau scoubidou fin, 1.13-14 ; Aurélie sait nager, 1.13-17). Le rôle de l'adulte est prépondérant pour constituer et terminer le processus, c'est l'adulte qui identifie le discours

de l'enfant comme étant explicatif et comme représentant la solution d'un problème de compréhension. Les énoncés d'enfants de cinq ans contiennent des éléments de définition, ainsi que des justifications logiques. (Corpus - Le gâteau scoubidou de David et Aurélie sait nager : comparaisons par oppositions, justifications par référence aux conséquences ou à un exemple). On rencontre aussi à cet âge des refus d'expliquer, des techniques pour éviter d'expliquer, et des techniques non-verbales : expressivité vocale, mimique, gestuelle. Mais si pertinentes, si logiques qu'elles soient, ces réponses, brèves, limitées, font suite à des questions de l'adulte qui, en reformulant les réponses, leur donne après coup le statut d'explication. Les enfants de cinq-six ans ne font pas la différence entre :

"informer", faire savoir, dire ce que moi, je sais, raconter,

et :

"expliquer", faire comprendre, dire ce que toi, tu ne sais pas,

ni la différence entre :

"expliquer"

et :

"justifier", donner une raison, se défendre ou attaquer.

Les enfants de huit ans ont encore besoin de la coopération de l'adulte pour conduire un processus explicatif, mais ils peuvent coordonner plusieurs techniques explicatives et composer un texte explicatif. Ils tentent de résoudre, avec des fortunes diverses, les deux ordres de difficultés d'une explication, "cognitive"

et "communicative" :

1. la difficulté "cognitive" est centrée sur O, et la résoudre demande un effort de planification et exige d'opérer s'il le faut des re-programmations. Les indices de planification sont l'emploi des connecteurs et des structures régulières qui opposent, par exemple, l'état initial et l'état final du jeu (Corpus - Les jeux de Fabien, d'Audrey et d'Eric). C'est encore la recherche de l'expression exacte (Le jeu de Fabien, 1. 21-22, Les oudlers au tarot, 1.6, 1.16). Des essais de re-programmation sont manifestés par des auto-corrrections immédiates (Le jeu de Fabien, 1.15, 1.21-22 ; Le jeu d'Audrey, 1.9), ainsi que par des rattrapages et la reformulation du schéma des actions (La balle assise d'Eric, 1.18, précision oubliée et ajoutée ; L'horloge d'Eric, 1.19, accessoire nécessaire au jeu oublié au début) ;

2. la difficulté "communicative" est centrée sur S_2 et sur les risques d'incompréhension dus à la transmission de ce que veut dire S_1 . Aussi S_1 doit-il s'adapter à S_2 et coopérer avec lui. Des indices de cette adaptation sont fournis par le changement des formes discursives, d'un enfant à l'autre ou dans le discours du même enfant. Le jeu de Fabien énonce une règle de jeu indéterminée, tandis que Le jeu d'Audrey, 1.7, spécifie une partie singulière. La balle assise d'Eric passe, 1.13, des règles générales à une partie virtuelle jouée par S_2 lui-même ("ta"). L'horloge d'Eric met en scène cette partie virtuelle, 1.14-18, puis intègre à l'explication le récit d'une partie vécue racontée au passé, 1.42-45.

Cette capacité d'adaptation se marque encore dans le fait de solliciter et d'utiliser positivement la coopération de S_2 . Ainsi Eric, dans l'horloge, comme la joueuse de tarot, dans Excuse et malentendu, peuvent rectifier les erreurs d'interprétation de leur partenaire et peuvent sanctionner positivement les formulations corrigées.

Si des enfants de huit ans parviennent à ordonner et à structurer un texte explicatif, les enfants de dix-onze ans arrivent à contrôler l'ensemble du processus explicatif. Ils surmontent l'incompréhension manifeste de l'adulte. La résistance de l'adulte à comprendre stimule l'enfant qui se sait capable d'expliquer et rejette sur l'adulte la difficulté à comprendre (Excuse et malentendu, 1.12). Les extraits de l'explication du jeu de tarot comportent des marqueurs de planification métadiscursive et métacommunicationnelle, mais l'ensemble de l'enregistrement en contient d'autres (Les oudlers au tarot, 1.6-9, 1.16 "ça s'appelle... par exemple ... enfin je t'expliquerai après" ; excuse et malentendu, 1. 19). L'enfant peut décomposer O, l'objet à expliquer, en objets partiels pour fractionner l'explication : il peut renvoyer à une explication antérieure, suspendre l'explication commencée en promettant de la reprendre, récapituler les points acquis. A tout cela s'ajoutent les marques d'autorité et les signes vocaux d'impatience, voire d'exaspération devant la lenteur de S_2 à comprendre. L'explication devient véritablement une résolution interactive d'un problème complexe qui s'avère commun aux deux allocutaires et dont la résolution est obtenue par leur collaboration.

