

**APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION
EN MILIEU SCOLAIRE**

Agnès FLORIN*, Daniel VERONIQUE,
Jean-Pierre COURTIAL* & Yann GOUPIL***

**avec la participation de
Christelle LAMARCHE*, Laurent PUREN** et Florence REMY-THOMAS****

**Synthèse pour la Direction de la Recherche
Programme COGNITIQUE
ECOLE ET SCIENCES COGNITIVES**

*** Labécd, Université de Nantes**

****DELCA-SYLED, Université Sorbonne III**

Février 2002

Préambule

Ce rapport est constitué de deux parties :

- la synthèse proprement dite ; il s'agit d'une analyse classique de la littérature, réalisée à partir d'interrogations de plusieurs bases de données. Quatre bases ont été consultées, en utilisant les mêmes mots-clés ou combinaisons de mots-clés : PSYCHINFO, ERIC ; FRANCIS ; INRP ;
- une analyse scientométrique de la dynamique générale des recherches, réalisée avec la méthode des mots associés à partir de la base PASCAL du CNRS. Elle constitue une analyse complémentaire à la précédente.

Plan

APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE : SYNTHÈSE

Agnès FLORIN & Daniel VERONIQUE

1. Introduction	5
2. Questions de terminologie	10
3. Emergence de la notion de communication dans le champ des sciences sociales	14
4. La communication : perspectives développementales	15
4.1 Communication verbale et non verbale : complémentarité et / ou autonomie	17
4.2 Communication non verbale et développement langagier	19
5. Les variations dans les processus de socialisation langagière	20
5.1. Les interactions adulte-enfant et le langage adressé à l'enfant	20
5.2. Les processus de socialisation langagière	21
5.3. Le rôle des partenaires dans l'apprentissage de la communication et du langage	22
6. La communication en milieu scolaire	23
6.1. La spécificité des situations de communication en milieu scolaire	23
6.2. Le contexte scolaire d'apprentissage de la communication : les interactions enseignants-élèves	23
6.3. Qu'est-ce qui s'apprend et qu'est-ce qui s'enseigne ?	25
6.3.1. L'oral comme objet de travail	26
6.3.2. Comment définir les capacités à acquérir ?	26
6.4. L'hétérogénéité des compétences et leur stabilité	27
7. Communication orale et didactique du français, langue première et langue seconde	31
7.1. Une interrogation partagée à propos de l'enseignement de l'oral dans différents pays	31
7.2. Trente ans d'enseignement du français langue première et langue seconde	33
7.2.1. Une périodisation de l'émergence de l'oral dans l'enseignement du français langue première et langue seconde	33
7.2.2. Une interrogation autour de l'enseignement de l'oral et de la communication : quelques éléments du débat des trente dernières années	34

7.2.3. La prise en compte du langage et de la communication dans les programmes de l'école primaire française	35
7.3. Agir sur la communication en classe	43
7.3.1. La communication et les autres apprentissages	43
7.3.2. L'apprentissage de la communication orale et écrite	44
7.3.3. L'apprentissage de la communication non verbale	53
7.3.4. L'évaluation des compétences de communication en milieu scolaire	56
7.4. L'apprentissage de la communication en milieu plurilingue et diglossique : l'exemple d'une recherche-action à la Réunion.	57
7.5. L'accueil linguistique des enfants issus de l'immigration	58
8. Pratiques langagières scolaires et milieu familial	62
9. Les langues vivantes à l'école maternelle et primaire	64
10. Bilan et perspectives	65
- Références	69

DYNAMIQUE GENERALE DES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE : UNE ANALYSE SCIENTOMETRIQUE A PARTIR DE LA METHODE DES MOTS ASSOCIES

Jean-Pierre COURTIAL & Yann GOUPIL

1.Introduction	88
2.Données utilisées	88
3.Principes méthodologiques	89
4.L'analyse des mots associés	91
5.Résultats	93
5.1.L'évolution des thèmes de recherche	93
5.2.Analyse des axes de recherche en termes de revues	96
5.3.Examen du diagramme stratégique	97
5.4.Articles typiques	99
5.5.Etat des recherches en 2001	101
6. Conclusion	105

APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE : SYNTHÈSE

Agnès FLORIN & Daniel VERONIQUE

1. INTRODUCTION

Le domaine de la communication est pour le moins vaste comme l'indique, par exemple, la *Critique de la communication* de Sfez (1988), qui tente de démontrer les mécanismes de la représentation et de l'expression, notions auxquelles réfère la communication selon cet auteur, qui la pose comme l'épistémè de l'époque. Le *Vocabulaire des sciences cognitives* de Houdé, Kayser, Kœnig, Proust & Rastier (1998) propose, à son tour, plusieurs entrées, recueillies auprès des neurosciences, de la psychologie, de la linguistique et de l'intelligence artificielle, pour "communication". Le présent rapport se centrera sur une définition de la communication fondée essentiellement sur des recherches en psychologie, en sciences du langage et en sciences de l'éducation. En première approximation, ce sont les dimensions et activités relevant de la "communication pragmatique", activités "organisées sur la base d'une planification d'événements mentaux" (Houdé & al., 2000, p.87) qui intéressent ce rapport. La centration sur des activités intentionnelles et significatives conduit à envisager la communication comme un ensemble de conduites verbales et non verbales qui relève davantage d'un modèle orchestral ou polyphonique d'interaction que d'une représentation de la communication comme pure transmission selon une représentation associée au message télégraphique (Winkin, 1981/2000, 1996/ 2001), et qui implique des opérations sémantiques (de sémantique sociale tout autant que de sémantique linguistique (cf. Mucchielli, Corbalan & Ferrandez, 1998) et pragmatiques (Beaudichon, 1982).

L'approche retenue ici sera centrée sur la communication orale en milieu scolaire. "Apprentissage de la communication" sera entendu comme désignant la transmission de savoirs et de savoir-faire relatifs aux activités communicatives, à l'oral, dans leurs dimensions verbales et non verbales, et à l'écrit, et leur appropriation par des élèves-apprenants. Les situations scolaires considérées peuvent être diverses : moments consacrés à l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, mais aussi autres activités en milieu scolaire (autres activités académiques ou échanges informels). Elles impliquent également des partenaires multiples : enseignants et autres adultes de l'école, élèves d'âge divers. La question de l'apprentissage de la communication ne se pose pas évidemment dans les mêmes termes selon les ordres d'enseignement, en fonction, entre autres, de la maturation sociale et cognitive des élèves, de l'évolution de leurs savoir-faire communicatifs et des projets de l'institution éducative (Beaudichon, 1982 ; Florin, 1991).

Centré sur l'apprentissage de la communication en maternelle et au primaire, ce rapport sera conduit à évoquer non seulement la transmission de savoirs et savoir-faire relatifs au langage et au non-verbal mais également des questions liées à la maîtrise linguistique en différentes situations sociolinguistiques. On abordera chemin faisant diverses situations d'apprentissage, apprentissage incident, apprentissage intentionnel et apprentissage réflexif. Certes, l'objet principal de ce travail est bien de mieux cerner la communication à l'école, dans ses multiples composantes, et son apprentissage, mais on ne saurait négliger pour autant la communication verbale, objet des soins de l'École. Il n'est pas inutile de rappeler ici la distinction pratiquée par certains linguistes entre *le langagier*, renvoyant à des pratiques langagières, à des échanges verbaux et non verbaux déterminés socialement et aux valeurs pragmatiques qui leur sont associées, et *le linguistique*, référant plutôt aux usages codiques des langues. C'est une distinction proche que l'on retrouve sous la plume du linguiste Benveniste, entre un mode sémantique et un mode sémiotique du langage humain (Benveniste, 1974). Les objets dont la transmission et l'appropriation nous intéressent se situent tout autant dans la sphère du langagier, incluant la communication non verbale, que dans la sphère du linguistique, y compris de la communication écrite.

En d'autres termes, nous nous intéresserons aux pratiques communicatives, verbales et non verbales, et aux pratiques langagières. Bautier (2001, pp.125-126) rappelle opportunément que la notion de “ pratique langagière ”, en tant que renvoyant à “ des usages du langage socialement construits ”, a suscité trois directions de travail et trois inflexions sémantiques, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement : un intérêt pour la variation des usages et pour les activités langagières des élèves en tant que faire social, une critique de la non-prise en compte des rapports de domination marqués dans la langue et une asepsie sociale concomitante des analyses pratiquées d'une part, et une recherche sur la production de genres discursifs, d'autre part.

Au titre des distinctions préalables, il convient également de rappeler que le langage, en tant qu'il participe de la communication, sera envisagé ici à la fois comme activité liée à la mise en œuvre des dimensions sémiotiques, ou linguistiques, et langagières, ou sémantiques, de la communication verbale, et comme fonction psychologique, ou dans une autre formulation, comme l'un des modes d'exercice des fonctions cognitives (c'est-à-dire des programmes de traitement de l'information et de transformation des situations), ou comme indicateur de représentations sémantiques sous-jacentes (Cordier, 1994). “ Étroitement lié à tous les autres aspects du développement cognitif, affectif et social, le langage est tout à la fois objet et moyen de connaissance. Il se construit en interaction avec d'autres composantes du fonctionnement psychologique - la perception, la motricité, les opérations intellectuelles... - dont il régule - pour une part, les manifestations comportementales et la psychogenèse ”. (Florin, 1991, p.23).

En principe, il faudrait dissocier l'enseignement et l'appropriation de la communication de la maîtrise du français, langue première de nombre d'élèves (cf. *infra*), matière disciplinaire et médium de la communication scolaire. En pratique, cette distinction ne sera rappelée que lorsque la nécessité s'en fera sentir. La notion de “ communication ”, et plus précisément d'apprentissage de la communication, ne recouvre pas complètement celle d'oral, ou plus exactement de maîtrise de l'oral, ni celle d'interaction verbale, en l'occurrence d'interaction didactique. Nous consacrerons une partie de ce rapport à l'état des connaissances sur le fonctionnement de la communication

verbale et non verbale, en la distinguant d'un état de la question sur l'enseignement de l'oralité en langue maternelle ou seconde, voire en langue vivante étrangère, dans le cadre des interactions didactiques.

Le thème de recherche évoqué dans ce rapport se trouve à l'intersection de différents champs disciplinaires, parmi lesquels la psychologie du développement et la psycholinguistique, la linguistique, la sociologie et l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique, la didactique et les sciences de l'éducation, l'histoire. Dans ce rapport, aucune perspective disciplinaire ne sera privilégiée *a priori* ; on ne manquera pas de constater cependant que certaines thématiques de recherche, esquissées ici et là, n'ont guère été explorées, du moins dans le domaine français. Ainsi, dans un passage consacré aux contextes d'apprentissage en classe, Gumperz (1989a, p. 117) fournit l'indication suivante : “ la meilleure façon de définir la perspective ethnographique sur les processus d'apprentissage est de la considérer comme une perspective socio-écologique. En effet, l'intérêt ne porte pas sur le contenu du cours et sur les techniques d'enseignement en tant que telles, mais sur les conditions d'apprentissage, autrement dit, sur les aspects de la situation et de l'expérience, de l'élève et de l'enseignant, qui ont une incidence sur la transmission du savoir et sur la définition des acquis ”. Il ajoute un peu plus loin (Gumperz, 1989a, p. 126) : “ il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée ; mais le fait de se centrer sur les fondements organisationnels de la communication verbale n'est pas suffisant. Nous avons besoin d'une théorie de la communication plus élaborée pour montrer, d'une part, ce qui, dans l'origine linguistique et culturelle des participants, ainsi que dans leur idéologie en matière d'apprentissage, joue un rôle décisif sur leur aptitude à accomplir en classe des activités déterminées et, d'autre part, ce qui fait que des différences d'origine peuvent aboutir dans des contextes d'apprentissage apparemment similaires à des différences de niveau dans l'acquisition ”. Ce programme de travail alléchant ne nous semble guère avoir été rempli, comme nous pourrions l'évoquer dans la partie “ bilan et perspectives ” de ce travail.

Au sein de certaines de ces disciplines, notamment des sciences du langage, de la psycholinguistique et de la psychologie du langage, de la didactique et des sciences de l'éducation, l'émergence du thème de la communication est un phénomène qui s'est manifesté essentiellement dans les trente dernières années¹. Bien que l'intérêt pour la communication et pour la langue parlée, dans le domaine français du moins, soit à peu près contemporain, il est sans doute nécessaire de dissocier les deux mouvements, qui ont pu, par instants, se rejoindre.

La perspective retenue pour aborder la communication dans le cadre scolaire implique une interaction “ orchestrale ” entre participants. La mise en œuvre de processus de communication en situation définit un espace interactionnel dans lequel des processus

¹ Winkin, 1981 /2000 et 1996 /2001 indique à diverses reprises que, dans les travaux américains de langue anglaise, la réflexion sur l'étude de la communication dans une perspective anthropologique est plus ancienne d'au moins deux décennies.

sociolinguistiques inconscients d'interprétation et d'inférence déterminent des cours d'action et l'engagement conversationnel (Gumperz, 1989a, 1989b). La compétence de communication que l'enfant développe structure sa capacité à participer, par exemple, à la communication scolaire. Cicourel (1979, p. 203) résume ainsi, à travers l'analyse de la mise en œuvre des procédés interprétatifs qu'effectue l'élève en classe - conduites étudiées grâce à l'analyse d'une transcription soigneuse de données audio et vidéo - la tâche de l'enfant : “ représenter ses pensées et sa compréhension de la situation et de ce qu'on lui demande, en utilisant des constructions qui visent à déplacer et à clarifier ses expériences ”. L'une des pistes qui guidera notre exploration des travaux recensés pourrait être de saisir “ la transmission sociale du savoir comme le produit d'une expérience communicative interactivement créée ” (Gumperz, 1989a, p. 130). La proposition de Gumperz (1989a, p.131) selon laquelle “ explorer la transmission culturelle du savoir en la considérant comme affaire de compétence communicative exige que nous regardions les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par les politiques et l'idéologie en matière d'éducation ”, sera reprise à la lumière des synthèses réalisées.

L'examen des différents domaines de recherche et d'expérimentation qui sont en relation avec le thème de ce rapport, “ l'apprentissage de la communication en milieu scolaire ”, fait apparaître un réseau de réflexions, d'actions et de résultats enchevêtrés. Outre l'émergence d'une diversité de travaux de toutes grandeurs sur l'une ou l'autre des dimensions de la communication évoquées dans Houdé et al. (2000), l'on observe également une interrogation récurrente sur l'enseignement de l'oral dans la plupart des systèmes éducatifs - fort bien illustrée par le Plan Rouchette et ses développements en France et l'élaboration du plan d'études *Maîtriser le français* (1979) en Suisse romande et ses évolutions ultérieures -, des propositions de dispositifs d'enseignement de la communication orale et écrite (Instructions Officielles, Observatoire des pratiques et propositions didactiques), l'élaboration de recherches-actions, qui ne manquent pas de produire leur lot de résultats, et les interactions de ces activités variées de statut et de finalité différents.

Ce rapport cherche tout d'abord à rendre compte des recherches fondamentales sur la “ communication pragmatique ”, pertinentes pour notre champ d'observation. Compte tenu de ce

qui a été évoqué *supra*, ne seront pas écartés de cette synthèse cependant les compte rendus d'expériences pédagogiques ou de recherches-actions, même si leurs effets éventuels n'ont fait l'objet d'aucun contrôle. Nous distinguerons et signalerons en tant que tels les travaux à orientation fondamentale et les compte rendus de pratiques non évaluées. À l'instar de Jaffré (1992), nous serons conduits à identifier dans le domaine que nous explorons, des recherches théoriques tournées vers la discussion de l'adéquation des outils conceptuels aux nécessités didactiques, des recherches expérimentales, des recherches descriptives et des recherches-actions. Notre sentiment est que la confrontation de ces ensembles de travaux et de résultats, en apparence disparates, devrait éclairer notre objet.

Cela étant précisé, l'objet de ce rapport n'est nullement de recenser des pratiques didactiques et pédagogiques en matière d'enseignement de la communication, et encore moins de proposer des pistes de travail didactique. Il existe en ce domaine nombre d'excellents travaux ; citons, entre autres : Dolz & Schneuwly (1998), Le Cunff & Jourdain (1999). Nous n'évoquerons les travaux didactiques comme ceux cités *supra* que pour autant qu'ils ouvrent des perspectives de réflexion pertinentes. Ainsi, l'intérêt d'étudier le cheminement qui conduit les chercheurs en didactique et en sciences du langage en Suisse romande de l'élaboration de *Maîtriser le français* (1979), à des discussions sur l'enseignement de l'oral (1991) et au lancement d'un programme de recherche sur l'oral (1993-2001), qui aboutit, lui-même, en 2001, à la publication d'un ensemble pédagogique *S'exprimer en français* (de Pietro, 2001) (cf. *infra*), réside pour nous dans l'articulation d'une diversité de postures de recherche à des pratiques pédagogiques, plutôt que dans le détail des débats, des prises de décision et des actions pédagogiques.

Pour la bonne compréhension de ce rapport, il est nécessaire en tout premier lieu de préciser, au-delà de cette introduction, certains usages terminologiques en relation avec les notions clés évoquées ici. La deuxième partie de ce travail sera, donc, consacrée à une mise au point terminologique. Après avoir examiné l'émergence de la notion de communication dans le champ des sciences sociales, nous dresserons un bilan des recherches sur les dimensions de la communication verbale et non verbale chez l'enfant. L'ontogenèse des fonctionnements linguistiques et langagiers ne sera pas directement abordée cependant, en dépit de l'apport des travaux en pragmatique génétique sur l'émergence des actes de parole (Bernicot, 1992, 2000), des

conduites explicatives et argumentatives (Golder, 1996 ; Veneziano, 2000 a et b), et dans une perspective d'analyse de discours sur les conduites conversationnelles (Garitte, 1998) et sur les conduites narratives (Hickmann, 2000). Après avoir considéré le développement des processus de socialisation langagière, nous procéderons à un examen des travaux sur la communication en milieu scolaire et des principales questions posées par son analyse. A partir de l'examen de quelques pratiques didactiques d'enseignement de la communication et de l'oral, nous examinerons s'il est possible d'agir sur l'apprentissage de la communication en milieu scolaire. L'apprentissage de la communication sera examiné dans le contexte du français langue première et langue seconde, en milieu plurilingue et diglossique, et en considérant les questions posées par les relations entre pratiques langagières scolaires et milieu familial. Le rapport s'achèvera sur quelques perspectives de recherche.

2. QUESTIONS DE TERMINOLOGIE

Poursuivons la mise en place d'un glossaire, déjà esquissée en introduction à ce rapport. La communication verbale et non verbale à l'École, c'est l'ensemble des échanges oraux, mimogestuels, proxémiques et kinésiques qui se déroulent en classe et hors de la classe dans l'institution scolaire. Dans ce vaste ensemble, nous tiendrons compte des analyses des moments didactiques, qui font l'objet d'une intervention planifiée (Cazden, John & Hymes, 1972 ; Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979 ; Florin, 1991 ; Schubauer-Leoni, 1994 ; Bange, 1994), tout autant que des moments communicatifs plus fortuits.

Dans le système scolaire français, les pratiques langagières à l'école maternelle et primaire semblent renvoyer *ne varietur* à la mise en œuvre de la langue de première socialisation ou langue maternelle. Or, rien n'est moins certain dorénavant. Il nous paraît nécessaire de rappeler quelques aspects définitoires des termes “ langue première ”, “ langue seconde ” et “ langue étrangère ”. Cela devrait être mis en rapport avec la notion de pratique langagière qui implique divers aspects de la socialisation, dont la pratique du bi-dialectalisme et de la diglossie (Bautier, 2001).

Kochman (1982) livre une étude lexicale du terme “ langue maternelle ” en traits sémantiques dans lequel il retient les plus caractéristiques : - idiome parlé par un des géniteurs, généralement la mère, - idiome parlé dans le pays où l'on est né, - idiome vis-à-vis duquel on manifeste un sentiment d'appartenance. On conçoit qu'une partie de

la population scolaire ne puisse pas tout à fait considérer la langue de l'école dans les termes d'une langue maternelle. Moore-Caporale (1992) montre, d'ailleurs, que les quatre critères les plus souvent cités en rapport avec la langue maternelle - le rapport linguistique mère-enfant, l'antériorité d'acquisition et le degré de maîtrise, la fonction emblématique, l'éventail étendu des fonctions sociolinguistiques - sont tous fragiles, pris isolément ou en combinaison.

Certains segments de la population scolaire française vivent *de facto* des situations de communication verbale plurilingue, où plusieurs langues sont susceptibles de contribuer à la socialisation de l'enfant. Lamendella (1977) propose de nommer l'appropriation normale des langues entre deux et cinq ans, quel que soit le nombre de langues acquises, acquisition primaire du langage. L'acquisition secondaire des langues s'accomplit en règle générale en milieu " naturel " - c'est la situation des enfants étrangers qui vivent en France et acquièrent le français à l'école et hors de l'école. L'apprentissage d'une langue étrangère se déroule en milieu institutionnel - c'est le cas des langues vivantes étrangères. On pourrait retenir le terme de " langue première " pour la ou les langues maîtrisées lors de l'acquisition primaire, langues acquises simultanément et de façon précoce (Meisel, 1990), et langue seconde et langue étrangère pour les deux autres types de situation d'appropriation identifiés par Lamendella (1977).

Aeby, de Prieto & Wirthner (2001) dans des " Propositions et interrogations de la recherche pour l'enseignement du français en Suisse romande " appellent à une réflexion sur le statut du français, langue d'enseignement et d'apprentissage. Ils insistent sur trois points tout particulièrement :

- le besoin de repenser la dénomination " français langue maternelle " (ils suggèrent " français langue première ") afin d'autoriser une didactique mieux adaptée aux réalités sociolinguistique de la Suisse romande ;
- la nécessité d'articuler l'enseignement du français à celui d'autres langues à l'école ;
- l'urgence d'envisager le français comme objet et outil d'apprentissage.

Les pratiques de langage à l'école maternelle à la Réunion, département créolophone (cf. *infra*.) contraignent également à réviser les distinctions reçues.

Associées à l'émergence du thème de la communication, les notions de répertoire et de compétence de communication, maintes fois définies par Hymes (cf. par exemple Hymes, 1972), sont fréquemment employées en didactique des langues. Certes, comme l'indique Halté (1993), le chantier de la communication, ouvert par l'École une première fois dans les années 70, est à rouvrir. Cet auteur attribue précisément le premier échec essuyé par la thématique de la communication, entre autres, à la trop grande généralité de la notion de compétence de communication. Pour Hymes (1972, p. XIX), qui pose que " les fonctions remplies par la communication langagière (*language*) en classe constituent un cas particulier de la question générale de l'étude du langage dans le contexte social ", les notions de répertoire communicatif et de compétence communicative sont centrales pour une ethnographie de la classe. Un répertoire individuel, de groupe ou communautaire se définit selon Hymes à l'aide des questions suivantes :

(i) De quels moyens de communication dispose-t-on ? Quelles sont les significations associées à ces moyens ?

(ii) Quelles sont les situations de communication pertinentes pour les entités (individu, groupe etc.) observées, y compris les situations de communication verbale ? Quelles sont les significations associées à ces contextes ?

(iii) Quelles sont les relations d'à propos (*appropriateness*) ou de non-adéquation que l'on constate entre les moyens de communication et les situations ? Quelles significations attribuer au choix d'un moyen au sein du répertoire ?

La notion de compétence de communication s'adosse à la notion de répertoire communicatif, tel que les questions énumérées ci-dessus permettent de le cerner. Elle renvoie essentiellement à des règles d'emploi et d'interprétation de performances verbales et non verbales situées (comment entendre une interrogation, prendre la parole, faire une allusion, éviter d'injurier et de blesser verbalement etc.) (Hymes, 1972). Gumperz (1989a, p. 115) rappelle, à son tour, que “ l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit ”.

Comme Halté (1993) le signale, d'autres lectures ont pu être fournies de la notion, la rendant difficile à mettre en œuvre.

À la suite des travaux de Gumperz et Hymes, on s'est intéressé à différentes propriétés des échanges en face à face, tout particulièrement aux indices de contextualisation et à l'inférence conversationnelle. Cela a conduit à aborder la communication interethnique (Gumperz, 1989b), lieu privilégié des incompréhensions et des malentendus. Pour Gumperz (1989c), l'échec des processus de négociation conversationnelle dans le dialogue natif - non-natif tient au recours à des stratégies rhétoriques différentes de part et d'autre, et à l'impossibilité de négocier un arrière-plan commun pour la compréhension, c'est-à-dire un système négocié de conventions de contextualisation.

À la suite de ces travaux, Porquier (1979 et 1984) définit la communication exolingue comme le versant linguistique de la communication inter-ethnique. Il évoque sous cette notion un ensemble de situations de communication qu'il caractérise à l'aide de combinaisons des cinq paramètres suivants : les langues que maîtrisent et que partagent éventuellement les interlocuteurs engagés dans l'échange, le milieu linguistique de l'interaction, son cadre situationnel, le type d'interaction en cours et son contenu. Les situations de communication exolingue se caractérisent par leur asymétrie (De Hérédia, 1990). Bange (1987) observe que la communication exolingue est une communication à risques sur les deux plans de l'intercompréhension et de la relation, d'où une bi-focalisation potentielle de ce type de communication entre l'orientation ordinaire vers un but de toute interaction et l'attention accordée à son propre déroulement. Müller (1991) rajoute un trait supplémentaire à la définition de la communication exolingue, dominée, selon lui, au niveau de son organisation locale, par l'orientation rétrospective dans l'organisation séquentielle, à cause des “ repairs ” des reprises et des traductions. Deux aspects principaux de la communication

exolingue ont fait l'objet d'analyses : la gestion de la compréhension, entrevue à travers les inévitables malentendus et incompréhensions, et la collaboration natif - non-natif à la production et à la compréhension en langue étrangère, étudiée notamment à travers la notion de séquence potentielle d'acquisition (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

La proposition de Porquier conduira ultérieurement à une importante réflexion sur le continuum qui va de la communication endolingue (natif - natif) à la communication exolingue (natif - non-natif) (cf. De Pietro, 1988 ; Arditty & Levailant, 1989). Dans une perspective proche de Gumperz, mais en s'en distinguant, on pourra également se reporter à l'ensemble des études réunies par François (1990), qui évoque les dimensions de la communication verbale et non verbale. L'étude de Langumier (1990), et les monographies de De Heredia-Deprez (1990), et Vasseur (1990) sur la communication entre autochtones et étrangers, envisagent tout particulièrement les incompréhensions et les malentendus. Pekarek Doehler (2000) et Mondada & Pekarek Doehler (2000) dressent d'excellents bilans sur les croisements et recoupements entre l'étude des interactions en classe et les recherches sur l'appropriation linguistique, principalement de langues secondes et étrangères.

Aborder l'apprentissage de la communication à l'école maternelle et élémentaire ne signifie pas paradoxalement envisager la question connexe de l'oralité et de son enseignement. L'irruption de l'oral dans une institution éducative tournée essentiellement vers l'écrit, pratiquée à partir des années 70, est concomitante de l'avènement de la linguistique dans la formation des maîtres et dans la définition des programmes. La consultation de diverses publications, de *Langue Française* n°13 de 1972, consacrée au " français à l'école élémentaire ", au numéro 99 des *E.L.A* de 1995, qui dressent un bilan de vingt-cinq ans de " rénovation " à l'école élémentaire, indique clairement le rapport entre les débats à propos de l'apport de la linguistique dans ses contradictions avec la tradition grammaticale scolaire, et les activités autour de l'écrit et de l'oral à l'école.

3. EMERGENCE DE LA NOTION DE COMMUNICATION DANS LE CHAMP DES SCIENCES SOCIALES

Depuis l'ouvrage de Bachman, Lindenfeld & Simonin de 1981, et le recueil de textes consacré à la nouvelle communication, colligé par Winkin la même année, on a vu s'affirmer dans le domaine français des courants d'analyse des interactions verbales et de recherche sur la communication non verbale (Corraze ; Deschamps). L'ouvrage de Caron (1983) a certainement exercé, à sa parution, une forte influence sur les travaux d'analyse des discours et des interactions verbales, au-delà de la sphère de la psycholinguistique. On se reportera également à Kerbrat-Orecchioni (1990 et 1991) pour un état de la question.

Dans le domaine de la linguistique, les premiers travaux publiés sont marqués par une approche orientée vers l'analyse des discours selon des catégories sui generis, sur la base de corpus recueillis auprès d'enfants en français langue maternelle (FLM) (cf. François, 1977, 1980, 1984). A ce courant s'adjoint une direction plus sociolinguistique, issue de la rencontre de l'analyse conversationnelle et de l'ethnographie de la communication, rencontre d'abord réalisée dans les travaux en langue anglaise (cf. Gumperz 1989a, b).

Dans les années 80, les travaux linguistiques commencent également à s'intéresser aux inter-relations entre les activités communicatives et les activités d'appropriation (Porquier & Noyau, 1984 ; Russier, Stoffel & Véronique, 1991). En parallèle aux recherches linguistiques et sémio-linguistiques sur la communication verbale, sont publiés divers ouvrages sur la communication non verbale et sur la communication infantine, qui relèvent tout autant de la sémiologie que de l'éthologie humaine (Corraze 1983 ; Cosnier & Brossard 1984).

A quelques exceptions près (cf. Florin, 1985 et 1991 ; Nonnon, 1990 ; Schneuwly 1988), le développement des capacités communicatives à l'oral et à l'écrit en milieu scolaire semble avoir été peu étudié. L'idée reçue, depuis au moins la discussion en France de l'hypothèse de Bernstein sur la répartition sociale des capacités socio-sémiotiques (l'hypothèse du code restreint et du code élaboré) dans la population scolaire (cf. Espéret, 1979 ; François, 1980), est que l'école doit contribuer à l'appropriation des registres et des types de discours élaborés.

En 1985, Kail décrit le "retour en force du thème de la communication" en psycholinguistique. L'ouvrage édité par Noizet & al. où paraît cet article, ouvrage consacré au thème de la communication, complète ce qui s'esquisse en ce domaine entre les travaux de psychologie sociale expérimentale (Beaudichon, 1982), la relecture de Vygotski par Bronckart et ses disciples (Bronckart, 1985), et Caron (1983) qui met en parallèle les avancées en pragmatique linguistique et l'état des travaux sur les régulations du discours en psycholinguistique. Ces derniers travaux trouveront un écho non négligeable par la suite en didactique du FLM.

En 1986, un numéro de *Langue Française* est consacré au thème "Communication et enseignement". Chiss & Filliolet y écrivent les lignes suivantes, toujours d'actualité : "Si la communication constitue indiscutablement l'une des lignes de force du renouveau en didactique des langues depuis une vingtaine d'années, ses référents théoriques et ses techniques pédagogiques ont changé : alors que les travaux structuralistes s'ordonnent autour de notions comme outil ou fonction de communication, la nouvelle matrice pragmatique se construit en intégrant les concepts de situation, d'énonciation, d'interaction".

4. LA COMMUNICATION : PERSPECTIVES DEVELOPPEMENTALES

L'apprentissage de la communication débute dès les premières interactions de l'enfant avec ses partenaires humains, lorsque le nourrisson commence à utiliser ses cris, ses pleurs, ses émissions vocales pour agir sur autrui, et dès qu'il a reconnu en l'adulte un partenaire privilégié : à 2 mois, il vocalise davantage en sa présence qu'en son absence. Quelques mois plus tard, les échanges entre lui et son partenaire privilégié (en général sa mère) sont structurés dans le temps et les deux partenaires ne vocalisent plus simultanément, mais à tour de rôle, ce qui correspond à une première acquisition de tour de parole. Vers 6 mois, il peut suivre la ligne du regard de l'adulte, puis attirer l'attention de l'adulte sur ce qu'il fait, lui montrer ce qu'il a dans la main ou offrir des objets. Si l'adulte est d'abord considéré comme un moyen pour obtenir la satisfaction de ses besoins, et en quelque sorte instrumentalisé, il est ensuite considéré comme une fin en soi et devient, notamment au travers de l'attention partagée, un "agent intentionnel" (Tomasello, Kruger et Ratner, 1993), considéré par l'enfant comme susceptible d'être intéressé ou pas par quelque chose. L'émergence de l'intention communicative s'accompagne de regards et de gestes qui vont progressivement se conventionnaliser : pointage du doigt accompagné d'échange de regards, offrandes, demandes avec inclinaison de la tête sur le côté...

Si dans les premiers mois, c'est principalement l'adulte qui a l'initiative de cette communication, l'enfant devient progressivement un partenaire actif et il va lui-même susciter les interactions. Il apprend à parler dans un "dialogue d'action", comme l'a montré Bruner (1983), avec un adulte qui lui enseigne à la fois des connaissances sur le monde et sur la façon de communiquer. Il comprend un certain nombre de fonctions pragmatiques du langage, avant de disposer d'une maîtrise linguistique suffisante pour les exprimer (Bruner, 1995). C'est dans les formats d'attention conjointe que l'enfant va développer son lexique, grâce à la dénomination proposée par l'adulte pour l'objet observé en commun ; plusieurs travaux ont montré que la quantité d'attention conjointe est liée au développement du lexique chez des enfants de 2 ans, et notamment du lexique référentiel, caractérisé par un taux élevé de noms communs (Tomasello & Farrar, 1986 ; Dunham, Dunham & Curwin, 1993).

Dans une analyse de la communication précoce, Van Straten (1990) rappelle les caractéristiques du langage adressé au bébé tant sur le plan phonético-phonologique (timbre de voix élevé, nombreuses variations mélodiques, utilisation fréquente de la voix chuchotée, lenteur du débit) que sur le plan syntaxique (énoncés brefs découpés par de longues pauses, peu d'hésitations et de ratés etc.). À ses yeux, dans l'interaction parents-bébé, le comportement de l'enfant est souvent à l'origine de l'interaction, bien que l'initiative de l'échange revienne à l'une ou l'autre des parties, dès 12 mois, voire avant. Le choix du thème et des enchaînements, puisant dans des ressources verbales et non verbales, revient également aux deux personnes impliquées dans l'échange. Entre la première et la deuxième année, le rôle des moyens verbaux, et de leurs fonctions, notamment interrogative et métalinguistique, s'accroît. Thollon-Behar (1997) repère des schèmes sociaux, constitués d'éléments de mimo-gestualité et d'intentionnalité dans l'action, dans la communication adulte-bébé. Ces schèmes se transforment en schèmes

symboliques à la fin de la période sensori-motrice. Tout comme Van Straten, elle montre le rôle important de l'adulte dans la communication précoce mais également le rôle de la mimo-gestualité, et des moyens posturaux et vocaux chez le nourrisson.

Ainsi, il semble également que le jeu symbolique avec combinaison d'actions et de gestes soit contemporain des progrès dans la communication et que la combinatoire des actions soit corrélée avec celle des éléments verbaux : les enfants progressent simultanément dans les deux registres. L'imbrication du verbal et du non verbal dans l'ontogenèse appelle des précisions.

4.1 Communication verbale et non verbale : complémentarité et / ou autonomie

Des recherches ont été conduites afin de comprendre les articulations entre les composantes verbales et non verbales de la communication en face à face ; *Nouveaux actes sémiotiques* “ Geste, cognition et communication ” de 1997 (52-54), par exemple, est tout entier consacré à l'étude de la mimo-gestualité. On s'est ainsi interrogé sur la fonctionnalité des signaux non verbaux, sur leur compréhension et leur traitement. On s'est interrogé sur l'autonomie du non verbal ou inversement sur la valeur linguistique des gestes référentiels de la main et leur complémentarité avec le verbal (Feyeresein, 1997), sur le caractère multifonctionnel de la gestualité discursive et son rôle dans la coordination des échanges entre deux interlocuteurs (Cosnier & Vaysse, 1997). Ainsi, Calbris (1998) examine l'illustration gestuelle des sens figurés ou abstraits lors de la communication, à travers une analyse des relations entre le geste et l'image verbale d'une part, et entre le geste et l'imagerie mentale d'autre part.

Bates, Dale & Thal (1995) ont montré que la compréhension de mots s'accompagne de l'imitation de nouveaux gestes. De même, la production des premiers mots s'accompagne de gestes de désignation, de gestes conventionnels (bravo, au revoir, etc.), de gestes symboliques (faire semblant de boire, de téléphoner, etc.). Pour certains auteurs (Morford & Goldin-Meadow, 1992 ; Capirci et al., 1996), les gestes constituent un mécanisme de transition dans l'accès au langage : les gestes sont d'abord produits seuls, puis accompagnés de mots. Comme pour le lexique, la compréhension des gestes précéderait la production : les enfants peuvent comprendre des combinaisons de gestes et de mots sans pouvoir les produire. La fréquence des gestes déclinerait lorsque l'enfant parvient à combiner des mots. Guidetti (1998, 2001) montre au contraire que le répertoire des gestes conventionnels est large et s'accroît avec l'âge : ils constituent une modalité de communication relativement indépendante du langage, et non pas une modalité transitoire avant l'accès à la combinaison des mots. Elle propose donc d'intégrer l'étude de leur développement dans une analyse pragmatique de la communication, prenant en compte leurs différentes formes et fonctions, comme pour les actes de langage. Selon Tourrette (1999), l'attention conjointe, la désignation gestuelle, les gestes symboliques sont actuellement plutôt considérés comme des précurseurs de la théorie de l'esprit, qui est indispensable à la communication non verbale puis verbale.

Beattie & Shovelton (1999) présentent les deux principales thèses qui tentent de rendre compte des gestes manuels à valeur iconique qui accompagnent le discours. La théorie de McNeill pose que les gestes et le discours sont deux facettes d'une même structure psychologique tandis que celle de Butterworth & Hadar postule que la composante verbale est la seule qui soit nécessaire pour rendre compte du sens du message, le geste apparaît alors comme redondant par rapport au discours. A partir de l'analyse d'enregistrements vidéo de sujets racontant des dessins animés, les auteurs tentent de déterminer la part d'information sémantique qui revient au discours et celle qui revient aux gestes accompagnateurs

Lock (1997) plaide, quant à lui, pour une vision du développement linguistique et langagier ou symbolique en termes de stade pré-symbolique, symbolique et propositionnel où les éléments verbaux et gestuels sont dans un rapport de complémentarité et de continuité. Certaines unités verbales peuvent avoir un contenu pré-symbolique, tandis que des comportements non verbaux peuvent avoir une valeur propositionnelle.

Blake, Olshansky, Vitale & Macdonald (1997) indiquent que la communication non verbale remplit tout à la fois un rôle de précurseur de la communication verbale et qu'elle se développe également indépendamment du verbal chez le jeune enfant.

Dans une expérience conduite auprès de cent quarante-quatre enfants, appartenant à trois groupes d'âge (trois, quatre et cinq ans), Bradmetz, Barillot & Fauvinet (2000) établissent que les enfants de trois ans ne parviennent pas à résoudre les conflits entre les informations discordantes fournies par les canaux verbal et gestuel dans une simulation de communication en face-à-face. Ce n'est qu'à partir de quatre ans que l'information verbale "écrase" l'information gestuelle si cette dernière n'est pas congruente avec le message.

Baider, Roman & Embleton (1998) examinent la connexion entre la communication verbale et la communication non verbale qui l'accompagne, afin de déterminer si toutes les métaphores exprimées par des adjectifs sont également exprimées gestuellement. Ils soumettent des sujets bilingues français /anglais à l'expérience suivante : ils sont chargés de lire un extrait de bande dessinée puis de le raconter. Les résultats indiquent qu'il existe bien une corrélation entre les métaphores linguistiques et les métaphores gestuelles, et qu'en outre, les gestes peuvent être

utilisés pour remplir un vide ou un silence, ce qui peut représenter une fonction complémentaire de la modalité non verbale lorsque la modalité verbale n'est pas accessible. La recherche menée par Cassell, McNeil & McCullough (1999) établit que les récepteurs de message font tout autant attention à l'information gestuelle qu'à l'information verbale, même lorsque le message gestuel semble contredire le message verbal. Barrier (1997) postule, quant à lui, une autonomie de la mimo-gestualité par rapport au verbal.

Garber, Alibali & Goldin-Meadow (1998) ont conduit une recherche expérimentale pour déterminer si la gestualité enfantine est porteuse d'informations que d'autres enfants seraient susceptibles de comprendre, dans un autre contexte. Des enfants de CE2 (*fourth-grade*) sont interrogés à propos de la résolution de problèmes mathématiques. Les séquences gestuelles d'explication, à l'exclusion du verbal, sont repérées. On vérifie par la suite si les mêmes enfants peuvent récupérer l'information gestuelle dans une tâche d'évaluation qui n'implique pas de communication non verbale. Les enfants interprètent positivement les solutions non verbales qu'ils avaient proposées au détriment de solutions qui n'émanaient pas d'eux. Il semble que la gestualité soit un support qui permette aux enfants de véhiculer des connaissances. Ces savoirs véhiculés non verbalement sont disponibles pour d'autres tâches.

La recherche de Hadar, Wenkert-Olenik, Krauss & Soroker (1998) sur la gestualité co-verbale chez des sujets souffrant de différents types d'accidents cérébraux indiquent que des gestes idéationnels, liés au contenu des unités lexicales produites, rendent la récupération lexicale plus facile. Les processus lexicaux et conceptuels n'exercent pas la même influence sur les gestes idéationnels.

L'observation systématique des comportements de communication non verbale chez le jeune enfant en crèche conduite par Khebbeb (1998) démontre l'existence d'interactions sociales dans les groupes de pairs et l'émergence de profils comportementaux. Ces profils sont du type hédonique lorsqu'ils sont basés sur l'offrande, la sollicitation et les liens d'apaisement, et du type agoniste lorsqu'ils s'appuient sur la menace et l'agression. La modulation de ces comportements se fait en fonction de l'âge de l'enfant, de l'imitation des pairs et de l'environnement familial.

4.2. Communication non verbale et développement langagier

Une recherche de Smith (2000), sur le développement linguistique et communicatif subséquent d'une cohorte de 145 enfants de 10 mois choisis aléatoirement, à 24 mois et 35 mois, confirme que la communication pragmatique précoce de l'enfant (production de signalisation et coordination de l'engagement mutuel) est un bon prédicteur des difficultés communicationnelles et linguistiques rencontrées à 24 et 35 mois.

Akhatar et al. (1991) rapportent l'expérience suivante. Des vidéogrammes d'interactions entre des mères et leur enfant, âgé de 13 mois, ont été réalisés. Cent énoncés provenant de la mère ont été analysés en termes d'intention pragmatique. Les énoncés prescriptifs ont été envisagés comme soit modifiant le focus attentionnel de l'enfant, soit s'inscrivant dans la suite de son activité. Les résultats des observations indiquent qu'une focalisation conjointe et le guidage du comportement des enfants devraient avoir un effet positif sur le développement de l'enfant.

L'enfant acquiert les bases de sa langue maternelle dans les premières années de sa vie : à 2 ou 3 ans il parvient à se faire comprendre, au moins de son entourage ; à 5 ans, il possède généralement les structures de base de sa langue maternelle, tant du point de vue du vocabulaire de la vie quotidienne que des constructions syntaxiques courantes ou des principales fonctions de la communication. Les explications innéistes se sont d'ailleurs fondées souvent sur la rapidité de ces acquisitions. Or, outre le fait qu'un enfant utilise ou produit certaines structures ou unités de la langue ne signifie pas qu'il le fasse de la même manière à des âges différents, de nombreuses années lui seront encore nécessaires pour développer ses compétences discursives et choisir les formes linguistiques adaptées à ses intentions de communication.