CONCLUSION

Tout partiel qu'il soit, ce corpus n'a pas été exploité exhaustivement. La perspective choisie limite cette étude à l'identification des indices, observables dans les énoncés réalisés, qui signalent la construction du schéma interactif. Un tel schéma permet de traiter les séquences conversationnelles d'explication comme des perturbations dont les interlocuteurs tentent de réduire les effets par des interventions complémentaires. Selon l'hypothèse que j'ai retenue, les enfants, au fur et à mesure qu'ils grandissent, participent de plus en plus activement à la constitution de ce schéma et à l'exécution de cette tâche coopérative. Ce faisant, j'ai écarté des hypothèses plus "classiques" sur l'acquisition des formes discursives et des comportements langagiers. L'une de ces hypothèses "classiques" serait que les stratégies explicatives reflètent les capacités logiques et cognitives de l'enfant : catégorisation, déduction, généralisation, capacité d'analyse... ainsi que les formes d'adaptation sociale : décentration, collaboration, style communicatif. Une seconde hypothèse "classique" porterait sur les procédés explicatifs au niveau élémentaire. On postulerait qu'il est possible d'établir une échelle génétique de ces procédés : des plus élémentaires, stéréotypés, déictiques aux plus complexes, explicites, élaborés...

Frédéric François a critiqué la prétention normative d'une telle échelle pour les définitions conversationnelles de mots⁷. Postulée a priori et in abstracto, cette échelle risque de valoriser des critères

d'abstraction, de généralité, d'exhaustivité sans tenir compte de la pertinence et de l'efficacité par rapport à la situation de parole, ni des formules prévisibles familières aux usagers de la langue.

Dans le corpus du jeu de tarot, les explications, autoritaires et efficaces, sont très élémentaires : répétition du terme à expliquer, énumération des éléments d'un ensemble d'objets, ostension non-verbale de l'objet.

Université Lumière Lyon 2 Marie-Madeleine de Gaulmyn
U.E.R. Sciences du langage
F 69'500 Bron-Parilly

NOTES

1. Le projet a été élaboré dans le cadre des accords entre les Universités de Bielefeld (RFA) et de Lyon 2 (France) pour un Programme d'Etudes Intégrées subventionné par la CEE de Bruxelles en 1985-86 et animé par Elizabeth GULICH et Marie-Madeleine de GAULMYN.
2. Cette recherche est reliée au projet de recherches sur "les formes d'interaction communicative en situations de contact entre interlocuteurs français et allemands", projet dirigé par Elizabeth GULICH et Ulrich DAUSENDSCHON-GAY et qui a bénéficié de l'aide de l'Université de Bielefeld.
3. Selon l'expression d'Ulrich DAUSENDSCHON-GAY.
4. Voir les études publiées par Elizabeth GULICH, en collaboration avec Thomas KOTSCHI.
5. Les définitions qui suivent sont provisoires et théoriquement fragiles. Elles ont été élaborées avec la participation des étudiants du Programme d'Etudes Intégrées et à leur intention pour leur permettre de recueillir et de transcrire les corpus.
6. Un grand nombre des enregistrements recueillis portent sur des explications de mots, connus de l'enfant mais difficiles à définir hors contexte, tels "espace", "ciel", "famille", "cerveau"... J'ai volontairement retenu pour cette communication des explications de jeux et de recettes de cuisine, où le référent est d'ordre pratique. Ce sont des situations où l'adulte éprouve une réelle difficulté à comprendre et où l'enfant possède un savoir propre.
7. J'cause français non. 1983. p. 128sq.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bachman, C., J. Lindenfeld, J. Simonin (1981) : Langage et communication sociale, Paris, Hatier-Crédif.
2. Chesny-Kohler, J. (1983) : "Aspects des discours explicatifs", in Logique, argumentation, conversation, Berne, Peter Lang.
3. François, F. (1983) : "Exemples de maniement "complexe" du langage : définir, résumer", in François, F. et alii, J'cause français, non ?, Paris, Maspéro, pp. 127-147.
4. François, F. et alii (1984) : Conduites linguistiques du jeune enfant, Paris, PUF.
5. de Gaulmyn, M.M. (1984) : "Les éléments métadiscursifs et la structuration du discours parlé", in Bull. Ling. Université Lausanne 6, pp. 87-103.
6. de Gaulmyn, M.M. (1986) : "Reformulation métadiscursive et genèse du discours", in Etudes de Linguistique Appliquée 62, pp. 98-117.
7. de Gaulmyn, M.M. (sous presse) : "Actes de reformulation et processus de reformulation", communication présentée au Colloque "L'analyse des interactions verbales : une consultation", Lyon, 1985, à paraître chez P. Lang.
8. de Gaulmyn, M.M. (sous presse) : "Reformulation et planification métadiscursives", in Cosnier, J. et C. Kerbrat-Orecchioni (eds), Décrire la conversation, Presses Universitaires de Lyon.
9. Gülich, E. (sous presse) : "Les procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situation de contact', in Cahiers de Linguistique Française.
10. Gülich, E. (sous presse) : "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact', in DRLAV 34, 1986.
11. Gülich, E. et Th. Kotschi (1983) : "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", in Cahiers de Linguistique Française 5, pp. 305-351.
12. Gülich, E. et Th. Kotschi (sous presse) : "Les actes de

- reformulation dans la consultation "La dame de Caluire", communication présentée au Colloque "L'analyse des interactions verbales : une consultation", Lyon, 1985, à paraître chez P. Lang.
13. Jefferson, G. (1972) : "Side sequences", in Sudnow D. (ed), Studies in social interaction, New York, pp. 294-338.
 14. Kerbrat-Orecchioni, C. (1984) : "Les négociations conversationnelles", in Verbum VII, 2-3, pp. 223-243.
 15. Lüdi, G. (1982) : "Comment on dit ça ? Prolégomènes à une étude de la composante sémantique du langage des migrants", in Travaux Neuchâtelois de Linguistique 4, pp. 21-46.
 16. Morel, M.A. (1985) : "Etude de quelques réalisations de la fonction métadiscursive dans un corpus d'échanges oraux", in DRLAV 32, pp. 85-116.
 17. Roulet, E. et alii (1985) : L'Articulation du discours en français contemporain, Berne, P. Lang.
 18. Sachs, H., E.A. Schegloff, G. Jefferson (1977) : "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", in Language 53, pp. 361-382.

APPRENDRE A EXPLIQUER

5 ans. Le gâteau scoubidou de David

- 1 A bon après qu'est-ce qu'il se passe,
- 2 E et ben.. hum. et ben (2 sec.) il faut mettre la
- 3 levure et ça'
- 4 A tu sais/. ça sert à quoi la levure dans un gâteau,
- 5 E ben ça sert à l'faire gonfler'
- 6 A pourquoi,
- 7 E parc'que'... autrement c'est tout raplapla,
- 8 A si/si tu n'mets pas de levure'
- 9 E ben oui,
- 10 A tu as déjà essayé,
- 11 E Manuel il avait pas mis de levure pa'ce qu'il en
- 12 fallait pas et ben c'était tout raplapla,...
- 13 A dans un gâteau,
- 14 E oui,
- 15 A il n'y avait pas de levure dans le gâteau'..ben/et
- 16 ben la recette disait d'en mettre,
- 17 E quoi'
- 18 A le rec/la recette disait de mettre de la levure,
- 19 E non elle disait pas d'en mettre... justement,
- 20 A justement'
- 21 E elle disait pas d'en mettre,... y avait pas de
- 22 levure dans ce gâteau,
- 23 A et il était tout raplapla,
- 24 E et ben oui...
-
- 1 E et après i faut verser dans l'moule et y mettre
- 2 au four,
- 3 A alors je verse,.

- 4 E maintenant dans le moule'
- 5 A dans le moule (2 sec.) mais le moule on ne.met
- 6 rien on n'met pas d'huile,
- 7 E heu. faut mettre du beurre,
- 8 A pourquoi'
- 9 E ben pa'ce que e..autrement c'est/ça (..?)
- 10 A autrement'
- 11 E autrement c'est pas facile à démouler après,
- 12 A ah d'accord,
- 13 E mais/mais là i' mettent pas pa'ce que ya presque
- 14 tous les gens qui zisa/.qui zi savent,
- 15 A ah d'accord,...on ne le met pas dans la recette
- 16 parce que tous les gens le savent déjà
- 17 E hein.je crois mais,