Dannequin (1989) rapporte une recherche conduite auprès d'enfants de trois écoles maternelles de la région parisienne, âgés de 5-6 ans (grande section de maternelle), observés en interaction en petit groupe (6 à 9 participants) ; leur tâche est d'élaborer, en commun, un projet d'animation. L'objet de la recherche est d'observer les moyens verbaux et non verbaux employés par les enfants pour réguler et gérer les tours de parole dans le groupe. L'une des premières observations a trait aux changements continuels de postures des interactants. Dannequin note que les combinaisons - changements posturaux, gestes et production d'énoncés - peuvent être successives ou simultanées. La combinaison la plus fréquente semble être un changement postural, qui précède un geste, suivi d'une prise de parole. L'attitude corporelle ou le geste semble avoir pour rôle de préparer les autres participants à l'énoncé qui suit. Elle constate également que le répertoire gestuel et postural utilisé par les enfants est partagé par tous.

5. LES VARIATIONS DANS LES PROCESSUS DE SOCIALISATION LANGAGIERE

5.1. Les interactions adulte-enfant et le langage adressé à l'enfant

Quelle que soit la place accordée aux dispositifs innés qui sous-tendent le développement des compétences de communication, les enfants n'apprennent pas à communiquer et à parler tout seuls. Les recherches des années 70-80 (cf. Rondal, 1983, pour une revue de question) effectuées sur un nombre important de langues, montrent que les parents - ou, plus largement, les personnes qui assurent la prise en charge des jeunes enfants, dans les différentes cultures - sont sensibles à l'évolution des capacités de communication de leur enfant ; le langage qu'ils lui adressent est modifié pour de nombreux aspects (hauteur tonale, intonation, débit de parole, diversité lexicale, complexité syntaxique, fonctions du discours...). Le langage simplifié adressé au jeune enfant va progressivement se complexifier, selon l'évolution de celui-ci.

5.2. Les processus de socialisation langagière

Le processus de socialisation, c'est-à-dire d'adaptation d'un enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé, est universel, mais son contenu varie largement selon les cultures : chaque société, chaque groupe social développe une conception de l'éducation qui reflète ses propres valeurs culturelles. L'un des instruments de la socialisation est le langage, comme l'a développé Vygotsky (1985), et c'est en ce sens qu'on peut parler de socialisation langagière à travers la communication et le langage (Bruner, 1983 ; Snow, 1986). L'apprentissage de la communication correspond aussi à cette adaptation de l'enfant à son milieu, à travers plusieurs aspects (Ely & Gleason, 1995) :

- Une part importante de la socialisation est effectuée explicitement par le langage que les adultes adressent aux enfants pour leur expliquer le monde, leur donner des directives, leur raconter des histoires.

- Les enfants doivent également apprendre les conditions d'usage du langage lui-même : savoir ce qu'il faut dire, quand, comment et à qui le dire, pour reprendre la terminologie de la pragmatique du langage.

- Les enfants participent à des interactions verbales marquées, souvent de manière subtile, quant aux rôles, aux statuts et d'autres aspects de la structure sociale. C'est le cas par exemple du marquage du genre à travers les contextes de communication parents-enfants choisis pour les garçons et les filles, les premiers étant davantage sollicités dans des contextes de jeu et les secondes dans des situations d'aide) ou à travers la fréquence des interruptions, plus élevée avec les filles qu'avec les garçons (Gleason & al., 1994 ; Greif, 1980 ; Wells, 1985).

Dans les sociétés occidentales, il est fréquent que les enfants soient insérés, dès leurs premières années, dans des lieux de socialisation différents : la famille, l'école et souvent un autre mode d'accueil avant la scolarisation (crèche, jardin d'enfants, assistante maternelle, halte-garderie...). De ce fait les compétences de communication se développent dans des contextes multiples, dont les règles et les pratiques sont probablement différentes (Florin, 1998).

5.3. Le rôle des partenaires dans l'apprentissage de la communication et du langage

Les comparaisons interculturelles montrent que les processus de socialisation langagière varient selon les cultures et les milieux (voir Lieven, 1994 ; Ochs & Schieffelin, 1995) : plusieurs aspects de l'adaptation du langage de l'adulte adressé à l'enfant (LAE), l'organisation des formats de communication, la poursuite du thème initié par l'enfant ne se manifestent pas également dans les différents groupes sociaux étudiés. Il est donc difficile de considérer que telle ou telle caractéristique du LAE ou de l'interaction adulte-enfant, dont on peut penser qu'elle aide l'enfant dans l'acquisition du langage, en soit une condition nécessaire, dans la mesure où son effet direct sur le développement du langage de l'enfant n'a pas été attesté. Selon plusieurs auteurs (Schachter, 1979 ; Bruner, 1983 ; Florin, 1995), ce serait davantage le cadre conversationnel offert par l'interlocuteur à l'enfant ou son style langagier (Hampson & Nelson, 1993) qui produiraient des effets sur le développement langagier, plutôt que telle ou telle caractéristique locale d'adaptation. Une autre difficulté d'interprétation vient du fait que ce qui peut aider l'enfant à un moment donné de son développement peut ne pas avoir d'effet à un autre moment, comme le souligne Veneziano (2000). Ceci a été démontré notamment pour l'acquisition du premier lexique et du lexique ultérieur (Snow, 1994, 2001), pour la qualité de la production orale (Lanoë, 1999).

Selon d'autres auteurs (Nelson, 1987 ; Nelson et al., 2001), des événements rares peuvent suffire pour produire des effets sur les compétences de communication. Un seul ou quelques épisodes d'apprentissage peuvent ainsi permettre des acquisitions significatives, et c'est alors la variété des expériences de communication et celle des modalités du LAE qui doivent être privilégiées. L'apprentissage de la communication est conçu selon un modèle complexe, intégrant de multiples facteurs d'ordre social, émotionnel, perceptif, moteur, linguistique et cognitif.

Lorsque l'environnement présente de manière dynamique des “ *challenges* ” clairs, explicites avec un bon niveau d'ajustement, de soutien (d'encouragement) de la régulation émotionnelle et motivationnelle et la mise en valeur de traitement structural spécifique (paraphrases, expansions, utilisation de canaux d'information multiples), l'apprentissage peut être rapide. De même, l'apprentissage de nouvelles habiletés de communication serait favorisé par la mise en place par l'adulte de situations faisant appel chez l'enfant à la persévérance, à la planification et au contrôle de son activité. C'est ainsi que des apprenants faibles dans un domaine peuvent apparaître “ soudainement ” comme des apprenants très compétents. Selon Nelson et al. (op. cit.), ceci vaut pour les enfants ne manifestant pas de déficit, mais également pour les enfants autistes ou souffrant de troubles auditifs, pour la communication artistique tout autant que la communication par le langage, pour l'apprentissage d'une première ou d'une seconde langue. Mais l'environnement (à la maison ou à l'école) fournit des conditions d'apprentissage qui peuvent être extrêmement différentes selon les enfants.

6. LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE

6.1. La spécificité des situations de communication en milieu scolaire

Dans les années qui précèdent la scolarisation, les enfants développent leurs compétences de communication verbale et non-verbale au contact de différents adultes et des autres enfants avec lesquels ils ont des expériences interactives.

La première scolarisation correspond, pour tous les enfants, à la découverte de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires. L'une des premières spécificités repérables est la dimension du groupe : quels que soient les modes d'accueil préscolaires utilisés par la famille (garde à la maison, crèche ou jardin d'enfants, halte d'enfants, assistante maternelle, etc.), l'enfant se trouve inséré dans un groupe relativement large² au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place ; bien souvent, il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe, et - autre spécificité - pour parler d'un thème choisi par l'enseignant, thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises (Florin, 1998).

6.2. Le contexte scolaire d'apprentissage de la communication : les interactions enseignants-élèves

On peut situer au début des années soixante-dix les premières descriptions des interactions verbales en milieu scolaire, à l'école élémentaire, au collège et au lycée. On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves (Delamont, 1976 ; Stubbs & Delamont, 1976 ; Brossard, 1981 ; Merritt, 1982). L'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle ainsi la conversation (Rondal, 1978 ; Postic, 1979 ; Jones & Poudet, 1980). Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des enfants, certains utilisant plus que d'autres le peu de temps de parole qui leur est laissé. En outre l'enseignant semble opérer un tri parmi les élèves qui demandent la parole, en sollicitant plutôt ceux qui se conforment aux buts qu'il se fixe (Postic, 1979). C'est également l'enseignant qui définit le thème de la conversation, à partir duquel les enfants doivent construire des discours pertinents, en réponse aux nombreuses questions, souvent fermées, qui leur sont adressées (Leroy, 1970 ; François, 1980). Dans les années soixante-dix, on considérait que l'école maternelle était d'une autre nature, une école où les enfants ne sont pas contraints et où tout est mis en œuvre pour développer chez eux l'expression libre (Lurçat, 1977). Les études de Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron (1985) et Florin (1991) ont montré que cette spécificité n'apparaît pas et que les interactions verbales à l'école maternelle sont assez similaires à celles des niveaux scolaires ultérieurs.

L'enseignant dirige fermement la conversation par divers moyens : quantité de discours produit (il parle plus que tous les enfants réunis), nombreuses questions fermées, vérification de connaissances, subtile distribution de la parole, échanges très brefs entre l'enseignant et les élèves ; les échanges entre enfants sont rares, de courte durée et peu encouragés. Quels que soit la situation ou l'âge des enfants, le discours magistral est peu adaptatif (il varie peu)

² Le ratio adulte-enfants varie selon les modes d'accueil et selon les pays. Il va de 1 pour 30 dans des institutions privées en Espagne à 1 pour 10 dans des institutions publiques en Europe du Nord. En France, une classe d'école maternelle réunit en moyenne 25 enfants ; ils sont encadrés par deux adultes lorsque l'enseignant est assisté par un

et les conversations en maternelle présente globalement les mêmes caractéristiques que celles de l'école élémentaire, lorsque l'enseignant fait un cours sur un point déterminé du programme.

Si l'on reprend les trois aspects du processus de socialisation langagière définis précédemment (2.2. ci-dessus), il apparaît que les jeunes élèves reçoivent de nombreuses explications du monde et des directives (requêtes d'action, contrôle du comportement, rappel des consignes, rituels quotidiens) et les histoires, notamment les contes traditionnels, constituent un support des interactions au moins quotidien. Quant à l'apprentissage des normes d'usage du langage, c'est essentiellement dans l'implicite que les enfants doivent apprendre ce qu'il faut dire, quand et comment le dire. Loin de respecter le schéma trinitaire de l'interaction éducative défini par Sinclair & Coulthard en 1975 (question du maître - réponse de l'élève - évaluation par le maître), les enfants reçoivent peu de réponses magistrales à leurs interventions (en moyenne une fois sur deux) ; soit le maître s'adresse immédiatement après à un autre élève, soit un autre enfant prend spontanément la parole, dans des échanges rapides et extrêmement brefs.

De plus l'enseignant opère une subtile gradation des non-réponses en fonction du degré de pertinence des interventions enfantines. Par ses réponses ou leur absence, le rôle cognitif de l'enseignant apparaît comme une fonction de focalisation, indiquant les aspects qui constituent le gros plan et ceux qui doivent rester à l'arrière-plan. Bien sûr, il existe des décalages fréquents entre les perspectives de l'adulte et celles des enfants, et la question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale. Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité ; pour les enfants peu familiarisés avec ce type d'interaction, l'objectif peut s'avérer beaucoup trop implicite dans une interaction qu'ils assimilent à une activité de communication ordinaire (Spigolon, 2001).

Pour ce qui est du marquage de divers aspects de la structure sociale, les élèves doivent apprendre que l'important est de traiter le thème aussi complètement que possible, quel que soit l'auteur de la contribution : l'enseignant répond davantage à la classe qu'aux élèves, et leur apprend ainsi à se considérer comme les membres d'un groupe qui doit réaliser collectivement une certaine tâche verbale. De plus, lorsque l'enseignant répond, il s'adresse aux enfants qui parlent et sollicite peu les autres, qui restent ainsi régulièrement à l'écart de la communication. Enfin, par le jeu des questions et des non-réponses magistrales, les enfants apprennent rapidement que les rôles sont fixés : c'est l'enseignant qui pose des questions et il leur appartient de lui répondre.

Dans ces conditions, les difficultés de communication des enfants sont nombreuses : les plus jeunes (2-3 ans) produisent de nombreuses réponses incorrectes (20% en moyenne), faute de comprendre exactement de quoi il faut parler ou par manque de connaissances par rapport aux questions posées ; le discours des enfants est peu complexe et peu informatif, souvent composés de mots isolés (plus des 2/3 des énoncés jusqu'à 5 ans) qui répondent aux nombreuses questions fermées de l'enseignant, dans des sortes d'exercices à trous du type " *Et la galette descend*

Agent Territorial Spécialisé d'Ecole Maternelle, ce qui n'est pas toujours le cas (cf. Florin, 2000, pour une revue de

de la... ? fenêtre ! ”. La répartition des prises de parole est très inégalitaire à tous les niveaux scolaires : si quelques enfants parlent beaucoup, environ un tiers de l’effectif ne participe pas ou quasiment pas aux échanges, et ceci de manière régulière.

Dans le passage CM2/ 6^{ème}, Manesse (1987) montre que, si on parle beaucoup en classe de français – on parle plus qu’on écrit -, les échanges rapides ne permettent pas aux élèves de développer des prises de parole autonomes et complexes. On rejoint là une contradiction entre les objectifs déclarés des enseignants et les pratiques réelles de classe, telle que De Pietro & Wirthner (1998) ont pu la mettre en évidence dans une étude conduite avec des enseignants suisses.

6.3. Qu’est-ce qui s’apprend et qu’est-ce qui s’enseigne ?

Il est vrai que la mise en place d’activités de communication orale en classe présente des difficultés réelles, comme le souligne Nonnon (1999) : difficultés matérielles liées à la taille des groupes, au temps nécessaire, aux problèmes techniques pour l’écoute ; difficultés pédagogiques avec, notamment, le risque d’accroître la discrimination d’élèves “ à l’habitus non conforme ”, interférence avec des aspects sociaux ou psychologiques ; difficulté à définir des objectifs précis et à évaluer le travail effectué et les productions des enfants. La programmation des activités pose le problème de ce qui peut être enseigné en rapport avec ce qui peut être appris, tant pour l’oral que pour l’écrit, ainsi que celle des interventions magistrales et de la place donnée à l’élève dans la parole scolaire (Halté, 1993 ; Florin, 1995).

6.3.1. L’oral comme objet de travail

Selon Nonnon (op. cit., p. 110), “ la plupart des chercheurs seraient d’accord pour dire que l’oral peut être objet de travail explicite à l’école, sinon qu’il s’enseigne, à condition d’éviter toute illusion techniciste. Comme pour l’écrit, la question est de savoir ce qui de l’oral peut être enseigné directement, ce qui passe par des modes d’apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas. Cela pose celle des rapports entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage. ” Nonnon (op. cit.) reprend également la question de la temporalité des apprentissages : quelles compétences est-il possible d’atteindre à court, moyen et long terme à travers des séquences didactiques ? Plusieurs auteurs (Perrenoud, 1991 ; Garcia-Debanc, 1996 ; Nonnon, 1999) rejoignent les psycholinguistes du développement pour considérer qu’il vaut mieux privilégier une pédagogie extensive visant le long terme, par la multiplication de situations “ mêmes minuscules ” (on pourrait ajouter, en reprenant le point de vue de Nelson (2001) : mêmes rares) obligeant à des reprises et des transferts. Peut-on évaluer les acquisitions après une intervention pédagogique, en proposant une mesure classique (évaluation initiale/finale) ? Comment rendre compte des transferts dans des situations non homogènes à celles qui

question).

ont été travaillées ? Par ailleurs la communication engage des compétences plus générales, au niveau cognitif et à celui des attitudes : il faut également tenir compte de la qualité des connaissances et des concepts utilisés, des capacités de synthèse, de prise en compte du point de vue d'autrui. Comme le souligne Nonnon, les écarter risque d'aboutir au formalisme.

6.3.2. Comment définir les capacités à acquérir

Un autre point de débat est celui des capacités à acquérir : peuvent-elles être déduites d'une analyse des conduites expertes, comme on a pu le faire pour l'apprentissage de la lecture (en supposant qu'il y ait quelque homogénéité entre les deux apprentissages, ce qui n'est pas démontré) ? Le manque d'études descriptives des conduites de communication d'adultes experts, tout comme la rareté des études génétiques sur le développement des conduites de communication chez l'enfant et l'adolescent ne permettent guère d'avoir une vue d'ensemble des évolutions.

Au cours des années soixante-dix, du moins dans la littérature francophone très inspirée des travaux de Bernstein et de son hypothèse de code restreint et de code élaboré (Espéret, 1979 ; François, 1980), l'intérêt principal portait sur la maîtrise de la langue et les composantes du langage élaboré, surtout lexicales et syntaxiques. Le modèle d'apprentissage était essentiellement celui de l'imprégnation ; c'est celui qui apparaît en France dans le texte officiel des objectifs pour l'école maternelle (Ministère de l'Education Nationale, 1977), dans lequel on n'utilise pas encore le terme " communication " : ... Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les " modèles " adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options. On prône alors l'exposition à un " bon modèle " de langage que l'élève intérioriserait à travers des exercices structuraux et la participation à une interaction intensive avec l'adulte qui fournit le matériau linguistique et en favorise l'appropriation et l'automatisation par l'enfant (Lentin, 1976, 1977). Ces pratiques ont été largement utilisées dans l'école maternelle française, tout en faisant l'objet de nombreuses critiques sur la valorisation de la norme et de la langue standard, sur cette conception de l'apprentissage par imitation et renforcement dans des situations décontextualisées, et leur peu d'efficacité en dehors des situations d'exercice. Suite aux travaux de Labov et de la sociolinguistique, la notion de norme a été largement critiquée (François, 1977 ; Stubbs, 1983 ; Bronckart & al., 1985). L'accent a été mis sur la nécessité d'élargir le répertoire verbal des enfants, de les aider à varier leurs conduites de communication selon les situations, sans que tout formalisme soit pour autant abandonné, avec la définition des variantes possibles (" niveaux de langue ", " registres de langue ") et de situations d'exercices correspondants.

6.4. L'hétérogénéité des compétences et leur stabilité

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, les compétences des élèves en matière de communication sont très hétérogènes, et ce, dès les débuts de la scolarisation : certains jeunes enfants arrivent à l'école en parlant de manière

incompréhensible, alors que d'autres disposent de capacités de communication diversifiées et sont à l'aise pour échanger avec les adultes de l'école et les autres enfants. Qu'est-ce qui fait que l'on communique efficacement ?

Wilkinson & Calculator (1982) ont réalisé une étude sur les locuteurs efficaces dans des interactions scolaires entre enfants de 6-7 ans. Ils ont montré que plusieurs paramètres sont prédictifs de réponses appropriées : faire des requêtes d'information plutôt que des requêtes d'action, les exprimer dans une forme directe, les adresser à un locuteur désigné.

Eder (1982) a étudié les différences de styles communicatifs entre jeunes enfants (environ 6 ans) en situation scolaire. L'étude porte sur une classe du premier grade dans laquelle les 23 élèves sont répartis, dès la rentrée scolaire, en quatre groupes de niveaux d'après leurs compétences en lecture. Outre le fait que l'essentiel de l'enseignement est dispensé sur la base de ces groupes de niveau, chaque groupe se réunit quotidiennement avec l'enseignante pendant 20 minutes pour des activités de lecture et de discussion. L'auteur procède à une analyse des interactions pendant ces séances en petits groupes de 4 ou 6 élèves (32 séances : 8 pour chaque groupe) et pendant six discussions générales de la classe tout entière. Le codage des actes de langage des enfants est inspiré des définitions développées par Corsaro (1979) : les initiatives ainsi que les interruptions des tours de parole sont codées distinctement selon qu'elles sont en rapport ou non avec le thème défini par l'enseignante. Les catégories de codage des réponses magistrales sont voisines de celles utilisées par Mehan (1979) : réprimander (l'enseignante décourage explicitement l'élève de poursuivre), interrompre, ignorer, répondre à l'énoncé (faire au moins un commentaire relié à celui de l'élève).

Les résultats indiquent tout d'abord que les enfants du groupe de niveau le plus élevé manifestent de plus grandes compétences de communication par rapport à leurs camarades, en ce sens qu'ils prennent davantage la parole : dans les discussions en petit groupe, 54 initiatives pour 17 dans les deux autres groupes de niveau médian et 8 dans le groupe de niveau faible ; 17 initiatives dans les discussions générales (toute la classe) pour 4 dans les deux groupes de niveau médian et 0 dans le groupe de niveau faible. La plupart des initiatives des enfants ne reçoivent pas de réponse de la part de l'enseignante, avec une différence notable selon que les commentaires sont reliés au thème (42% de réponses magistrales) ou non (12% de réponses magistrales seulement). Les élèves des deux groupes les plus forts produisent plus de remarques dans le thème que les membres des deux groupes faibles.

Les enfants s'interrompent fréquemment les uns les autres et la majorité de ces interruptions sont ignorées par l'enseignante quel que soit le groupe. Cependant les interruptions dans le groupe de niveau le plus faible reçoivent plus souvent des réponses magistrales et moins souvent des réprimandes que dans les autres groupes. En fait ces interruptions différentielles ne concernent que les interruptions en rapport avec le thème de la discussion. Selon l'auteur, il y aurait là une tentative de la part de l'enseignant pour encourager la participation des élèves faibles et maintenir leur intérêt pendant les tours de parole de leurs camarades. Mais il semble que les réponses différentielles contribuent à développer des styles de communication différents selon les groupes : entre l'automne et le printemps, le nombre d'interruptions entre enfants dans le groupe fort diminue de 56%, alors qu'il augmente de

47,5% dans le groupe faible. Dans ce dernier, ce sont les interruptions en rapport avec le thème qui augmentent ; les interruptions hors thème, systématiquement découragées, diminuent dans tous les groupes.

Ainsi, la principale différence de style communicatif développée dans la classe concerne la distribution des énoncés et non pas leur pertinence thématique : contrairement aux élèves forts, les élèves faibles n'ont pas appris les règles de prise de parole en classe.

Green et Harker (1982) ont étudié les tentatives d'élèves d'école maternelle pour participer à la discussion avec le maître ou avec le groupe lorsque d'autres ont la parole ou lorsqu'elle est ouverte à tous. Les auteurs montrent que prendre la parole est une tâche complexe : les enfants doivent déterminer quand, à propos de quoi, et à qui ils peuvent parler. Parler à propos du thème défini est une condition nécessaire, mais non suffisante pour être admis à parler ; les enfants doivent repérer les demandes de participation et les règles gouvernant cette participation ; ils doivent également sélectionner dans leur répertoire les moyens comportementaux appropriés. Tout cela s'apprend à partir des informations reçues sur les règles de participation, à ; partir aussi de leur observation de leurs interactions avec l'enseignant et de ce qui se produit lorsque les règles ne sont pas respectées.

Comme le souligne Florin (1991), les compétences des enfants dans cette tâche complexe sont très hétérogènes, et les variations interindividuelles de prise de parole effectives ne font que renforcer cette hétérogénéité. Prendre la parole et recevoir une réponse de l'enseignant est d'abord la manifestation d'une certaine compétence à communiquer ; c'est aussi la manifestation d'une capacité à s'affirmer socialement dans des situations particulières ; c'est enfin la condition même de l'exercice de compétences communicatives, sociales et linguistiques. A contrario, les enfants qui ne parviennent pas à se faire entendre, qui se trouvent en marge du processus communicatif, sont défavorisés pour progresser dans la maîtrise de la langue. S'il est vrai qu'une faible participation à des échanges directs n'empêche pas un enfant d'analyser les interactions auxquelles il assiste (par exemple entre sa mère et un enfant plus âgé) et de comprendre ce qui se passe entre les partenaires (Dunn & Munn, 1985), il s'avère qu'observer les autres ne suffit pas pour développer ses compétences ; il faut aussi participer activement aux échanges de communication, ainsi que Bruner (1983) l'a montré.

Dans un suivi longitudinal de 200 enfants d'école maternelle et élémentaire (cycles 1 et 2) sur une durée de quatre ans, Florin (1991) montre que les comportements de participation aux conversations scolaires sont stables : statistiquement, les petits parleurs ou les non-parleurs tendent à le rester ; de même pour les grands parleurs. En outre, la participation aux conversations scolaires constitue le prédicteur ou l'un des prédicteurs³ en maternelle de l'adaptation ou de la réussite scolaire dans les premières années d'école élémentaire. Florin (Florin & al., 1985 ; Florin, 1991) relève que les grands parleurs sont ceux auxquels les enseignants s'adressent le plus, à la fois pour les solliciter et leur répondre, ce qui contribue à encourager leur participation aux échanges de la classe. Les enseignants

³ Selon le nombre d'années qui sépare la prédiction du niveau atteint en élémentaire. B.Zazzo (1978) avait déjà constaté que la participation à la conversation scolaire en dernière année de maternelle constituait le meilleur prédicteur de l'adaptation scolaire en première année élémentaire.

les évaluent plus positivement sur un ensemble de dimensions comportementales (capacités de communication, attitudes face aux tâches scolaires, intégration dans la classe, etc.) et les petits parleurs apparaissent en quelque sorte en négatif par rapport à leurs camarades plus loquaces. Il s'avère par ailleurs que grands, moyens et petits parleurs n'ont pas les mêmes compétences langagières, telles qu'elles peuvent être évaluées grâce à diverses épreuves en compréhension et en production. Toutefois les différences semblent se situer moins dans le domaine de la compréhension que dans celui de la production, et l'ampleur des différences, lorsqu'elles existent (tests d'information et de vocabulaire de la WWPSI, épreuve de production en l'absence de référents) n'explique pas l'ampleur des écarts de participation à la conversation scolaire. Il importe de chercher également d'autres explications dans les conditions de pratique des échanges enseignants-élèves en classe.

Evans (1996) confirme un certain nombre de ces résultats. Elle a réalisé une étude longitudinale de deux ans avec 128 élèves, afin d'explorer les facteurs associés à la loquacité à l'école maternelle et au premier grade, ainsi que la stabilité des styles conversationnels dans le temps et divers contextes. Elle emprunte à Leary (1983) le terme "reticent" pour caractériser des enfants qui participent peu aux conversations scolaires. Certains enfants "reticent" peuvent être considérés comme timides, ayant un certain repli social, une inhibition comportementale, ou une appréhension à communiquer. L'appréhension à communiquer peut être transitoire ou limitée à un contexte particulier. Aussi Evans étudie-t-elle la stabilité des styles conversationnels d'enfants d'école maternelle dans deux autres situations : à la maison et en classe de premier grade. Les élèves sont classés par leur enseignant à l'automne en deux groupes : les "parleurs" et les "silencieux". Au printemps, environ un tiers des enfants "silencieux" deviennent plus loquaces, ce qui conduit à une subdivision de ces enfants en deux sous-groupes : les enfants "reticent", qui restent silencieux, et les enfants "mixtes" qui deviennent plus loquaces. La distinction s'avère pertinente, puisque les enfants du groupe "reticent" obtiennent, par rapport aux enfants "parleurs", des évaluations parentales moins bonnes de leurs capacités de communication à la maison, ainsi que des scores plus faibles à une série de tests langagiers administrés pendant la première année d'école élémentaire. Le groupe "mixte" obtient des scores intermédiaires. On observe une certaine stabilité de la participation à la conversation scolaire l'année suivante (1^{ère} année élémentaire) : Les enfants loquaces le demeurent, et la moitié des enfants du groupe "reticent" restent silencieux. Les meilleurs prédicteurs en maternelle des résultats obtenus l'année suivante sont l'évaluation par les enseignants des capacités de communication et les résultats à un test de vocabulaire.

Alors qu'avec des sujets plus âgés, une corrélation négative a été mise en évidence par plusieurs auteurs (Buss, 1984 ; Rubin & al., 1989) entre l'estime de soi et l'anxiété dans la communication, la timidité, le repli social, Evans ne trouve pas de différence dans l'estime de soi des trois groupes d'élèves : "reticent", "mixte", "parleur". La question des aptitudes verbales a souvent été évoquée, mais peu étudiée. Plusieurs auteurs supposent que les élèves qui sont moins compétents sur le plan verbal ou non verbal ne sont pas capables de répondre aussi bien ni aussi vite lors des conversations scolaires. Rubin (1982) a trouvé des scores plus faibles dans le lexique en réception ; Evans note un discours expressif moins complexe, Landon & Sommers (1979) trouve des performances moindres à des tests de morphologie en production, de syntaxe en réception et de répétition de phrases. Dans l'étude d'Evans, les

enfants du groupe “ reticent ” sont décrits par leurs parents comme moins loquaces que les autres et timides lorsqu’ils rencontrent des adultes inconnus. Il semble donc que les compétences langagières et de communication contribuent largement à expliquer la participation à la conversation scolaire, et qu’il importe de développer ces compétences à travers une participation active.

7. COMMUNICATION ORALE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, LANGUE PREMIERE ET LANGUE SECONDE

7.1. Une interrogation partagée à propos de l'enseignement de l'oral dans différents pays

Genishi & Fassier (1999) relèvent que depuis une trentaine d'années, les Etats-Unis se préoccupent de mettre en place des programmes qui visent à développer les capacités communicatives des enfants de maternelle et de primaire à l'oral. Dans le chapitre qu'il consacre aux “ (...) pratiques langagières orales ” (pp. 193-242), dans son ouvrage de 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de “ l'échec scolaire ” à l'école primaire*, Lahire dresse un bref bilan de la question de l'oral et de la communication orale dans l'École française. Il note que la question de “ l'oral ” à l'école n'est pas une question nouvelle puisqu'on en trouve mention chez Bréal dès 1872. L'interrogation de Bréal, linguiste et germaniste, doit lui venir de sa connaissance du mouvement de rénovation de l'enseignement des langues vivantes qui connaît, dans ses années-là, un bouleversement à l'échelle de l'Europe (cf. Puren, 1988). Lahire montre que dès les origines l'oral est lié, et subordonné aux pratiques d'écriture. Les travaux de la commission Rouchette (1963-1966) et les instructions officielles qui s'en inspirent, introduisent la notion de “ communication orale ” à l'école. Cependant, comme l'indique Lahire, “ [...] le signe le plus flagrant du “ flou ” de la catégorie d'expression orale ” *aux yeux mêmes des enseignants* (du point de vue de leurs catégories sociales de perception) est le fait que ceux-ci abordent le plus souvent la question de “ l'expression orale ” avant même que le sujet ne soit abordé, à propos de la lecture, du vocabulaire ou de “ l'expression orale ” ” (Lahire, 2000, p.196).

La préoccupation de l'enseignement de l'oral renvoie, selon Nonnon (1999, p. 91) à des ordres de problème différents. “ Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques ”. Les deux autres niveaux distingués par

Nonnon réfèrent à “ l'oral comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles ” et à “ l'acquisition de compétences langagières spécifiques ” (Nonnon, 1999, p. 92).

Dolz & Schneuwly (1998, p. 14) rappellent que “ l'enseignement de l'oral comme domaine propre du français ne s'installe qu'avec la rénovation du français durant les années soixante dans tous les pays francophones (et même, au-delà, dans la plupart des pays européens) ”. Ils citent, à l'appui de leur thèse selon laquelle la finalité de l'enseignement de la langue maternelle a été fondamentalement redéfinie, le passage suivant du *Plan de rénovation de l'enseignement du français*, 1970 : “ l'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit ”. Aeby, de Pietro & Wirthner (2000) confirment pour la Suisse romande, le bilan dressé par Dolz & Schneuwly (1998) à propos de la compréhension et de l'expression orales. Dans cette situation didactique particulière, un cheminement se dégage qui conduit d'une évolution des leçons d'élocution et de récitation à la mise en œuvre d'un plan d'études, concrétisé par le manuel *Maîtrise du Français* (1979). A cette démarche succède une autre où l'on travaille en termes de types de texte ou de genre et de séquences didactiques ; cela est fort bien illustré par les contributions à l'ouvrage collectif de Dolz & Schneuwly (1998) (cf. infra).

7.2. Trente ans d'enseignement du français langue première et langue seconde

7.2.1. Une périodisation de l'émergence de l'oral dans l'enseignement du français langue première et langue seconde

Dans une note de synthèse de 1999 à propos de la question de "l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe", Nonnon esquisse une périodisation de la référence à la maîtrise de l'oral à l'école. Elle note que les années 70 sont marquées par des préoccupations sociolinguistiques en ce domaine alors que les années 80 sont plus cognitivistes. Elle ajoute : “ s'il faut parler plus de résurgence que d'émergence, l'importance prise récemment par la demande de l'institution et des enseignants concernant la maîtrise de l'oral, l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau. ” (Nonnon, 1999, p. 88).

Pour Chiss (2001), trois périodes distinctes sont identifiables dans l'évolution de l'enseignement du français :

- l'apparition de l'oral et de la communication à l'école à partir de 1970 à travers une prise en compte des besoins des apprenants ;
- le retour de l'écrit dans les années 80 à travers le recours, entre autres, aux typologies textuelles ;
- le retour de la communication dans les années 90.

Le modèle dominant, selon Chiss, est celui du passage de l'oral à l'écrit, modèle qu'il attribue à Laurence Lentin. Il semble cependant que cet auteur ait eu davantage en tête le collège que l'école.

Bouchard (2001) propose une autre lecture de la période en relevant l'absence du terme “ communication ” des programmes d'enseignement, sauf à travers la notion de “ techniques de communication ”, attestée dans le programme des IUT. Il suggère la présence régulière de “ bouffées d'oralité ” et rappelle notamment le Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) de 1978 consacré à l'oral. Hébrard (2001) signale, lui, l'importance du Plan Rouchette de 1966 pour l'instauration de l'oral dans le 1^e degré et définit la période 1966-75 comme consacrée essentiellement à l'oral. La thématique de la lecture apparaît

dans les années 80. A partir de la fin des années 90, le thème de la lecture stagne et celui de l'enseignement de l'oral reprend le dessus.

Aeby, de Pietro & Withner (2000) citent la thèse de Lazure (1992) consacrée à un inventaire des recherches francophones relatives à l'enseignement de l'oral depuis les années 70 jusqu'aux années 90 pour poser leur périodisation de l'enseignement du français en Suisse romande. Selon eux, les années 70 voient s'opposer une approche d'*imprégnation*, inspirée de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et de sa méthodologie *audio-orale* (cf. les *Études de linguistique appliquée*, n°20 de 1975, numéro consacré aux exercices structuraux), et une approche par *analyse* de la langue orale. À une période où la langue est enseignée de façon décontextualisée, succède l'approche *communicationnelle*, où il s'agit d'apprendre à parler (et à écouter) dans les situations les plus authentiques. (Une évolution similaire se fait jour dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et du français en tant que langue étrangère). Les auteurs notent cependant que le déficit de connaissances scientifiques sur la grammaire de l'oral conduit à une consolidation de l'écrit au détriment de l'oral. D'où le retour de l'oral dans l'enseignement des années 90, et le développement de l'oral *intégré* aux activités de la classe. Ce que favorise, par exemple, la pratique des séquences didactiques. Un historique similaire est présenté dans Dolz & Schneuwly (1998).

7.2.2. Une interrogation autour de l'enseignement de l'oral et de l'enseignement de la communication : quelques éléments du débat des trente dernières années

On relève des interrogations autour de l'articulation de certains aspects de la communication didactique et de la question de l'oralité. Cela apparaît avec netteté chez Nonnon (2001). L'interrogation de cette dernière porte moins sur les caractéristiques de la langue orale que sur la question de la norme des genres discursifs à l'oral et sur les familles de tâches qui sont possibles dans ce domaine. Tout se passe comme si une certaine confusion existe entre l'enseignement de l'oral et l'enseignement de la communication (et par la communication). On s'interroge sur le statut des pratiques langagières orales et sur leur fonctionnalité. La question du rôle du/des vernaculaires de groupe à l'école est posée. Est également posée celle de la

fonctionnalité des interventions orales. S'agit-il d'une manifestation identitaire, de phénomènes liés à la socialité en œuvre ?

Dans le contexte canadien, Tochon & Cambron (1992) discutent de deux modèles d'enseignement de l'oral proposés par Rubin (1985) : le premier suppose un contenu autonome centré sur les types de discours ; le second envisage l'oral au service de l'intégration des matières scolaires. Ils recensent les principaux obstacles à l'implantation de l'oral en salle de classe et proposent, à l'instar de Cazden (1988), différentes stratégies d'exploitation du vécu des élèves tout en préconisant un apprentissage actif fondé sur l'exploration collective d'idées, la spéculation, l'analyse, la critique, etc. Ils prônent une meilleure intégration de l'oral dans la classe tout en soulignant les limites inhérentes à l'authenticité et à la variété des situations de communication orale.

Plessis Belair (1994) tente de démontrer que, contrairement à ce que peuvent laisser croire les pratiques bien établies d'enseignement de l'oral, la communication orale est encore très peu abordée à l'école canadienne. Cette situation s'expliquerait de diverses manières :

- par des connaissances parcellaires du domaine et l'absence d'un modèle d'analyse du discours ;
- par l'occultation des éléments de spécificité de l'oral (construction dialogique, immédiateté, irréversibilité, implication, cohésion par les éléments paralinguistiques, etc.) ;
- par l'indigence des stratégies d'enseignement, sur le plan des activités d'apprentissage (l'exposé allant à l'encontre de toutes les caractéristiques spécifiques de l'oral) et des pratiques d'évaluation ;
- par l'existence d'enjeux sociaux qui poussent à privilégier l'apprentissage de l'écrit, au détriment de l'oral. Selon l'auteure, si l'école ne prend pas les moyens de développer la communication, il risque de se produire un clivage social, à l'heure où les approches d'enseignement exigent de plus en plus de verbalisations métacognitives.

En 1991, l'ouvrage de Wirthner, Martin & Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, se fait l'écho des débats du système éducatif suisse romand sur l'enseignement de l'oral. Faut-il vraiment enseigner l'oral, et si oui comment ? Roulet consacre sa contribution à la nécessité de la mise en place d'une pédagogie de l'oral fondée sur une approche de la dimension dialogique des échanges. Il prône le

recours à des documents authentiques. Perrenoud part de l'idée qu'il y a autant de représentations de la place de l'oral dans l'enseignement que d'images de la langue, de la communication et de la culture. La construction d'une pédagogie de l'oral exige une réflexion sur la langue, sur la communication et sur le travail scolaire. Perrenoud montre que l'oral scolaire est en fait une réalité ancienne et qu'il faut prendre conscience de sa place dans les classes, de ses fonctions et de son statut actuels. Il propose une rénovation de la pédagogie de l'oral fondée sur les idées suivantes :

- la maîtrise de l'oral est un savoir-faire social ;
- les maîtrises prioritaires d'une pédagogie de l'oral sont : savoir informer, expliquer, animer, discuter, argumenter, commander ;
- enseigner l'oral doit être entendu comme signifiant aménager des situations d'apprentissage ;
- une pédagogie de l'oral doit s'accompagner d'une réflexion sur les propres pratiques d'interaction et de communication pour les enseignants comme pour les élèves ;
- une pédagogie de l'oral ne peut être réduite à la seule matière du " français " mais doit s'inspirer de la dimension communicative de toutes les situations didactiques.

Betrix Kœhler & Piguet (1991) mettent en évidence les insuffisances des activités orales observées dans les premières années du primaire en suisse romande : les objectifs d'apprentissage sont peu ou pas définis et il n'existe pas de construction de séquences d'apprentissage. Les auteures montrent que cette absence d'objectifs empêche une évaluation sommative, et à plus forte raison formative. Elles prônent l'intégration de l'évaluation dans la didactique avec l'idée que l'évaluation fait partie d'un modèle psychopédagogique du fonctionnement de l'élève en interaction avec l'objet à enseigner et qu'elle doit donc faire partie de la stratégie didactique construite à partir du modèle.

Dans la livraison 37/38 de *Enjeux*, Dolz & Schneuwly (1996) relèvent l'inexistence d'un programme pour l'enseignement de l'expression orale et écrite, dans les plans d'études de la Suisse romande. Ils esquissent les bases d'un curriculum, destiné aux années de l'école obligatoire, fondé essentiellement sur la notion de genre. Rosat (1996) se penche également sur l'enseignement de l'oral dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français, en Suisse romande. Elle propose également une didactique de la communication orale qui se fonde sur les types de discours oraux, sur les types d'interaction verbale, créant ainsi des activités didactiques ciblées de l'oral.

Dolz & Schneuwly (1997) expliquent leur contribution à une didactique de l'oral dans le cadre des instructions officielles romandes, fondée sur une approche interactionniste. Pour eux, enseigner l'oral implique de développer la maîtrise de diverses situations de communication publiques (travail, école, administration, politique) par l'appropriation des genres correspondant à ces situations, à savoir, d'une part des genres oraux qui servent l'apprentissage scolaire en français et dans d'autres disciplines (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.), et d'autre part des genres de la vie publique au sens large du terme (débat, négociation,

témoignage, théâtre, etc.) ; le détour par le genre permet d'articuler la finalité générale " apprendre à communiquer " avec les moyens langagiers qui rendent la communication possible. Dolz & Schneuwly (1997) définissent des objectifs pour l'enseignement de l'oral en essayant de préciser ce qui est " enseignable " et en circonscrivant les objets du travail en classe (cf. une illustration de cette démarche sous 7.3.).

Dolz (2001) rappelle la difficulté que pose la transformation de l'oral comme objet " enseignable " dans la discipline scolaire " français ". L'une des voies de passage est de mettre en place un modèle didactique du genre pour " didactiser " les différentes formes discursives de l'oral. Schneuwly & De Prieto (2000) se refusent à envisager que les genres oraux puissent être acquis par apprentissage incident, à l'occasion d'un travail sur des contenus disciplinaires divers. Ils prônent au contraire la construction d'objets d'enseignement / apprentissage pour l'oral.

Cette critique, et des travaux subséquents, vont aboutir à la publication d'un ensemble pédagogique : *S'exprimer en français* (de Pietro, 2001).

7.2.3. La prise en compte du langage et de la communication dans les programmes de l'école primaire française

Du point de vue des pratiques pédagogiques, l'intérêt pour l'apprentissage de la communication orale dans l'enseignement de la langue maternelle (français langue maternelle, FLM) est assez récent, du moins en France (les années 70 et le Plan Rouchette). Dans le système scolaire français, l'accent a surtout été mis sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite - lecture, écriture et rédaction de textes -, y compris sur ses dysfonctionnements (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie...) (cf. Bailly & al., 1999 ; Florin & al., 1998). Le rôle de l'oral dans les apprentissages scolaires semble avoir été découvert récemment dans le champ institutionnel, même si les Instructions Officielles ont régulièrement mentionné l'oral, avec des conceptions variables selon les époques qui pouvaient se concrétiser dans des prescriptions d'exercices de récitation ou de rhétorique, par exemple. Successivement ignoré, considéré ensuite en ce que sa maîtrise pouvait préparer et faciliter les apprentissages académiques de l'écrit, cet enseignement a pris récemment une place plus importante en tant que tel (cf. par exemple M.E.N., 1985 ; Ferrier, 1998). Il est devenu l'objet des préoccupations des enseignants qui se déclarent souvent démunis face à ce domaine, d'abord dans l'école maternelle, puis à d'autres niveaux du cursus scolaire (voir par exemple le rapport de Boissinot, Inspecteur général de l'éducation nationale, en 1999).

Les années 80 voient se développer la prise en compte des compétences de communication, suite aux travaux inspirés par la pragmatique du langage et l'ethnologie de la communication et les analyses des opérations transactionnelles que les participants doivent réaliser dans une conversation (Bachmann & al., 1981). On ne considère plus la maîtrise du langage en tant que telle, mais plutôt comme un répertoire de conduites impliquant des compétences d'interprétation des situations, des stratégies développées en relation avec les intentions de communication. Il s'agit donc de développer un répertoire de conduites en fonction de la diversification des besoins

de communication et des fonctions remplies par le langage. Cette approche, qu'on peut aussi qualifier de fonctionnelle, trouve également des fondements théoriques chez Bruner (1983) et Halliday (1985). Ceci se traduit dans les instructions pour l'école primaire française à partir de 1986 (Ministère de l'éducation nationale, 1986) : on ne parle plus de langage comme en 1977, mais d'activités de communication et d'expression orale et écrite ; il convient de mettre en place " des situations de communications diversifiées ", " des actions individualisées, ou faites par de petits groupes ". Il est conseillé aux enseignants de s'appuyer sur " les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants " afin de rendre le travail sur la langue plus efficace et " d'étendre le pouvoir de communiquer " des enfants.