5 ans. Aurélie sait nager

- 1 A et dis-moi tu sais nager
- 2 E oui mais avec ma bouée pa'ce que ze sais pas nazer
- 3 sans bouée ze me noyer
- 4 A ah et ça sert à quoi une bouée
- 5 E ça sert pour nazer pour se baigner
- 6 A et tu la mets comment la bouée
- 7 E ze la mets dessous de mon ventre
- 8 A et elle te
- 9 E de mon ventre comme ça ze la mets
- 10 A et elle te tient
- 11 E ouais
- 12 A et tu peux aller loin comme ça alors
- 13 E et pis z'ai un masque
- 14 pour aller dans la mer pas dans la piscine pa'ce
- 15 que les maîtres des nazeurs y veut pas pa'ce que

16 si on se cogne par par par des autres enfants
17 on va avoir une bosse
18 A ah d'accord.alors à la piscine tu mets pas de masque
19 E non c'est que à la mer

8 ans. Le jeu de Fabien

1 A bon, alors Fabien tu vas nous expliquer ton jeu
2 d'ballon,
3 E alors eh.mon jeu de ballon c'est.que.que dans un
4 groupe...on on doit lancer le plus de ballons.et
5 si l'autre groupe eh a le moins de de ballons il
6 a gagné et si l'autre groupe il a le plus de bal-
7 lons il a perdu,..
8 A oui est-ce que tu pourrais expliquer mieux'
9 E enfin..
10 E alors y a les deux équipes on doit leur donner le
11 même eh le même nombre de ballons et puis (?) on
12 (voit?) le le ballon et si y en a.trop d'un côté eh
13 et y en a moins de l'autre c'est que c'est où y
14 en a le moins eh celle qui a gagné et celle où y
15 en a le plus c'est celle qui a ga/eh perdu,
16 A oui et ces ballons on les donne où ils sont où'
17 E i'sont dans une équipe.et puis la limite c'est le
18 trait rouge.ou alors on met des bancs pour faire
19 la limite,
20 A et on les lance ces ballons'
21 E oui on les.à.puis à la fin euh on dit/on siffle
22 et/et on donne un coup de sifflet ça veut dire la
23 fin du jeu et puis après on rassemble tous les
24 ballons et puis faut/faut on compte les ballons et
25 celui qui en a l'plus a perdu et celui qui en a
26 l'moins.a gagné,

8 ans. Le jeu d'Audrey

1 A bon Audrey tu nous expliques ton jeu'
2 E oui.alors ss ya ya/on prend un ballon et puis eh
3 ya y en a un il lance.le ballon et puis les au-
4 tres' y en a un i'doit aller l'attraper et pendant
5 que l'autre i'va l'attraper les autres i'doivent
6 aller s'cacher.et puis si y en a un qui est vu et
7 ben par ex/eh par exemple Fabien.et ben qui qui a
8 été attraper le ballon et ben i'tape i'fait un
9 deux trois Fabien, et après iss/qui/eh Fabien i'
10 vient à côté du ballon et puis euh.et à la fin qui
11 qui est pas vu et ben i'il lance le ballon et ça
12 délivre tous ceux qui sont pris,
13 A oui (...)

8 ans. La balle assise d'Eric

1 E j' veux dire, la balle assise'
2 A bon allez la balle assise
3 E j'commence'
4 A alors ouais tu commences,
5 E bon alors, la balle assise, c'est.un jeu qui s'fait
6 avec une balle,.mais pas.un ballon de.football.
7 A mhm mhm
8 E une petite balle de la taille de nos mains.avec../
9 A mhm
10 E i'faut la lancer sur les copains..faut l'lancer
11 sur les copains.et si l'copain est touché i's'met
12 A mhm mhm
13 E assis et tu peux l'délivrer..tu lui lances la balle.
14 A mhm
15 E ou alors c'est possible que la balle elle arrive

16 vers toi comme ça.tu l'attrapes..et i's'r'met
 17 A oui
 18 E debout et i's'met à tirer et t'as pas l'droit d'te
 19 déplacer quand t'as la balle!
 20 A ah oui.
 21 E et quand t'es assis non plus..pis voilà !
 22 A mhm