Ces orientations sont reprises et développées depuis lors (Ministère de l'éducation nationale, 1995, 2002). On souligne l'importance du langage, dès l'école maternelle, comme moyen d'enrichissement et d'appropriation de ce qu'il véhicule d'expériences, de connaissances, d'émotions. Dans les programmes de 1995 qui définit cinq domaines d'activités pour l'école maternelle⁴, la place de la communication et du langage est redéfinie : apprendre à vivre ensemble, c'est assumer des responsabilités à sa mesure, affirmer son identité et reconnaître celle des autres, c'est aussi expliquer ses actions, apprendre à discuter des problèmes quotidiens, écouter le point de vue des autres. Vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer et toutes les activités de l'école doivent contribuer à ces objectifs. Le deuxième domaine correspond spécifiquement au langage et à la communication, et on considère que ces apprentissages se mettent en place dans deux types d'activités : les diverses situations dans lesquelles l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences, bref à peu près toutes les activités scolaires, qui ont par ailleurs leurs propres finalités ; des situations d'exercices plus spécifiques, appelées moments ou situations de langage. Différentes propositions d'activités sont détaillées pour les sonorités de la langue, le lexique, l'écoute et le langage oral, l'initiation au monde de l'écrit et à la production de textes. Agir dans le monde, découvrir le monde sont également des domaines d'activités étroitement liés à la maîtrise de la langue et qui constituent des supports à l'expression de l'enfant et à la communication. On rappelle que le langage, en tant que forme d'apprentissage culturel, est l'un des instruments de la découverte du monde.

Les programmes de 2002 insistent pour mettre " le langage au cœur des apprentissages ". Le langage oral est " l'axe majeur " des activités de l'école maternelle et tous les domaines d'activités supposent " des échanges verbaux de qualité " et sont " l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige ". Les cinq domaines d'activités définis en 1995 sont conservés. Les innovations portent sur les points suivants :

- La continuité des apprentissages : continuité oral/écrit, continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre. L'oral, classiquement considéré comme pouvant aider aux apprentissages de l'écrit, est à travailler aussi pour lui-même. Le " travail sur l'oral ", qui était cantonné à l'école maternelle, doit se poursuivre tout au long de l'école primaire, de la maternelle à l'élémentaire, et les mêmes rubriques se retrouvent d'un cycle à l'autre.

- Parallèlement, est affirmée la nécessité de travailler la communication écrite dès l'école maternelle : former des hypothèses sur " les liens entre les écritures et la réalité orale du langage ", " se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit " et avec " la culture littéraire ".

- Des éléments précis de programme sont définis et détaillés pour les aspects suivants : les compétences de communication, le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation), le langage d'évocation, le langage écrit. On peut ainsi dresser le tableau des compétences de communication pour chaque cycle de l'école primaire⁵. Rappelons qu'en France, depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, l'école primaire est constituée de trois cycles pédagogiques :

- le cycle des apprentissages premiers se déroule à l'école maternelle et accueille les enfants à partir de 2 ou 3 ans ;

- le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la grande section de maternelle (enfants de 5-6 ans) et se poursuit pendant les deux premières années d'école élémentaire ;

- celui des approfondissements correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège.

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle :

Etre capable de :

répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (3 ou 4 ans) ;

prendre l'initiative d'un échange avec l'adulte et le conduire au-delà de la première réponse de celui-ci ;

engager un échange avec ses camarades et le conduire au-delà d'un seul aller-retour entre question et réponse ;

participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui et en attendant son tour de parole ;

participer à un échange collectif en petit groupe en restant dans le propos de l'échange ;

participer à un échange collectif en grand groupe en restant dans le propos de l'échange.

Compétences devant être acquises en fin de cycle des apprentissages fondamentaux

Maîtrise du langage oral – Communiquer

Etre capable de :

participer aux discussions et aux débats dans la classe en occupant toute sa place ;

écouter autrui et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant ;

accepter l'effort d'un dialogue serré avec le maître pour corriger une erreur ou comprendre ce que l'on n'a pas compris ;

⁴ Vivre ensemble ; apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit, agir dans le monde ; découvrir le monde ; imaginer, sentir, créer.

⁵ Le même niveau de précision existe pour chacune des autres compétences.

participer activement à la préparation de la mise en voix d'un texte appris par cœur et tenir sa place dans la diction collective.

Compétences devant être acquises en fin de cycle des approfondissements

Compétences générales – Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

- Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître) :

saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;

questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;

se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;

s'insérer dans la conversation ;

reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

- Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail :

commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;

commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;

commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

- Situations d'exercice :

mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;

formuler une demande d'aide ;

lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;

exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation :

s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;

rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;

après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée ;

à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;

oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

Ces compétences générales sont accompagnées de la définition de “compétences spécifiques”, car “la mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage. Elles doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées”. Sont ainsi déclinées les compétences spécifiques pour chacun des champs disciplinaires du cycle des approfondissements : éducation civique, littérature, observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), langues étrangères ou régionales, histoire, géographie, mathématiques, sciences expérimentales et technologie, éducation artistique, éducation physique et sportive. On présente ci-dessous, à titre d'exemples, les compétences spécifiques définies pour deux champs disciplinaires : l'éducation civique et les mathématiques.

Compétences spécifiques - Éducation civique

- Participer à un débat,
distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat,
formuler la décision prise à la suite d'un débat,
pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale.
- Comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir.
- Avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat,
avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie,
participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite,
participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite

Compétences spécifiques - Mathématiques

- Utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu,
- Formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux,
participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution.
- Lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème,
traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique),
lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie).
Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective,
élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.

On peut ainsi remarquer que, depuis les années 80, la communication et le langage ont acquis progressivement une place tout à fait centrale dans les apprentissages en milieu scolaire, du moins au niveau des textes officiels destinés à définir les pratiques en classe. Cette insistance, la formulation détaillée des compétences à acquérir dans l'ensemble des activités scolaires ou des champs disciplinaires traduisent plusieurs préoccupations. La prise de conscience des difficultés de nombreux élèves de collège dans la maîtrise de la langue et des échecs massifs en lecture-compréhension ont induit une attention particulière aux pratiques de classe en amont et aux liens entre

communication orale et écrite. La scolarisation précoce en France⁶ a amené à considérer que les apprentissages dans le domaine de la communication et du langage oral ne pouvaient plus être laissés uniquement à la responsabilité des familles, dès lors que les jeunes enfants passaient une large part de leur temps d'éveil en milieu scolaire. Enfin, les apprentissages considérés débordent largement la stricte maîtrise du langage au sens d'un apprentissage technique ; ce qui est en jeu également, c'est apprendre à communiquer dans les diverses situations de la vie quotidienne et sur des domaines de connaissances variés, utiliser le langage pour tisser et développer du lien social.

Ajoutons, avec Chartier (2001) et Hébrard (2001), que lorsque l'école est remise en question, dans sa transmission de la culture écrite notamment, lorsque le lien social est perturbé et qu'on se préoccupe du développement de la violence, alors l'oral et la communication reviennent en première ligne, pour apprendre à se parler, argumenter, résoudre des problèmes, y compris d'ordre social.

L'inégalité des pratiques auxquelles les élèves sont exposés, selon la classe qu'ils fréquentent et les choix privilégiés par leur enseignant, a également conduit à détailler les compétences à acquérir pour tous en fin de cycle, quel que soit le lieu de scolarisation ; il y a là une volonté de doter tous les élèves de compétences identiques et d'une culture commune. Reste à savoir en quoi ces orientations vont induire une rénovation des pratiques scolaires, compte tenu du décalage bien connu entre les textes prescriptifs et les pratiques en classe. Ce décalage laisse place à des expériences inégalitaires selon le lieu de scolarisation, mais constitue en même temps un espace de liberté pour les enseignants dans la définition de leur pédagogie et la prise en compte des caractéristiques spécifiques de leurs élèves, d'où l'ambiguïté de son analyse. Il arrive aussi que les pratiques scolaires anticipent sur les textes prescriptifs.

7.3. Agir sur la communication en classe

7.3.1. La communication et les autres apprentissages

La littérature consacrée à la communication en ce qu'elle aide aux apprentissages dans différents domaines scolaires est abondante. Citons les travaux de Wilkinson et son équipe pour la communication et les apprentissages de la lecture et de l'écriture, ou d'une seconde langue, y compris pour les enfants ayant des troubles ou des difficultés dans les apprentissages langagiers (Silliman, Bahr & Wilkinson, 2002 ; Wilkinson & Silliman, 2000). D'autres auteurs se sont intéressés aux échanges en classe en relation avec les apprentissages scientifiques (cf. Ducancel & Astolfi, 1995 ; Polman & Pea, 2001), ou en relation avec le raisonnement mathématique (Yackel, 1995), et plus largement aux relations entre communication en classe et résolution de problèmes. Dans ce cas, le cadre théorique utilisé est celui du conflit socio-cognitif inspiré par les travaux piagétiens de Doise, Mugny & Perret-Clermont (1975), ou celui d'un modèle Vygotskien de l'apprentissage dans l'interaction entre un expert et un novice. Dans le premier cadre, on peut citer à titre d'exemples les travaux de Pontecorvo (1988, 1990), et dans le second, ceux de

⁶ La quasi-totalité des enfants de 3 ans sont scolarisés ; un tiers des 2-3 ans le sont également, et ils seraient encore plus nombreux à fréquenter l'école si un nombre suffisant de places pouvaient les accueillir. La France est ainsi le

Coll (1997). Dans tous les cas, ce n'est pas l'apprentissage de la communication en tant que tel qui est visé, mais en quoi la communication en classe, entre les élèves et entre eux et l'enseignant, contribue au développement des connaissances ou des savoir-faire dans différents domaines. D'autres travaux sont centrés essentiellement sur le développement des interactions sociales grâce à la communication en classe : l'entrée peut être celle de la communication verbale et non verbale (Carter & Maxwell, 1998), la construction sociale des connaissances (Daiute & al., 1993), la motivation pour les apprentissages (Kerssen-Griep, 1998), ou les relations entre pairs (Gertner, Rice & Hadley, 1994).

A partir d'une perspective socioculturelle des processus d'enseignement et d'apprentissage, les travaux de Mercer (1996) présentent une contribution originale à l'analyse de la qualité de la conversation entre enfants dans une activité de collaboration en classe. L'auteur examine notamment le rôle du langage oral et de l'activité conjointe dans la construction des connaissances, ainsi que le rôle de l'enseignant qui encourage certains types de discours. La conversation est considérée comme " un mode social de pensée ", davantage qu'un moyen d'échanger des pensées. Elle permet ainsi aux élèves de progresser dans la rationalité en les poussant à expliquer et justifier leurs choix devant leurs camarades. Selon Mercer, l'enseignant peut aider les élèves en suscitant :

- le partage de l'information pertinente et des suggestions ;
- l'expression des raisons justifiant les opinions et les suggestions ;
- le questionnement sur ces raisons, si nécessaire ;
- la recherche d'un accord sur l'action à réaliser, lorsque plusieurs sont possibles ;
- l'acceptation que le groupe (plutôt qu'un membre du groupe) soit responsable des décisions et des actions, ainsi que des réussites et des échecs qui s'ensuivent.

Diverses suggestions pratiques accompagnent ces propositions, pour organiser la conversation en groupe.

Signalons également qu'il existe de nombreux travaux sur l'aide à la communication verbale et non verbale des enfants ayant des troubles d'apprentissages ou d'autres formes de handicaps. Ils concernent plutôt une prise en charge de type clinique ou dans le cadre de classes spéciales ; parmi les publications récentes, on peut citer Cleary & McFadden, (2001), Harris (1998), et Leew, Warren & Yoder (2002).

7.3.2. L'apprentissage de la communication orale et écrite

Les interrogations sur une pédagogie de la communication orale et sur ses finalités sont liées à une réflexion sur les moyens d'agir sur la communication en classe. Des propositions convergentes sont formulées. Ces suggestions s'inscrivent à la fois dans une ergonomie du métier d'enseignant et dans une perspective pédagogique et déontologique marquée par la volonté de considérer l'apprenant comme une personne à part entière susceptible d'occuper toute sa place

seul pays, avec la Belgique, à scolariser dès 2 ans.

dans le dialogue éducatif. Des observations de pratiques pédagogiques font apparaître l'importance de la qualité de la gestion de l'asymétrie maître-élève et du décalage de savoir. La notion d'étayage, et, au-delà, celle de " séquence potentielle d'acquisition ", sont discutées. On plaide pour une prise en charge de la communication en classe dans sa globalité, verbale et non verbale (il est question de corps et de chahut).

Les publications pédagogiques proposant des méthodes d'apprentissage de la communication en milieu scolaire sont nombreuses, notamment en direction de l'enseignement primaire. Elles émanent le plus souvent de praticiens ou de formateurs qui s'appuient sur les théories récentes du développement langagier, divers travaux en didactique et leur expérience pédagogique pour proposer des séquences d'activités en relation avec les programmes scolaires. La validation des éléments proposés est fondée principalement sur l'expérience des auteurs et les témoignages d'utilisateurs. Citons seulement, à titre d'exemples dans la littérature récente, Le Manchec (2001) pour la communication orale au cycle 2, et Brigaudiot (2000) pour les apprentissages de l'écrit à l'école maternelle⁷.

En revanche, les travaux sur l'apprentissage de la communication proposant des dispositifs ayant été expérimentés en milieu scolaire sont plus rares.

Dès 1990, dans *Repères*, Le Cunff, Bressy, Koskas & al. décrivent l'apprentissage de la prise de parole en situation de discussion collective dans des classes de maternelle et du premier cycle du primaire (enfants de 2 à 7 ans). La prise de parole, l'intervention à propos, le respect des règles de parole dans le groupe, pour donner son avis, faire une proposition, ont été particulièrement travaillés. Les auteurs montrent également l'efficacité des activités de décentration et d'analyse de l'interlocution par ses propres acteurs.

Blomart (1997) analyse les difficultés de compréhension et d'expression orale chez des enfants de milieu populaire, *a fortiori* s'ils sont d'origine immigrée, dès l'école maternelle. L'observation porte sur 185 enfants âgés de 5 à 6 ans, dans dix classes de 3^e année de maternelle. Chaque enfant a répondu, lors d'un entretien individuel, à deux tests de langage : le test de compréhension en situation orale de Khomsi et le test de vocabulaire actif et passif de Deltour et Hupkens. Les résultats de l'ensemble des classes sont largement inférieurs aux résultats d'un échantillon représentatif de la population belge francophone, que ce soit au niveau des définitions ou des désignations de mots. Au vu de ces difficultés, l'auteur s'interroge sur les pratiques langagières dans l'environnement des enfants. L'enquête montre l'importance du rôle de la langue maternelle dans la famille au travers des médias utilisés ou de rencontres d'amis. Les enfants ont été observés dans leur classe pendant plusieurs semaines et les comportements, verbaux ou non verbaux, ont été classés selon une grille préalablement établie. En conclusion, l'auteur dégage des facteurs qui paraissent jouer un rôle important dans la maîtrise des compétences langagières : qualité de la relation et du climat pédagogique, activités familiarisant l'enfant avec le livre, pédagogie interculturelle, rapprochement du milieu familial et du milieu scolaire notamment.

Dans une recherche réalisée avec 113 enfants dans quatre classes de différentes sections de maternelle, Florin (1991) a examiné les effets d'un dispositif d'aide aux apprentissages communicationnels consistant à répartir les élèves de chaque classe en trois petits groupes (6 à 9 enfants par groupe selon l'effectif global de la classe) – grands, moyens et petits parleurs - sur la base de leur nombre de prises de parole lors des conversations scolaires réunissant toute la classe. Chaque groupe est animé par l'enseignant de la classe. En deux séances en petit groupe, on observe une réduction importante des écarts entre grands, moyens et petits parleurs, ces derniers devenant des participants très actifs lors de ces séances. Il n'est évidemment pas surprenant qu'on obtienne une augmentation de la production verbale en petit groupe, dans la mesure où " l'espace-temps social " est ici réparti entre un nombre d'enfants environ trois fois moins élevé qu'en grand groupe-classe. Toutefois, la réduction de la taille des groupes ne suffit pas : un autre dispositif testé par Joulain (1987) a consisté à répartir les enfants de plusieurs classes en trois groupes de taille équivalente, mais chacun étant constitué d'un tiers de grands parleurs, un tiers de moyens parleurs et un tiers de petits parleurs. Avec ce dispositif, la participation moyenne de chacun augmente, mais les écarts entre grands et petits parleurs restent stables, voire s'accroissent : même dans un groupe de dimension réduite, les grands parleurs font écran à la conversation entre l'enseignant et les autres enfants. Il est donc nécessaire d'agir également sur la composition des groupes : dans des conditions moins concurrentielles pour l'accès à la parole, dites en groupes " homogènes " qui ne mélangent pas les niveaux de participation à la conversation scolaire, les moyens et les petits parleurs (notamment à partir de 3-4 ans) peuvent devenir rapidement des participants très actifs ; l'accroissement des productions langagières est nettement plus accentué pour ces derniers que pour les grands parleurs, comme le montre le tableau ci-dessous. Selon les classes et les situations, la participation des moyens parleurs est multipliée par 2,6 à 5,7 et celle des petits parleurs par 4,5 à 40,9.

*Nombre moyen d'énoncés produits par enfant en grand groupe et en petit groupe.
(A : grands parleurs ; B : moyens parleurs ; C : petits parleurs)
(d'après Florin, 1991, p.70).*

	Situation	2-3 ans	3-4 ans	4-5 ans	5-6 ans
A	Grand groupe	16,8	11,2	11,4	16,8
	Petit groupe	21	16,9	27,4	23,9
B	Grand groupe	4,1	2,9	10,2	8,1
	Petit groupe	23,3	16,5	27,2	21,5
C	Grand groupe	1,7	1	2,7	0,7
	Petit groupe	7,7	11,7	22,2	28,6

Mais les compétences de prise de parole acquises dans ces petits groupes conversationnels ne sont pas immédiatement transférables aux situations du grand groupe-classe. Plusieurs séances d'entraînement s'avèrent

⁷ Nous n'avons pas trouvé d'ouvrage de ce type pour l'apprentissage de la communication non verbale.

nécessaires avant d'observer des effets mesurables dans le nombre de prises de parole en grand groupe, comme le montre une autre étude sur trois classes de moyenne section de maternelle (Florin, 1991).

L'analyse comparée des échanges en grand groupe-classe et en petit groupe indique que les petits parleurs deviennent des participants actifs dans la mesure où les grands parleurs ne sont pas là pour faire écran à leurs échanges avec l'enseignant, ce qui leur permet de prendre des initiatives dans la conversation. Le mode de sollicitation magistral s'avère globalement peu modifié : les petits parleurs prennent spontanément la parole et sont encouragés à la reprendre par les réponses qu'ils reçoivent. D'autres observations avec des classes de maternelle de différents niveaux d'âge et des situations d'entraînement plus nombreuses ont confirmé ces résultats (Florin, 1991).

Le transfert des résultats obtenus dans des classes expérimentales à des classes tout-venant a été examiné dans une étude réalisée avec 12 classes de grande section de maternelle (GSM) et 362 enfants, suivis également en première année d'école élémentaire (Florin, Guimard, Khomsi, 1998 et 2000). Un groupe contrôle de 230 enfants ne bénéficiant pas du programme d'entraînement a également été constitué. Afin de ne pas induire d'effets par sa présence dans les classes, l'équipe de recherche n'a pas participé à la mise en place du dispositif, ni à son déroulement, qui est resté de la responsabilité des équipes enseignantes et de circonscription. Chaque enseignant a reçu un livret expliquant comment former des petits groupes conversationnels et les faire fonctionner, et proposant des suggestions d'activités ainsi que des informations sur les interactions adulte-enfant et le développement du langage. Il était recommandé de faire fonctionner chaque petit groupe une fois tous les quinze jours. Pratiquement le nombre de séances dont a bénéficié chaque enfant se situe entre 4 et 9 en moyenne ; il varie en fonction du nombre de séances organisées par l'enseignant et aussi en fonction des absences des élèves.

Des évaluations cognitives et langagières ont été effectuées auprès des enfants avant l'entraînement (début de GSM) et après l'entraînement (en fin d'année et l'année suivante, au cours préparatoire - CP), par des étudiants en DESS de psychologie du développement ou par des membres des RASED⁸ des écoles concernées, selon les classes et les moments.

Les résultats indiquent de fortes relations entre la participation à la conversation scolaire en début de GSM et la maîtrise de l'oral et de l'écrit en début de CP. L'entraînement ne semble pas avoir d'effet direct à moyen terme sur les compétences orales et écrites des trois groupes conversationnels identifiés en début de GSM. Toutefois, une analyse plus précise prenant en compte les évolutions des groupes conversationnels au cours de l'année de GSM montre de nets progrès en cours d'année pour une partie des élèves. Une comparaison entre les petits parleurs qui ont progressé et ceux qui sont restés dans le même profil montre qu'ils ne se différencient pas en termes de compétences cognitives et langagières en début de GSM, mais indique un effet de l'entraînement mesurable en nombre de séances : les premiers ont bénéficié d'un nombre de séances d'entraînement significativement supérieur à celui des seconds. De plus, les élèves qui ont progressé ont de meilleures performances dans une épreuve de représentation de l'écrit en début de CP, ainsi qu'en identification de mots écrits et au subtest du lexique disponible dans une épreuve

⁸ Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

d'identification de mots oraux (batterie ECS2 de Khomsi, 1997) en fin de CP. Ces évolutions sont interprétées par les auteurs comme résultant de plusieurs facteurs :

- des possibilités supplémentaires d'exercice de la production orale offertes aux enfants par le dispositif mis en place ;
- de meilleures possibilités d'auto-contrôle grâce aux feedbacks plus nombreux assurés par les enseignants en petit groupe ;
- le développement d'une attitude réflexive sur le langage, encouragée par les enseignants lorsqu'ils rappellent les objectifs en début de séance : permettre à chacun de s'exprimer, aider les enfants à améliorer leur participation verbale dans les conversations scolaires et développer leur langage.

Quelques travaux avec des élèves plus âgés sont également disponibles.

Brassart (1987) propose plusieurs épreuves à des élèves de 8 à 12 ans (du CE2 à la 5^{ème}) : rappel de texte argumentatif lu (oral et écrit), écriture d'un texte argumentatif sur une consigne ouverte, tâche d'écriture de textes avec des contraintes (protocole *Alpha-Omega* : un texte dont on donne la première et la dernière phrase ; un autre dans lesquelles la première et la dernière sont contradictoires). L'auteur constate une maîtrise minimale du texte argumentatif à partir du collège. Pour les enfants plus jeunes, les textes correspondent à des collages et des listes d'arguments et les enfants ne parviennent pas à intégrer des contre-arguments. Cependant, après intervention didactique, des progrès importants peuvent être réalisés dès le CE2 ; l'auteur considère donc que des apprentissages sont possibles dans le domaine de l'argumentation, plus tôt que les programmes scolaires de l'époque ne le prévoyaient.

Dans la même thématique, Auriac-Peyronnet (2001) a entraîné des élèves de 10-11 ans à développer leurs compétences à argumenter. Dans deux classes "expérimentales", les élèves sont soumis à un apprentissage de l'argumentation sous forme de deux périodes : une séquence regroupant 7 ateliers d'exercices oraux et une séance de débat coopératif à l'oral. Les 7 ateliers sont les suivants : 1. Oral : Donner votre point de vue sur... 2. Oral : Chercher des arguments pour ou contre (en petit groupe). 3. Oral : Ecouter le point de vue d'un camarade et répéter le à un autre, et un autre, et... 4. Oral : Changer de mots comme si vous parlez à votre ami, votre mère, le directeur, le maire (jeu de rôle). 5. Oral : Faites en sorte que votre partenaire change d'idée (jeu de rôle). 6. Lecture : Enlever les arguments qui ne correspondent pas à la conclusion du texte. 7. Lecture : Placer plusieurs arguments dans la catégorie pour ou contre le thème.

Les élèves doivent produire trois textes argumentatifs selon le protocole *Alpha-Omega*, avant et après chaque phase d'entraînement. leurs résultats sont comparés à ceux de deux classes contrôles pour évaluer le type de transfert réalisé grâce à l'enseignement. L'analyse des textes montre un effet de l'entraînement uniquement pour les enfants plus âgés, qui produisent des textes argumentatifs plus élaborés, en faisant moins appel à leur compétence en narration. Mais les progrès se situent davantage dans les opérations de justification que dans celles de négociation.

Garcia-Debanc (1997) présente les premiers résultats d'une recherche conduite par le Centre de Recherches sur la Formation de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse. Elle dresse une typologie des situations d'argumentation à l'école primaire, en CM1 tout particulièrement, et propose de développer dans la classe des interactions coopératives à des fins d'enseignement. Elle prône la mise en oeuvre de situations d'argumentation variées, inscrites dans la dynamique de vie de la classe. Elle s'intéresse plus particulièrement aux capacités des élèves à justifier une thèse, à identifier la question objet de controverse, à réfuter l'argument d'un pair et à analyser une situation d'argumentation. Selon elle, quatre directions de travail, impliquant des différences de thématiques et de supports, sont possibles pour travailler l'argumentation avec des enfants de 11 à 15 ans (fin d'école primaire et début du collège) :

- (1) faire débattre de sujets à leur portée (exemples : prendre le train ou la voiture ? aller en colonie de vacances ou rester à la maison ? faut-il manger des bonbons ?) ; de tels débats favorisent les prises de position marquées et aident les enfants à prendre en compte d'autres points de vue que le leur. Le problème est que telles situations s'avèrent un peu artificielles et relever d'une "rétorique" purement formelle, faute de véritables enjeux pour les enfants. Or, ainsi que Golder (1996) l'a montré, les jeunes enfants ont besoin d'enjeux réels pour argumenter ;
- (2) mettre en oeuvre une "argumentation heuristique" en amenant les enfants à confronter leurs représentations de certains phénomènes physiques (exemples : les renards sont-ils des animaux nuisibles ? faut-il tuer tous les pucerons du jardin ?) Les débats conduisent ainsi à expliciter les représentations et à formuler des problématiques appelant la recherche de preuves scientifiques, par exemple par le biais de l'expérimentation ;
- (3) choisir une voie "littéraire" consistant à sélectionner dans des œuvres littéraires des fragments faisant allusion à une controverse dans laquelle les élèves doivent inscrire leur propre rédaction ;
- (4) intégrer l'argumentation dans toutes les disciplines scolaires, les élèves devant justifier leurs réponses oralement ou par écrit.

Selon l'auteur, plusieurs conditions favorisent le développement des conduites argumentatives en classe : la réalité de l'enjeu (cf. ci-dessus) ; pouvoir identifier clairement le sujet de controverse ; l'équilibre entre les groupes d'élèves partisans ou adversaire d'un choix donné ; l'attitude du maître qui ne doit pas manifester ouvertement son opinion ou valoriser certaines réponses, sa maîtrise des contenus enseignés ; la disposition dans l'espace (les enfants argumentent d'autant mieux qu'ils regardent leurs interlocuteurs) ; la formalisation des prises de parole ou des rôles et le dispositif mis en place (exemple : le porte-parole de chaque groupe expose le choix de son groupe et les autres élèves posent des questions ou formulent des objections pour lui permettre de compléter son propos) ; l'alternance entre l'écrit et l'oral. L'auteur plaide pour des situations "les plus écologiques possible, c'est-à-dire inscrites dans la dynamique de la vie de la classe", tout en considérant que de temps en temps, des situations plus artificielles ou factices peuvent permettre la maîtrise de certaines sous-opérations (Garcia-Debanc, 1996-1997, p. 77).

Dolz & Schneuwly (1998) proposent une démarche ainsi argumentée. L'objet d'enseignement est *pré-construit*, de manière si possible cohérente, dans la phase de planification de l'intervention didactique. Cette pré-construction s'appuie sur : une théorie du langage et du développement, une description des capacités avérées des apprenants et des comportements d'experts, entre autres lorsque ceux-ci sont confrontés à des apprenants (stratégies

exolingues), des choix d'ordre éthique ou sociologique... L'entrée théorique privilégiée est celle des genres de texte, c'est-à-dire de produits socio-historiques complexes, reconnus socialement, nommables ; ils rencontrent par conséquent les représentations langagières des apprenants et permettent une activité consciente. A titre d'exemples, les auteurs citent le débat contradictoire - qui permet la construction des opinions propres par la confrontation à celles des autres -, l'exposé scolaire - qui sert l'acquisition et la transmission des savoirs -, la négociation au marché.

La construction didactique d'un objet pour l'enseignement consiste donc en un ensemble d'hypothèses fondées à la fois sur :

- certains résultats attendus de l'apprentissage et exprimés (le plus souvent de manière extrêmement floue et générale) dans divers documents officiels ;
- les connaissances linguistiques (fonctionnement des genres) et psycholinguistiques (opérations et procédés impliqués dans la mise en oeuvre et l'appropriation des genres) existantes ;
- la description des capacités avérées des apprenants.

On peut illustrer cette démarche par l'exemple du débat régulé par un modérateur. L'analyse des capacités mises en oeuvre dans un débat s'appuie d'abord sur les nombreuses théories de l'argumentation qui permettent de distinguer divers types d'arguments, de définir diverses formes de la réfutation, de mettre en évidence le rôle des connecteurs et des marqueurs d'orientation argumentative, etc. Il prend également en considération les travaux conversationnalistes qui s'intéressent aux " productions discursives polygérées " et mettent l'accent sur la construction interactive du sens. C'est ainsi qu'apparaissent d'autres éléments caractéristiques du débat : modes d'enchaînement d'un intervenant à l'autre, manière de se situer et/ou de s'opposer à lui, etc.

Ces données constituent la trame d'un modèle effectif des savoir-faire mis en oeuvre dans des débats " d'experts ". A cela, s'ajoute l'analyse de la capacité effective des élèves. Ainsi s'avèrent-ils déjà capables, vers 9-10 ans, de produire des interventions qui comportent une prise de position étayée par un argument.

Exemple 1

El Mais c'est quand même bien qu'on soit ensemble parce que quand on sera plus grand et pis que par exemple on se marie avec euh - avec un garçon ou bien avec une fille et ben: - on peut quand même pas tout le temps se - se chamailler [Classe de 4ème primaire, Vaud]

Cela même s'ils se contentent parfois d'une simple prise de position non justifiée, et si les structures d'énoncés restent souvent très stéréotypées, du type *moi je suis pour/contre X, parce que si Y, (alors) Z:*

Exemple 2

V Je suis aussi un+ un peu de l'avis à: Gaëlle aussi - parce que - - c'est vrai - quoi? - - - (chuchotements) [Classe de 4ème primaire, Genève]

Ces analyses montrent qu'il y a également régulation interactive, que les débatteurs s'écoutent, discutent les prises de position de leurs camarades en en reprenant parfois certains éléments. En revanche, les reformulations

(qui permettent d'assurer l'intercompréhension, de synthétiser / résumer, de préciser) ainsi que les modalisations (qui nuancent les prises de position) semblent plus rares; en outre, si les prises de position sont mises en débat, avec référence fréquente aux autres débatteurs, cela n'est guère le cas des arguments qui sont invoqués à leur appui, ce qui a pour effet qu'on a souvent différentes prises de position, justifiées chacune par des arguments différents mais sans véritable débat, sans véritable négociation à propos de ceux-ci. Il y a réfutation et diaphonie, mais sous des formes encore rudimentaires et pas toujours abouties :

En croisant ces deux sources d'information, Dolz & Schneuwly (1998) posent que les mécanismes langagiers suivants doivent faire prioritairement l'objet d'un apprentissage :

- repérer et expliciter l'objet de la controverse ;
- reprendre le discours de l'autre, le reformuler, afin d'assurer l'intercompréhension et/ou l'intégrer à son propre discours ;
- habiller ses prises de position, par l'étayage et la modalisation, afin de créer un espace de dialogue ;
- approfondir et discuter les arguments (plutôt que les multiplier dans une structure en étoile).

Il s'agit là de ce qu'il nomme un modèle didactique du " débat ". Ce modèle permet plusieurs réalisations, selon les degrés, les types d'apprenants. Il définit des objets potentiels pour l'enseignement. Dolz & Schneuwly (1998) proposent des séquences didactiques pour mener à son terme l'activité d'enseignement - apprentissage. Elles comportent deux types de décrochements, qui concernent les mêmes objets, mais à des niveaux d'appréhension différents :

- Décrochements de type " observation rétroactive ", se distinguant clairement des activités langagières qui précèdent et qui suivent. Il s'agit d'un décrochage méthodologique, induit par l'enseignant et invitant les élèves à adopter une posture différente, une démarche d'observation rétroactive de leurs propres productions.

- Décrochements de type " atelier ", débouchant sur diverses activités d'observation on line et d'analyse, de production simplifiée, etc. Induits par les difficultés observées dans les premières réalisations de la tâche et par les réflexions des élèves à leur propos, ces décrochements consistent en des " exercices " qui permettent de segmenter les problèmes, d'introduire progressivement les difficultés, d'exercer des comportements, etc. Comme les précédents, ils concernent fondamentalement des opérations de haut niveau (réfutation, reprise du discours de l'autre, etc.) mais ils impliquent également un travail plus strictement linguistique afin d'élargir l'éventail des formulations qui permettent aux élèves de réaliser les tâches plus globales.

7.3.3. L'apprentissage de la communication non verbale

Les travaux sur cette question se situent dans le cadre des recherches sur le développement social et les émotions. Les comportements non verbaux des jeunes enfants ont été particulièrement étudiés en crèche ou à l'école maternelle dans le cadre du développement des relations affiliatives, ce qui ne relève pas directement de cette synthèse. Citons simplement les travaux de Montagner (1988) et sa description des comportements sociaux positifs utilisés par les

enfants pour témoigner leur amitié envers un pair : offrandes, imitations et regards, alliés au langage, permettent de créer des liens forts et privilégiés. Dès la deuxième année, les enfants sont capables de signifier leurs sentiments et leurs intentions, amicales ou agressives, vis à vis d'autrui, par la position du corps et de la tête et la distance vis à vis de leur interlocuteur, par les gestes, les mimiques faciales et le ton de la voix. Baudonnière (1988) a montré que l'imitation non verbale constitue un mode de communication privilégié entre les enfants de 2 à 4 ans. Dans leurs relations amicales, les enfants privilégient les imitations et les contacts physiques. Toutefois, il s'avère que ces comportements sont moins fréquents, pour des âges équivalents (2-3 ans), à l'école maternelle qu'en crèche, sans que des échanges verbaux s'y substituent. Au lieu de favoriser les contacts entre pairs et enfants d'âge différent, l'école semble, de par la taille des groupes-classe qu'elle constitue, induire plutôt des attitudes de retrait social chez les jeunes enfants qui ne peuvent guère tenir compte que d'un partenaire à la fois. Mais les adultes peuvent favoriser la communication et les comportements imitatifs en mettant à la disposition des enfants des objets en autant d'exemplaires que d'enfants, leur permettant ainsi de " faire la même chose en même temps " : ils constituent, selon l'auteur, des instruments au service de l'imitation, lorsque celle-ci est pertinente pour les enfants.

Les imitations et les contacts physiques sont beaucoup plus rares entre des enfants n'entretenant pas de relations amicales (Janosz & La Frénière, 1991 ; Espinoza, 1993). La proximité qui permet de fréquents contacts physiques (Strayer & al., 1989), le fait de bouger en coordination (Park & al., 1993), l'ajustement réciproque des comportements non verbaux entre amis correspondent à une véritable synchronie affective (Janos & La Frénière, 1991 ; Whaley & Rubisnstein, 1994), qui se construit progressivement à travers les échanges répétés entre amis et la connaissance qu'ils ont l'un de l'autre.

Doherty-Sneddon & Kent (1996) ont comparé les capacités de communication d'enfants de 4, 6 et 11 ans dans deux situations de communication : en face à face avec un pair ou séparés par un écran. Alors que les enfants plus âgés savent s'adapter à la perte de signaux visuels d'une situation à l'autre, les plus jeunes n'y arrivent pas et leur communication en souffre. Les enfants expriment l'information de manière non verbale lorsqu'ils éprouvent une difficulté à l'exprimer de manière verbale ; en second lieu, il leur est plus facile de traiter l'information visuelle et l'information verbale accompagnée d'indices visuels. Les auteurs considèrent qu'il est important pour les professionnels travaillant avec de jeunes enfants d'en tenir compte.

Murphy & Faulkner (2000) ont examiné si de jeunes enfants (5-6 ans), peu populaires, peuvent développer de meilleures stratégies de communication en collaborant avec un pair plus populaire. A partir d'interviews sociométriques individuelles de 257 enfants de 9 classes, 36 garçons et 36 filles sont placés dans une dyade parmi les 36 qui ont été constituées, sans mélanger garçons et filles : 12 "populaires", 12 "non-populaires", 12 "mixtes". Les enfants sont filmés durant un jeu de coopération et on examine leur communication verbale et non verbale. La coopération dans les dyades "populaires" est plus réussie et donne lieu à moins de disputes que dans les dyades "non-populaires". Les garçons dans les dyades "non-populaires" violent les règles du jeu plus souvent, se disputent plus et tiennent moins compte des expressions faciales de leur partenaire. Avec des partenaires populaires, ils se disputent moins, peuvent davantage élaborer des désaccords, ils regardent plus longtemps leur partenaire, lui sourient davantage et ont plus de comportements d'offrande. Les filles "non-populaires" sont moins turbulentes dans leurs interactions mais elles bénéficient des interactions avec un partenaire ayant de bonnes capacités de communication. Les filles populaires modifient leur comportement pour prendre en compte le besoin de soutien de leur partenaire moins populaire. Les auteurs suggèrent d'utiliser des dyades mixtes (enfant "populaire" – enfant "non populaire") comme stratégie pour organiser la classe.

Plusieurs études explorent la sensibilité des adultes à ces expressions non verbales des enfants en relation avec les stratégies de résolution de problèmes de ces derniers.

Alibali, Flevaris & Goldin-Meadow (1997) considèrent que les gestes des enfants peuvent révéler des informations importantes sur leurs stratégies de résolution de problèmes. Elles remarquent qu'ils sont fréquemment produits par les enfants lorsqu'ils élaborent une idée nouvelle ou lorsqu'ils découvrent une nouvelle stratégie ; en ce sens, ils constituent, selon les auteurs, un indicateur du contenu de ce que Vygotsky appelle "zone proximale de développement". Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils ont valeur de communication ; on pourrait faire un parallèle entre ces gestes et le langage intérieur défini par Vygotsky (1985) comme accomplissant en présence d'une tâche difficile un travail qui contribue à mieux graver et assembler ce que l'on comprend. Mais il semble que ce "discours privé" (Winsler & Diaz, 1995) soit, en contexte scolaire, influencé par différents éléments contextuels et que les enfants l'utilisent comme un moyen d'autorégulation dans les conditions où c'est nécessaire ou utile : il est plus fréquent (1) lorsque les enfants sont engagés dans une tâche orientée vers un but plutôt qu'en jeu libre ou d'autres activités, (2) avec une régulation externe de niveau intermédiaire de la part de l'enseignant, par rapport à un contrôle faible ou fort, (3) avec des camarades plus jeunes qu'avec des pairs de même âge ou plus âgés (enfants de 4 à 6 ans en école maternelle).

Alibali, Flevares & Goldin-Meadow (op. cit.) examinent si l'information exprimée par des enfants uniquement par gestes est accessible à des adultes non entraînés au codage des gestes. Vingt enseignants et autant d'étudiants visionnent des enregistrements vidéo de 12 enfants expliquant leurs solutions à des équations. Six enfants expriment la même stratégie par le discours et les gestes, et six autres expriment des stratégies différentes. Après chaque vidéo, les sujets doivent décrire le raisonnement de l'enfant. Pour les enfants exprimant des stratégies différentes verbalement et gestuellement, les enseignants et les étudiants décrivent fréquemment des stratégies que les enfants n'ont pas exprimées verbalement. Ces stratégies ajoutées peuvent souvent être inférées des gestes des enfants. La sensibilité aux gestes est comparable chez les étudiants et les enseignants. Ainsi, même sans entraînement, les adultes peuvent extraire de l'information non seulement des paroles des enfants, mais aussi de leurs mains. Dans les conclusions de l'étude, les auteurs considèrent que les contradictions entre gestes et discours dans les explications fournies par les enfants fournissent aux enseignants une information fiable sur la stabilité des connaissances de ces enfants ; de manière spécifique, la variabilité entre les modalités d'expression peut servir de signal pour les enseignants qu'un enfant se trouve dans un état de connaissance instable et qu'il est prêt à profiter d'un enseignement. Ainsi, l'enseignant pourrait modifier son enseignement pour s'ajuster à l'enfant et décider du moment où les enfants sont prêts à apprendre.

Kelly & Church (1998) comparent la capacité de 18 enfants (âge moyen : 10 ans) et 18 adultes (étudiants) à détecter de l'information véhiculée par les gestes manuels. Les sujets doivent regarder un enregistrement vidéo d'enfants expliquant verbalement et gestuellement leur raisonnement dans une situation de résolution de problèmes (épreuves de conservation de liquide, de longueur et de nombre); ils sont ensuite soumis à une tâche de rappel. Alors que les contradictions entre gestes et discours (exemple : parler de la hauteur des flacons en produisant des gestes centrés sur leurs différentes largeurs) affectent la précision du rappel du discours chez les adultes, cet effet négatif ne s'observe pas chez les enfants, ce qui laisse penser qu'ils traitent de manière différente l'information gestuelle et l'information verbale. Il existe donc une différence développementale dans la manière dont les gestes influence la mémorisation de l'information verbale.

Mais dans le domaine de la communication non verbale, beaucoup de questions restent à travailler concernant son développement, tant en compréhension qu'en production ; savoir si elle peut faire l'objet d'un apprentissage en milieu scolaire et, si oui, sous quelle forme, constituent autant de points actuellement non renseignés. L'analyse en est d'autant plus complexe que tous les comportements non verbaux n'ont pas ou pas systématiquement valeur de communication (ex : se gratter la tête) , que certains sont innés (notamment des mimiques faciales relatives à l'expression d'émotions) et d'autres acquis, qu'ils peuvent se substituer au langage lorsque le canal verbal est inutilisable (bruit, distance) ou accompagner la parole (illustreurs, régulateurs), que certains sont conventionnels, c'est-à-dire compris et produits par tous les membres d'un même groupe culturel et d'autres non (Bernicot & al., 1998 ; Garitte, 1998 ; Guidetti, 2001).

7.3.4. L'évaluation des compétences de communication en milieu scolaire

Dans le champ de la psychométrie, il existe de nombreux outils d'évaluation des compétences langagières et plusieurs outils pour évaluer les compétences de communication (pour une présentation des tests en langue française, voir Rondal, 1997 ; Tourrette, 2001). Leurs utilisateurs en sont des psychologues, dans le cadre d'un bilan psychologique réalisé le plus souvent en raison de difficultés ou de troubles repérés par les enseignants ou les parents.

En contexte scolaire, en revanche, le langage oral et plus largement la communication ne font guère l'objet d'évaluations, comparés à ce qui se passe pour le langage écrit tout au long de la scolarité, du moins si on excepte des formations universitaires spécialisées qui incluent un enseignement de la communication donnant lieu à validation : outre les filières de communication, c'est le cas par exemple dans des formations aux métiers du commerce et à la gestion des entreprises.