8 ans. L'horloge d'Eric

1 A tu connais pas un autre jeu de ballon comme le
 2 premier que tu m'as expliqué là,..pis après on
 3 arrêtera parce que ça fait beaucoup
 4 E euh l'horloge'
 5 A l'horloge' ben vas-y
 6 E ou alors on dit/euh j./ya/l'horloge le réveil tout.
 7 A mhm'
 8 E alors t'as une équipe i'font une ronde.i's'lâchent
 9 i'font deux pas en arrière.. ah pis ya le ballon.
 10 A oui'
 11 E alors t'as le./par exemple (c'est) Frédéric ! a-
 12 lors/et ya une autre équipe qui est en ligne i'
 13 faut qu'elle fasse le tour de l'horloge et qu'elle
 14 revienne.alors "attention ça part !.le ballon il
 15 est là.il arrive.il arrive.il arrive.vite. c'est à
 16 A mhm
 17 E l'autre.une heure!" une heure!et c'est c'est/si
 18 A mhm
 19 E celle-là elle fait le plus que l'horloge.et ben./
 20 et t'as un bâton à tenir c'est un.comment ça s'ap-
 21 pelle.. tu sais quand t'arrives tu l'passes..
 22 A oui c'est comme un relais'

23 E ouais un relais voilà, et ça dépend.si c'est
 24 l'horloge qui a fait plus de tours.pendant que
 25 tous les.les coureurs i'tournaient.
 26 A ah oui l'équipe qui fait les heures elle se passe
 27 un bâton et pendant ce temps l'autre équipe elle
 28 tourne autour.
 29 E mouais non non non!.elle se passe un ballon
 30 l'éq/l'horloge alors.
 31 A ah non! c'est l'hor/ceux qui font les heures i'se
 32 passent un ballon..en s'le lançant'
 33 E ouais ouais et les autres
 34 ils ont un relais.
 35 A et les autres i'tournent i'font une course autour'
 36 E ouais ouais.i'font une course autour.mais ça dépend.
 37 A voilà..
 38 E si la course elle a fait plus de tours que l'horloge
 39 A chacun à leur tour
 40 E et ben..et ben c'est la course qui a gagné.ça dépend
 41 A ah oui.
 42 E et si l'horloge qui a fait le plus de tours../et ben
 43 A ouais.
 44 E moi j'ai eu du pot j'étais dans une équipe j'étais
 45 avec beaucoup de C.P. mais on a gagné! (etc...)

11 ans. Les oudlers au tarot

1 E ...et le un et le vingt et un, c'est, c'est des
 2 oudlers..avec l'excuse
 3 A des quoi!
 4 E des oudlers
 5 A qu'est-ce que c'est qu'un oudler,
 6 E ça s'appelle des oudlers..ben ça vaut cinq points

7 c'est..c'est un oudler quoi...par exemple..parce
8 que là dans..les cartes par exemple..heu..heu si
9 tu veux faire..heu..heu enfin je t'expliquerai
10 après pour les pousses les gardes
11 A mais tu m'as toujours pas dit c'que c'était qu'un
12 oudler...
13 E un oudler ben c'est.le un le vingt et un et l'excuse
14 A d'accord
15 E (elle montre les cartes correspondantes) l'excuse..
16 le vingt et un...le un on l'appelle le petit

11 ans. (suite) excuse et malentendu

1 A attends mais excuse-moi j'ai peur de pas bien
2 avoir compris ce que c'était qu'un oudler
3 E (elle rit) un oudler..c'est l'excuse.le un.le
4 vingt et un
5 A l'excuse c'est le cavalier
6 E pas du tout! l'excuse c'est...faut que j'la r'trouve
7 A montre-moi une excuse
8 E Y en a qu'une d'excuse
9 A ah mais...c'est l'excuse alors, effectivement
10 c'est pas une excuse c'est l'excuse
11 E oui c'est l'excuse... (elle la cherche) alors...
12 A ça ressemble à un valet'
13 E c'est pas un valet non! regarde y a des petites
14 étoiles et puis y a une...mandoline
15 A d'accord
16 E alors c'est ça l'excuse.et y en a qu'une!
17 A mhm..et le un et le vingt et un et un de n'importe
18 quelle couleur'
19 E mais y en a qu'un de un et de vingt et un.le un et

20 le vingt et un des atouts
21 A de chaque atout'
22 E de...un...y a deux y a un un et un vingt et un
23 seulement,
24 A par exemple si c'est atout trèfle ya le un de
25 trèfle et le vingt et un de trèfle'
26 E ya pas de vingt et un de trèfle ça existe pas le
27 vingt et un de trèfle y en a que vingt et un d'atout
28 A ah oui d'accord! compris
29 E (rires) t'es longue à comprendre hein

Enregistrements et transcriptions respectivement de
Régine Mary, Nathalie Terpman, Florence Picolet, Gene-
viève Réal, Denise German.