En France, le Ministère de l'Education Nationale (Direction de la Programmation et du Développement - DPD) a innové récemment dans ce domaine, en mettant à disposition des enseignants d'école primaire depuis 2001 une série d'outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages pour les enfants de fin de maternelle et de début d'école élémentaire. Parmi les outils disponibles sous forme papier et sur le site Web de la DPD⁹, une majorité d'entre eux concerne le langage oral et la communication : communication et prise de parole, compréhension lexicale, dénomination et catégorisation, compréhension de consignes, compréhension et production de récit, morphosyntaxe, usages du langage, représentation et identification d'écrits, phonologie

Chaque outil comporte deux parties : l'une pour l'évaluation des compétences en début d'année scolaire, sous forme d'entretien individuel avec l'enfant ou d'exercice en situation semi-collective (6 à 12 enfants), voire de questionnaire renseigné par les enseignants ; elle comporte les résultats d'une évaluation réalisée sur une population de référence, de même âge, à différentes périodes de l'année scolaire ; l'autre partie présente des propositions d'activités, que les enseignants peuvent mettre en place dans leur classe en fonction des acquis et des difficultés de leurs élèves. Les propositions pédagogiques sont choisies en relation avec les derniers programmes élaborés pour l'école primaire. Ce dispositif, de caractère national et systématique, est destiné à mieux renseigner les étudiants sur les compétences et les difficultés de chacun de leurs élèves, afin qu'ils ajustent au mieux les progressions dans les apprentissages et leurs séquences d'enseignement.

⁹ L'accès aux outils et leur téléchargement se fait à partir d'un code d'accès dont disposent les enseignants.

7.4. L'apprentissage de la communication en milieu plurilingue et diglossique : l'exemple d'une recherche-action à la Réunion.

L'une des données sociolinguistiques de la Réunion, Département d'Outremer, est que la plupart des enfants qui entrent en maternelle s'expriment en créole et maîtrisent peu ou pas du tout le français, médium d'enseignement du primaire. Une recherche-action a été mise en œuvre de 1996 à 2001, “ *l'enseignement du français en petite section à La Réunion* ”, par le Rectorat, l'IUFM et l'Université de la Réunion, qui a abouti à la production d'outils pour la formation des nouveaux Professeurs des écoles. (cf. Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de la Réunion, 1999 et Fioux, 2000). La démarche retenue a été d'inventorier un ensemble de “ leçons de langage ” réussies, puis après analyse, de proposer une modélisation pour la formation et de formuler un certain nombre de “ scénarios langagiers ”, qui constituent autant de séquences “ de langage ” permettant l'accès à une certaine compétence de communication en français.

La mise en œuvre de ces séquences suppose que deux conditions soient réunies par ailleurs :

- i) que les élèves communiquent *déjà* en classe, quelle que soit la langue utilisée, le créole ou le français ;
- ii) que les élèves participent à un véritable “bain langagier”, avec un travail permanent dans la langue cible, langue seconde en l'occurrence, le français.

L'hypothèse mise en œuvre à la Réunion est que la mise en place des pratiques de communication en milieu scolaire, indépendamment de la langue, est la condition de la réussite d'un enseignement de la communication en français à la maternelle.

Une évaluation des acquis a été mise en place pour une cohorte de 120 élèves mais la recherche en est encore au stade du recueil et de l'analyse des données.

7.5. L'accueil linguistique des enfants issus de l'immigration

Le bilinguisme scolaire – à différencier de l'apprentissage précoce des langues étrangères – a donné lieu à peu de travaux descriptifs ou explicatifs en France ; ailleurs, on a beaucoup glosé sur l'incapacité des enfants issus de minorités sociales à devenir bilingues (cf. Hammers & Blanc, 1983). L'analyse des programmes d'éducation bilingue et d'immersion a fourni, en particulier Outre-Atlantique (Skutnabb-Kangas, 1995), une abondante littérature sur les rapports des apprenants aux langues, au sein des appareils scolaires (Dabène 1994). A la rareté des travaux de

recherche en matière de bilinguisme scolaire français, il faut ajouter un autre trait caractéristique : l'occultation, jusqu'à une période récente, de la langue première des enfants d'origine étrangère (mais cf. Tilmatine, 1997).

Une rapide comparaison des thématiques des travaux conduits en France et hors de France - dans d'autres pays européens et Outre-Atlantique - laisse bien transparaître des attitudes nationales différentes à l'égard des minorités étrangères et de leurs langues. Ainsi, la scolarisation des enfants de migrants, en France et ailleurs, remplit parfaitement sa " fonction miroir ". Selon que les notions d'ethnicité et de communauté ethnique sont plus ou moins admises par la formation sociale, ou selon qu'elle se réclame de la laïcité et d'une idéologie de non discrimination entre individus, les appareils scolaires européens ou extra-européens réservent un sort différent aux langues et cultures d'origine. Cette pesée du " juridique " et de " l'idéologique " sur le bilinguisme scolaire reste encore à évaluer.

On sait qu'à la suite des travaux de Bernstein sur le handicap linguistique des enfants de classes défavorisées à l'école, est apparue dans le cadre des recherches de Hansegard et Skuttnab-Kangas sur le bilinguisme inégalitaire, la notion de semi-linguisme, vieille notion que l'on trouve déjà chez Bloomfield à propos des performances linguistiques de certains Amérindiens. Le terme a rencontré un certain succès, mais plusieurs auteurs, dont Cummins (1991) (cf. aussi le résumé dans Hamers et Blanc, 1983), ont su montrer les limites de la notion de semi-linguisme appliquée aux enfants de langues minoritaires et de classes sociales défavorisées. La proposition de Cummins sur les niveaux-seuils de compétence en L1 et en L2, et sur l'interdépendance entre le développement de capacités langagières en L1 et en L2 offre une alternative intéressante et mériterait d'être explorée dans le cadre français.

C'est le même souci d'une appréciation positive des relations entre langues minoritaires et langues dominantes qui a poussé des chercheurs néerlandais (Extra & Verhoeven, 1993) à évaluer la connaissance des langues d'origine par des populations scolaires qui, dans le contexte néerlandais, reçoivent également un enseignement dans les langues dites " communautaires ". Ils montrent ainsi que les jeunes Turcs vivant aux Pays-Bas atteignent le même niveau scolaire dans la langue d'origine que ceux restés au pays, alors que les jeunes Marocains manifestent un niveau moins élevé en arabe que leurs compatriotes restés au pays. Il serait intéressant là encore de pouvoir s'inspirer de cette démarche dans le cadre français.

Depuis les travaux de Berthoz-Proux (1973), pour prendre un repère commode, ou ceux réunis par Gardin (1976), dont la contribution de Heredia " Pour une étude des rapports aux langues maternelles dans la migration ", quelques progrès dans la connaissance de l'emploi des langues minoritaires étrangères présentes sur le sol national ont été accomplis, mais l'essentiel reste à faire. En 1973, Berthoz-Proux notait un rapport de proportionnalité inverse entre la réussite dans le système scolaire français et la connaissance de la langue d'origine : l'élève " intégré " au système scolaire français, donc à la langue dominante, avouait être incapable de converser dans la langue 1 et réciproquement. De Heredia (1976) affirmait de son côté que " [...] nombreux sont les enfants surtout d'origine arabe

[...] qui ne parlent pas non plus la langue maternelle de leurs parents ”. Faisant état d’une enquête réalisée en région parisienne, elle relevait que les enfants espagnols réussissaient mieux à l’école française et conservaient mieux leur langue d’origine que les enfants maghrébins. De Heredia expliquait ce décalage par le statut des langues concernées ; la référence à une langue standardisée et écrite en caractères latins est efficace et prestigieuse.

Dans une étude comparative entre une population d’élèves hispanophones et une autre d’élèves locuteurs de langue khmère, Salinas (1993) arrive à la conclusion que chez les élèves cambodgiens, ceux qui parlent le français avec les enfants de leur génération et le khmer avec les parents atteignent un haut niveau de bilinguisme. A l’opposé, la même configuration d’emploi des langues donne des résultats plus médiocres chez les hispanophones. Seuls ceux qui emploient exclusivement l’espagnol à domicile parviennent à un haut degré de bilinguisme.

On retiendra de l’enquête par questionnaire auprès de 300 enfants, réalisée en région parisienne, par Deprez (1994), les observations suivantes :

- le français semble avoir pénétré la communication familiale des enfants enquêtés, alors que les trois-quarts des enfants de l’échantillon déclarent comprendre et parler la langue de leurs parents ;
- il existe une prépondérance de la langue d’origine des parents dans la communication familiale dans le cas de l’arabe, du kabyle et du portugais, entre autres ;
- les mères, et surtout les mères maghrébines, utilisent davantage leur langue d’origine avec leurs enfants que leur conjoint.

Le constat dressé par plusieurs auteurs de l’ouvrage collectif dirigé par Tilmatine (1997), quant à l’engouement des élèves berbérophones et arabophones pour les épreuves facultatives en langue maternelle du baccalauréat, est également à rapprocher des résultats de l’enquête de Deprez (1994). Cela témoigne d’une fidélité linguistique insoupçonnée.

Les résultats rapportés antérieurement, et ceux de Deprez (1994), peuvent sembler contradictoires ; ils autorisent cependant deux conclusions, qui constituent autant de pistes de recherche à poursuivre. Tout d’abord, les différences d’appréciation des cas de bilinguismes consécutifs rapportés montrent que les relations entre couples de langues (français vs langue X), et sans doute entre populations de locuteurs, sont irréductibles les unes aux autres. Cela est sans doute dû au degré de standardisation des différentes langues minoritaires, aux supports accessibles, et au type de réflexivité attachée aux différentes pratiques linguistiques. Ensuite, et cela découle de ce qui précède, les mêmes phénomènes, par exemple l’emploi de la langue dominante au sein de la famille, sont à interpréter différemment selon les groupes de locuteurs enquêtés. Au vu de ces travaux, on devrait se garder de conclure que la langue dominante produit les mêmes effets quelle que soit la langue minoritaire concernée. Le français n’exerce pas d’effet uniforme dans toutes les configurations où une langue minoritaire est en cause.

Les travaux réalisés par le Centre de Didactique des Langues à Grenoble (Dabène & al., 1988 ; Dabène & Billiez, 1987; Billiez & Merabti, 1990 ; Merabti, 1991 et 1992) ont permis de mieux comprendre certains aspects de la gestion de la langue dominante et de la langue minoritaire par des populations d'hispanophones et d'arabophones. Merabti (1991 et 1992) isole trois catégories dans une population de dix sujets : les bilingues actifs, les semi-actifs et les inactifs. On relèvera qu'au sein de cette deuxième génération de l'immigration algérienne, la pratique du français et du mélange arabe - français est majoritaire par rapport à l'emploi de l'arabe seul, aussi bien en famille qu'avec le voisinage, pour les bilingues actifs comme pour les autres catégories. L'emploi de la langue minoritaire est largement lié à l'affirmation identitaire et à l'étroitesse des relations avec d'autres locuteurs pratiquant le même type de bilinguisme. Comparant la diversité des comportements des jeunes maghrébins dans la gestion des deux langues en contact aux modes de gestion du bilinguisme des ibériques, Dabène & Billiez (1987) notent que les jeunes ibériques répartissent les variétés linguistiques dont ils disposent selon les domaines de communication : le castillan comme langue de proximité et d'identité et le français pour les rapports avec l'extérieur.

Le domaine des interrelations entre langue dominante et langue minoritaire est certainement surdéterminé par les valeurs et le devenir historiques des formations sociales qui y sont confrontées. L'appropriation d'une langue dominante participe, de par ses effets sur la pratique de langues minoritaires, des mouvements tendanciels de remplacement ou de substitution de langues. Elle influe sur des fonctionnements systémiques, conduisant à des emprunts, à des alternances codiques, voire à du "métissage" linguistique. Il s'agit alors d'atteintes à la maîtrise (*proficiency* dans les travaux de langue anglaise) de la langue minoritaire. Elle est susceptible de restreindre les sphères d'emploi de la langue minoritaire. Ces modifications de répertoire entraînent des changements dans les comportements sociaux des locuteurs. C'est à ce type de contexte qu'il faut rapporter les alternances de langues emblématiques (Dabène & Billiez, 1987 ; Dabène et al., 1988).

Les écarts de performances et de carrière entre les enfants issus de l'immigration et l'ensemble de leurs condisciples demeure important aujourd'hui encore. Vermès (1997, p. 98) relève que "près d'un élève étranger sur deux a redoublé au moins une fois au cours des années qu'il a passées à l'école élémentaire française, et ce n'est le cas que d'un enfant français sur quatre". En dépit de l'amélioration du taux de redoublement à l'école élémentaire des élèves issus de l'immigration, Vermès (1997, p. 99) note que "l'analyse d'échantillons aléatoires des résultats aux épreuves de français des évaluations nationales (en CE2 et en 6^{ème}) montre que le score global en français est en moyenne beaucoup plus faible pour les élèves étrangers que pour ceux de nationalité française". 44 % des élèves issus de l'immigration ne font pas preuve de la compétence de base (compréhension des mots et des phrases) en lecture.

L'accueil linguistique des enfants issus de l'immigration implique, peu ou prou, la gestion par l'École de leur double appartenance linguistique et culturelle. Vermès (1997) montre que cette question qui passe par la prise en

compte des langues et cultures d'origine par l'École et le développement de l'enseignement de l'oral complexe, et bien évidemment de l'écrit, est loin d'être résolue.

8. PRATIQUES LANGAGIERES SCOLAIRES ET MILIEU FAMILIAL

S'interrogeant sur les relations entre le langage (la langue) des élèves et leur scolarisation, “ du double point de vue de la conformité aux attentes scolaires et de la réussite des apprentissages ”, Bautier (2001, p. 117) insiste sur l'intérêt d'aborder la pratique de la langue du double point de vue linguistique et langagier (cf. *supra*). Elle montre que la notion de pratique langagière permet de mieux appréhender les enjeux des rapports entre langue, appartenance sociale et école, et la question de la différenciation sociale à l'école. Parmi les questions qu'elle aborde dans sa note de synthèse, on relèvera : l'influence de la socialisation langagière familiale, les “ erreurs ” d'interprétation de la situation de travail scolaire et les pratiques langagières des jeunes.

Bautier (op. cit., pp.131-133) fait état de critiques formulées à l'égard de la thèse du handicap linguistique, où elle montre cependant que l'idée d'un lien entre socialisation, cognition et pratiques langagières n'est pas ébranlée. L'un des résultats des travaux rapportés est de montrer que “ l'emploi des formes linguistiques semble [...] être l'effet d'une représentation que les sujets ont des situations plutôt que d'une quelconque compétence linguistique stable ”. L'une des idées formulées par Espéret (1987), et reprise par Bautier (p. 133) est que “ les différences fondamentales entre les individus ou entre groupes sociaux ne sont pas relatives aux formes maîtrisées (le degré de compétence), mais aux fonctions préférentielles mises en œuvre ; les différences de forme ne sont qu'une conséquence des orientations fonctionnelles adoptées ”. Cette thèse d'une socialisation différente en langue première est également reprise par Florin (1999), et Lanoë & Florin (2000) : selon les auteurs, si un enfant ne sait pas répondre à une demande (de conduite langagière particulière), ce n'est pas forcément qu'il ne possède pas les éléments linguistiques nécessaires, c'est que ceux-ci ne sont pas régulés, appelés, par une représentation suffisamment disponible des contraintes inhérentes à ce type de situation. Florin (1991 et 1995) postule un lien entre le mode d'interaction mère-enfant, l'appartenance sociale et la socialisation langagière, ce qui conduit les enfants à profiter inégalement de la scolarisation.

Se tournant vers les travaux portants sur les malentendus communicatifs, voire cognitifs et didactiques en classe et leurs effets pénalisants pour les élèves de milieux populaires, Bautier (pp. 136-137) relève une différence nette entre les travaux de langue anglaise orientés vers l'analyse des interactions en classe et les travaux de langue française davantage orientés vers l'étude des pratiques langagières en tant que pratiques sociales, qui réfèrent au rapport social que les élèves entretiennent *simultanément* au langage mais également à la situation et à ses enjeux, qui envisagent plus nettement l'inégalité sociale à l'école. Elle entrevoit une convergence entre traditions de recherche de langues anglaise et française à travers les analyses de Gumperz (cf. *supra*). Elle ajoute cependant que le lien postulé par Gumperz entre compétence de communication et comportements en situation scolaire a été peu développé en France. “ Cette conception de la transmission culturelle du savoir comme relevant de la compétence communicative

a été peu développée en France”. (Bautier, 2001, p. 138). L’auteur met en garde contre le réductionnisme qui consisterait à ne prôner que le seul apprentissage des “ techniques ” communicatives et argumentatives car il faudrait envisager plutôt des questions de socialisation langagière.

Comme le souligne Bautier (op. cit., p.140), les travaux sur la communication maître-élève peuvent se différencier également à partir de l’approche de l’apprentissage qui les sous-tend et de la prise en compte de la mobilisation des élèves sur les objets de savoirs scolaires. Une telle mobilisation n’est pas possible si l’élève est en conflit social et affectif avec les représentants de l’école ou s’il a une mauvaise estime de soi (Borkowski & Dukewich, 1996). Le terme d’acculturation a pu être utilisé à propos de ce à quoi sont confrontés les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, issus notamment de populations pas ou faiblement alphabétisées, et pour lesquels les valeurs de spontanéité liées à la communication immédiate primeraient sur celles de contrôle, d’étude et de perfectionnement personnel que l’école tente de promouvoir, pour reprendre les termes de Marandon (1994-95). Cette acculturation peut être vécue selon le mode de l’infériorisation et du mépris. On peut rapprocher une telle conception de celle développée par Bourdieu (1982, p. 42), si on l’applique aux pratiques langagières en classe : “La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d’être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d’être *écoutées*, des phrases propres à être reconnues comme *recevables* dans toutes les situations où il y a lieu de parler”.

Pour Lahire (2000, p. 205), c’est “ en quittant le terrain de l’analyse de la “ langue ” pour celui de l’analyse des pratiques langagières (des genres discursifs, des jeux de langage, des types d’interactions [...]) *et* des rapports au langage impliqués par ces pratiques langagières que l’on peut dépasser l’opposition classiquement faite entre “ oral ” et “ écrit ”, opposition qui réduit “ l’oral ” à “ ce qui se prononce ”. La thèse que le sociologue défend est que les pratiques langagières orales scolaires (tout comme celles des familles les plus fortement dotées scolairement) ne prennent leur sens que si on les rapporte à des formes sociales scripturales. Récusant la distinction de Bernstein entre code élaboré et code restreint, Lahire établit que la différenciation sociale entre les élèves tient à leur capacité à prêter une attention spécifique au langage et aux stratégies discursives *per se*, c’est-à-dire de satisfaire aux critères scolaires légitimes. “ Dans leurs discours produits dans une situation sociale particulière, la situation scolaire, les enfants d’ouvriers donnent à entendre une dualité plus ou moins forte [...] entre des rapports au langage différents, des formes de relations sociales différentes ” (Lahire, op. cit., p. 240).

Gumperz (1989) formule une critique comparable de la dichotomie de Bernstein et des travaux de Labov sur l’échec scolaire. Il prône cependant une démarche en termes de micro-analyse ethnographique.

9. LES LANGUES VIVANTES A L'ECOLE PRIMAIRE

L’enseignement d’une langue vivante au CM2 constitue l’école élémentaire en espace plurilingue, même à une faible échelle, complétant le panoplie des situations linguistiques, où l’on rencontre d’ores et déjà des situations de français, langue seconde, accompagnées éventuellement d’enseignement de langues et cultures d’origine, et

d'activités d'éveil au langage (cf. Castellotti, Coste, Moore & al, 2001). Parmi les expériences d'enseignement précoce des langues, le programme *Evlang* présente un intérêt particulier dans la mesure où il vise à développer une ouverture aux langues, une appétence pour l'apprentissage des langues étrangères et des capacités préparatoires à cet apprentissage. Ce projet permet d'évaluer les progrès réalisés pendant la durée du programme à l'aide d'un dispositif de pré-test et de post-test. (cf. Blondin, Candelier, Edenlenbos.& al. 1998 ; Candelier. Blondin, Edenlenbos.& al., 1999 ; Tupin, 2001).

Audin, Ligozat & Luc (1999) rapportent des observations pratiquées dans une quarantaine de CM2 en région parisienne et ailleurs. Dans un bilan des contenus linguistiques dispensés, les auteurs notent une orientation résolument fonctionnelle de l'enseignement linguistique, ce qui présente l'avantage de développer les capacités de compréhension en langue étrangère. Les auteurs relèvent des dysfonctionnements qui tiennent tout autant aux représentations de la langue cible, de l'apprentissage et aux attentes institutionnelles.

10. BILAN ET PERSPECTIVES

Au terme de ce relevé de travaux et de résultats, nous voudrions esquisser les lignes de force qui se dégagent de l'ensemble des travaux et recherches consultés et proposer quelques pistes pour des recherches futures sur des thématiques émergentes.

En premier lieu, l'on peut constater que la scolarisation en maternelle et à l'école primaire correspond à un moment où, à une communication fortement marquée par le non-verbal, succède une phase où les modalités verbales et non verbales s'équilibrent et se complètent. Nous avons rappelé les grandes lignes de cette évolution qui débute dès les premiers mois de l'enfant. Si un apprentissage de la communication se met en place à la maternelle et au primaire, il s'agit principalement de la mise en œuvre de la communication didactique, et de l'accompagnement de la socialisation langagière qui se poursuit également hors de l'école. On peut d'ores et déjà, à la suite de Bautier (2001), constater que la mise en place d'habitudes communicatives à l'école, et hors de l'école, n'a fait l'objet que de peu de recherches, suivant les termes du programme socio-cognitif de Gumperz (1989a). On ne peut que le déplorer, car cette écologie de l'apprentissage et cette ethnographie de la classe, soucieuse d'intégrer des paramètres historiques et idéologiques, renouvelle certaines questions, dont celle du " handicap social et linguistique ".

Les travaux sur l'acquisition des aspects pragmatiques du dialogue (cf. Bernicot, 2001 / Veneziano, 2000 et 2001) chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire montrent pourtant la voie. Cependant, ces recherches se sont déroulées hors de la classe, ou plutôt en ne prenant pas en compte le cadre spécifique des échanges verbaux et non verbaux en classe (cf. cependant Dannequin, 1989).

Des analyses interactionnelles plus nombreuses ont été effectuées sur des corpus recueillis en classe de langues étrangères (Matthey, 1996 ; Pekarek, 1999 ; Gajo & Mondada 2000 ; Pekarek Doehler & Mondada 2000). Des propriétés telles que la bi-focalisation de la communication (Bange, 1987), la double énonciation (Trévis, 1979), la fictionnalisation (Cicurel, 1991) des interactions en classe de langues ont été mises à jour. Py et al. (1987), tout comme Dausendschön-Gay & Krafft (1991) ont identifié des séquences interactionnelles potentiellement acquisitionnelles. Une ethnographie de la communication de la classe de français langue maternelle reste à construire. Elle pourrait s'organiser autour de cette interrogation de Bautier (2001) : " Qui tire profit de la communication didactique ? ".

Ce rapport centré sur l'apprentissage de la communication à l'école n'a que peu envisagé le développement des moyens linguistiques et langagiers chez l'enfant de maternelle et d'école primaire. Des chantiers de recherche en ce domaine demeurent encore en friche ou peu travaillés. Citons, entre autres, a) l'articulation entre le développement des connaissances lexicales et grammaticales dans le contexte scolaire, orienté vers la mise en place de savoir-faire

discursifs ; b) les incidences et inter-relations entre le développement des compétences écrites et orales, et c) le suivi longitudinal des acquisitions scolaires linguistiques et langagières.

Comme le rappelle fort justement Vermès (1997), les travaux sur la scolarisation des enfants alloglottes et bilingues a suscité de nombreux travaux en langue anglaise, dont celle de Cummins sur le passage de pratiques orales à la littéracie. Il y aurait également à initier des recherches en ce domaine. Plusieurs propositions peuvent être formulées.

L'une concerne la nécessité de décrire les connaissances de la langue d'origine chez des apprenants exposés à la langue dominante. Cela implique tout d'abord que l'on entreprenne la description de ces langues telles qu'elles sont utilisées hors de leurs zones originelles d'emploi. Il est remarquable que les diverses langues minoritaires implantées en France suite aux migrations soient si peu décrites en tant que variétés spécifiques. Tout se passe comme si on les considérait comme identiques aux dialectes et langues parlées dans les pays d'origine. Or à travers les témoignages des locuteurs eux-mêmes, nous savons que les situations de contacts, que créé le phénomène migratoire, engendrent des modifications de répertoires et l'acquisition de diverses autres habitudes communicatives. On doit se souvenir que ces variétés linguistiques subissent non seulement la pression de la langue dominante mais aussi d'autres langues véhiculaires en usage dans la migration. Il est donc urgent de pouvoir décrire les aspects structuraux et pragmatiques de ces langues minoritaires telles qu'elles sont effectivement employées. Cela permettrait de pouvoir apprécier les éventuelles modifications de la langue minoritaire tout particulièrement chez des jeunes apprenants mis au contact de la langue dominante. On disposerait par la même occasion d'un moyen de mieux embrasser les éventuels phénomènes de substitution linguistique en cours et leurs mécanismes.

Corollaire de cette première proposition, il faudrait apprécier l'apport des cours de langues et de culture d'origine dispensés au sein de l'Education Nationale au maintien des langues minoritaires face à la langue dominante, langue de l'école. Ce débat est complexe comme le laisse apparaître les contributions de Boyzon-Fradet (1993) et de Lorcerie (1994). Les activités associatives multiples qui visent, elles aussi, au maintien ou à la réhabilitation des langues minoritaires, devraient être également englobées dans cette opération de description - évaluation. Il serait intéressant enfin de développer des recherches comparatives à la manière de Salinas (1993) sur la façon dont des locuteurs de différentes langues minoritaires vivent leurs bilinguismes, langue dominante - langue d'origine, malgré la spécificité des situations.

Enfin, si l'on dispose dans les deux domaines de l'interrelation entre compétences en langue dominante et langue minoritaire et de l'alternance dans l'emploi des deux langues de résultats intéressant quelques groupes linguistiques, il reste cependant à conduire dans ce secteur des travaux systématiques à la lumière d'hypothèses telles que celles formulées par Cummins. En effet, rien de comparable aux travaux menés aux Pays-Bas et ailleurs n'est disponible en ce qui concerne le français. Il serait nécessaire de réfléchir à des évaluations fiables de l'effet en retour de l'appropriation / pratique de la langue dominante sur l'emploi de la langue minoritaire, voire sur son appropriation.

L'analyse scientométrique réalisée par Courtial & Goupil (cf. ci-dessous) sur l'évolution des recherches confirme, par la méthode des mots associés, les tendances dégagées par notre synthèse :

- on constate une imbrication des travaux sur l'oralité et la communication ;
- les travaux sur la communication, et en particulier sur la communication non verbale, se sont considérablement développés au cours des dernières années, mais très peu ont pris en compte le contexte scolaire ;
- il existe une grande diversité des recherches sur la communication, selon différentes disciplines, mais il est difficile d'en confronter les résultats, compte tenu des différences de cadres théoriques et de méthodologies ;
- il y aurait probablement intérêt, en poursuivant les études sur la communication verbale, à articuler une démarche d'ethnographie de la communication (comme celle de Stubbs & Delamont, 1976, ou de Gumperz, 1989 a et b par exemple) et une analyse en termes de pratiques langagières, selon les axes proposés par Beautier (2001, pp.125-126) : l'approche sociolinguistique mettant " l'accent sur les variations langagières, lexicales ou syntaxiques, liées aux individus, aux situations, aux groupes, aux institutions " ; une approche relevant de la sociologie du langage qui " valorise la dimension pratique au sens d'un faire langagier dans une inscription sociale d'une activité langagière (...) dépendante des structures sociales dans lesquelles le langage est utilisé " ; une approche plus linguistique et psycholinguistique analysant les genres discursifs et l'activité de production de ces genres par les élèves à partir de leur dimension textuelle.

Pour terminer, soulignons également l'absence de travaux sur l'articulation entre les développements linguistiques – sémiotiques et les développements langagiers – sémantiques en milieu scolaire, ainsi que de ceux qui, dans ce champ, croiseraient psychologie et sciences du langage (cf. Bronckart, 1996). Enfin, des travaux spécifiques sur le rapport entre français oral et langue régionale (cf. l'exemple créole) et sur les langues vivantes à l'école (cf. les travaux d'Evlang) seraient à développer.

REFERENCES

- Aeby, S., De Pietro, J.-Fr. & Wirthner, M. (2001). *Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions*. I.R.D.P, Neuchâtel.
- Ahktar, N. et al. (1991). Directive Interactions and Early Vocabulary Development: The Role of Joint Attentional Focus. *Journal of Child Language*, 18 (1) 41-49 .
- Alibali, M.W., Flevares, L.M. & Goldin-Meadow, S. (1997). Assessing knowledge conveyed in gesture: do teachers have the upper hand ? *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 183-193.
- Arditty, J. & Levailant, ? (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales. In J. Arditty (Ed). *Paroles en construction. Encrages*, 18, 9-20.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-Th. (Eds.) (1999). Interaction et langue étrangère. *Langages*, n° 134.
- Audin, L., Ligozat, M.-A. & Luc, Ch.. (1999). *Enseignement des langues vivantes au CM2. Rapport du groupe de suivi de l'INRP, 1998-1999*, Paris, INRP.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). The impact of training on argumentative texts produced by ten- and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 299-317.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris, Hatier.
- Baider, F., Roman & A. Embleton, S. (1998). Verbal metaphors and nonverbal metaphors : What can they teach us? *The Linguistic Association of Canada and the United-States (LACUS) Forum*, 24, 437-444
- Bailly L. (1999). Genèse et fabrique des difficultés en lecture : chronique d'un échec annoncé. Etude longitudinale et comparée d'enfants au cours de leur apprentissage lexique de la GSM au CP. Recherche pour la Fédération de l'Education Nationale. Rapport terminal. Hôpital Ste-Anne, Unité de bio-pathologie de l'enfant et de l'adolescent.
- Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la Table ronde du Réseau Européen de laboratoires sur l'acquisition des langues. La Baume-lès-Aix, Novembre.
- Bange, P. (1991). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Didier-Hatier.

- Bange, P. (1994). Interstructuration sociale d'une classe de langue. In A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft, U. & Ch. Riboni (Eds), *La construction interactive du quotidien* (pp. 203-222), Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Bange, P. (Ed.) (1987). *L'analyse des interactions verbales*. Berne, Peter Lang.
- Barrier, G. (1997). L'analyse du geste et de ses médiations : aspects communicationnels. *Geste, cognition et communication. Nouveaux-actes-semiotiques*. 52-54, 49-73.
- Bates, E., Dale, P.S. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In F. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The handbook of child language* (pp. 96-151), Oxford, Blackwell.
- Baudonnière, P.M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation. *Semiotica*, 123 (1-2), 1-30.
- Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris, Éditions Gallimard.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol (Eds). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. ??-??) Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2001). Communication à la Journée d'Étude "Apprentissage de la communication en milieu scolaire", Université de Nantes, 16 mars.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, J. & Trognon A. (1997). *Conversation, Interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. & Babelot, G. (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris, Armand Colin.
- Berthoz-Proux, M. (1973). Quelques problèmes de bilinguisme comparée. *Études de Linguistique Appliquée*, 9, 51-63.

- Bethrix- Kœhler, D. & Piguët, A-M. (1991). Ils parlent, que peut on évaluer?. In M. Wirthner, D. Martin. & Ph. Perrenoud (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, (pp. 171-182), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Billiez, J. & Merabti, N. (1990). Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues. In Ch. De Heredia-Deprez (Ed.), "Des langues en famille... vues du dehors...et du dedans". *Plurilinguismes, 1*, 34-52.
- Blake, J., Olshansky, E., Vitale, G. & Macdonald, S. (1997). Are communicative gestures the substrate of language? *Evolution of communication, 1 (2)*, 261-282.
- Blomart, J. (1997). L'expérience bilingue des enfants à l'école maternelle. Etude menée dans des écoles de l'agglomération bruxelloise. *Migrants formation, 110*, 116-127.
- Blondin, C., Candelier, M., Edenlenbos, P. et al. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education: Context and Outcomes*. Liège, Bruxelles, De Boeck.
- Boissinot A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, I.G.E.N. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale.
- Borkowski, J.G. & Dukewich, T.L. (1996). Environmental covariations and intelligence: how attachment influences self regulation. In G. Lyon & N. Krasneger (Eds). *Attention, memory and executive function*. Baltimore, Paul Brookes Publishing.
- Bouchard, R. (2001). Interactions en classe et développement de la compétence communicative en L1. Communication aux Journées d'Études "Apprentissage de la communication en milieu scolaire". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12 septembre.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Boyzon-Fradet, D. (1993). Elèves non francophones : du nouveau dans les politiques d'accueil ? *Migrants-Formation, 95*, 36-51.
- Bradmetz, J., Barillot, S., Fauvinet, S. (2000). Etude développementale de la compréhension de la gestuelle co-verbale chez l'enfant de trois à cinq ans. *Archives de psychologie, 68 (264-265)*, 25-39.
- Brassart, D.G. (1987). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat en Sciences Humaines, Université de Strasbourg.
- Brigaudiot, M. (coordinatrice) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris, Hachette Education.
- Bronckart, J-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (1981). Approche interactive de l'échec scolaire. *Psychologie scolaire*, 38, 12-28.
- Bruner J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1995). From joint attention to the meeting of minds: an introduction. In C. Moore & P.J. Dunham (Eds). *Joint attention: its origin and role in development* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Buss, A.H. (1984). A conception of shyness. In J.A. Daly & J.C. McCroskey (Eds). *Avoiding communication: shyness, reticence and communicative apprehension*. (pp. 39-49), Beverly Hills, CA, Sage.
- Calbris, G. (1998). Geste et images. *Semiotica*, 118 (1-2), 105-120.
- Candelier, M. Blondin, C., Edenlenbos, P. et al. (1999). *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions*. Liège, Bruxelles, De Boeck.
- Capirci, O., Iverson, J.M., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 3, 645-675.
- Caron J. (1983). *Les régulations du discours : Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris, PUF.
- Carter, M., Maxwell, K. (1998). Promoting interaction with children using augmentative communication through a peer-directed intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45 (1), 75-96.
- Cassell, J., McNeill, D. & McCullough, K.E. (1999). Speech-gesture mismatches : Evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information. *Pragmatics and Cognition*, 7 (1), 1-34.
- Castelloti, V, Coste, D., Moore, D., Margerie, Ch. de & Moussouri, E. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Ed), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131), Paris, Didier.
- Cazden, C.B., John, V. & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. New York & London, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Chartier, A.M. (2001). L'invention de la méthode syllabique : une "révolution" pédagogique dans les manuels de lecture entre 1850 et 1880. Communication aux Journées d'Études "Apprentissage de la communication en milieu scolaire". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12- septembre.
- Chiss, J-L. (2001). Relations entre étude de l'oral et étude de l'écrit à l'école primaire. Communication aux Journées d'Études "Apprentissage de la communication en milieu scolaire ". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12 septembre.

- Chiss J.L, Filliolet, ? (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue française*, 70, 87-97.
- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Cicourel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Eds.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 259-269), Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Cleary, P., McFadden, S. (2001). Helping children with communication difficulties in the classroom. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (special issue), 31-34.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1997). The construction of shared meanings in the classroom: joint activity and semiotic mechanisms in the monitoring performed by teachers and learners. In C. Coll & D. Edwards (Eds), *Teaching, learning and classroom discourse: approaches to the study of educational discourse*. (pp. 49-65), Madrid, Fundacion Infancia y aprendizaje, Culture and consciousness series.
- Comité National de coordination de la recherche en éducation (1999). *La recherche en éducation et en formation en France*. Sous la dir. de M. Duru-Bellat. Paris, INRP.
- Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive & langage : une conquête progressive*. Paris, Armand Colin.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris, PUF.
- Corsaro, W.A. (1979). Sociolinguistic patterns in adult-child interaction. In E. Ochs & B.B. Schieffelin (Eds), *Developmental pragmatics*. New York, Academic Press.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (Eds.). (1984). *La communication non verbale*. Lausanne, Delachaux Niestlé,
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Geste, cognition et communication Nouveaux actes sémiotiques*: -Limoges, 52-54, 7-28.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok, E. (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge, Cambridge University Press.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- Dabène, L. & Billiez, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. In G. Vermès & J. Boutet, J. (Eds.). *France, pays multilingue, Pratiques des langues en France* (pp. 62-77), Tome 2, Paris, L'Harmattan.
- Dabène, L. & coll. (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne; aspects sociolinguistiques, discursifs et sociopolitiques*. Rapport, C.D.L, Grenoble III.

- Daiute, C., Campbell, C.H., Griffin, T.M., Reddy, M. & Tivnan, T. (1993). In C. Daiute (Ed), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*. (41-63), San Francisco, CA, The Jossey-Bass education series.
- Dannequin, Cl. (1989). Quelques observations sur la genèse d'une compétence de communication. *Bulletin de l'Association des Sciences du Langage*, ???, 107-114.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1990). Éléments pour l'analyse du SLASS. Contribution à la Table ronde du Réseau Européen de Laboratoires sur l'acquisition. Bielefeld
- De Heredia, Ch. (1976). Pour une étude des rapports aux langues maternelles dans la migration. *Langue Française*, 29, 31-44.
- De Heredia, Ch. (1977). Le bilinguisme chez l'enfant. *La Linguistique*, 13, (2), 109-130.
- De Heredia-Deprez, Ch. & Calvet, L.-J. (Ed.) (1988/1990). *La Communication familiale*. Paris, Publication de Paris V-Sorbonne
- De Heredia-Deprez, Ch. (1990). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 213-238), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- De Heredia-Deprez, Ch. (Ed.) (1988/ 1990). "Des langues en famille... vues du dehors...et du dedans". *Plurilinguismes., 1*.
- De Heredia-Deprez, Chr. (1987). L'individu bilingue et ses langues, du bilinguisme au parler bilingue. In G. Vermès. & J. Boutet, J. (Eds.). *France, pays multilingue, Pratiques des langues en France*, (pp. 91-127), Tome 2, Paris, L'harmattan.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the classroom*. London, Methuen.
- De Pietro, J.F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et Société*, 43, 65-89.
- De Pietro, J.F. (2001). Une approche didactique et interventioniste de l'apprentissage de la communication en Suisse. Communication aux Journées d'Études "Apprentissage de la communication en milieu scolaire". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12 septembre.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weill & H. Fougier, (Eds), *Actes du 3^e Colloque régional de linguistique* (pp. 99-124), Strasbourg, Université de Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- De Pietro, J.F. & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : L'enseignement/apprentissage est il une "macro séquence potentiellement acquisitionnelle" ?. *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- De Pietro, J.F. & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.

- Deprez, Chr. 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris, Didier.
- Doherty-Sneddon, G. & Kent, G. (1996). Visual signals and the communication abilities of children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(8), 949-959.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris, E.S.F.
- Ducancel, G. & Astolfi, J.P. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels. *Repères*, 12, 5-20.
- Dunham, P. & Dunham, F. (1992). Lexical Development during Middle Infancy: A Mutually Driven Infant-Caregiver Process. *Developmental Psychology*, 28 (3), 414-20
- Dunham, P., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.
- Dunn, J. & Munn, P. (1985). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, 60, 399-410.
- Eder, D. (1982). Differences in communicative styles accross ability group. In L.C.Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Espéret, E. (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Berne, Peter Lang.
- Espinoza, O. (1993). Les relations affiliatives à la crèche. *Enfance*, 47 (4), 377-391.
- Evans, M.A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: verbal, nonverbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 739-749.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (Eds.) (1993). *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger
- Ferrier J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, I.G.E.N. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale.
- Feyeresein, P. (1997). La compréhension des gestes référentiels. *Geste, cognition et communication. Nouveaux-actes-sémiotiques*, 52-54, 29-48
- Fioux, P. (Ed.) (2001). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris, Karthala.
- Florin A. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles, Mardaga.
- Florin, A. (1991). *Pratiques de langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Florin A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses.
- Florin, A. (1998). From communication to verbalization: language practices in kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (3), 335-346.
- Florin, A. (2000). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris, Editions INRP.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.M., Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles, Mardaga.
- Florin, A., Guimard P. & Khomsi A. (1998). La maîtrise de la langue orale au cycle 2. Recherche pour la Direction des Ecoles. Rapport terminal. Université de Nantes, Labécd.
- Florin, A., Guimard, P. & Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique. *Psychologie Française*, 45 (3), 219-232.
- François, F. (1977). Traits spécifiques d'oral et pédagogie. *Pratiques*, n°17.
- François, F et al. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris, Larousse.
- François, F. (1977) (coord.). Langage et situations de communication. *Etudes de Linguistique Appliquée*. n° 26.
- François, F. (1980). Analyse linguistiques, normes scolaires, et différenciation socioculturelles. *Langages*, 59, 25-52.
- François, F. (1980) (coord.). Conduites langagières et sociolinguistique scolaire. *Langages*, n° 59.
- François, F. (Ed.) (1990) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- François, F. et al. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Preses Universitaires de France.
- Gajo, L., Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Editions Universitaires.
- Garber, P. Alibali M-W & Goldin-Meadow, S. (1998). Knowledge conveyed in gesture is not tied to the hands. *Child Development*, 69 (1), 75-84.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand des élèves de CM argumentent. *Langue Française*, n°112.
- Garcia-Debanc, C. (1996-1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux*, 39/40, 50-79.
- Gardin, B. (Ed.) (1976). L'apprentissage du français par les travailleurs immigrés. *Langue Française*, 29
- Garitte C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Paris, De Boeck.
- Genishi, C. & Fassler, R. (1999). Oral Language in the Early Childhood Classroom: Building on Diverse Foundations. In *The Early Childhood Curriculum: Current Findings in Theory and Practice*. Third Edition.

- Gertner, B.L., Hadley, P.A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (4), 913-923.
- Geste, cognition et communication Nouveaux-actes-sémiotiques*, 1997, 52-54.
- Gleason, J.B., Perlmann, R.J., Ely, R. & Avans, D. (1994). The baby talk register : parents' use of diminutives. In F.F. Sokolov & C.E.Snow (Eds). *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Green, J.L. & Harker, J.O. (1982). Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L.C.Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Greif, E.B. (1980). Sex differences in parent-child conversations. In C. Kramarae (Ed). *The voices and words of women and men*. New York, Pergamon Press.
- Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 25-48). Paris, Armand Colin.
- Guidetti, M. (1999). Les gestes conventionnels chez l'enfant : Approche pragmatique. *Archives de Psychologie*, 67 (260), 3-20
- Guidetti, M. (2001). Pragmatique et développement de la communication. Formes et fonctions des gestes conventionnels chez l'enfant. Document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers.
- Gumperz, J. (1989a). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Gumperz, J.J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris, L'Harmattan.
- Gumperz, J.J. (1989c). Linguistic and social characteristics of Minorization / Majorisation in verbal Interaction. In B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp.21-37), Genève, Librairie Droz SA.
- Hadar, U., Weinkert-Olenic, D. Krauss, R. & Sorpker, N. (1998). Gesture and the processing of speech : Neuropsychological evidence. *Brain and Language*, 62 (1), 107-126
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London, Arnold.
- Halté, J. F. (Ed.) (1993). Inter-actions. *L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz, Université de Metz.
- Halté, J.-F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionnisme. In J.-F. Halté (Ed.), *Inter-actions. L'interaction, actualité de la recherche et enjeux didactiques* (pp. 7-39), Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Halté, J.F. (Ed.) (1999) Interactions et Apprentissage. *Pratiques*, 103-104.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles, Mardaga.

- Hampson, J. & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-342.
- Harris, D. (1998). Non-verbal learning difficulties: more questions than answers. *Educational Psychology in Practice*, 13 (4), 258-265.
- Hébrard, J. (Ed.) (1995). *Le français tel qu'on l'enseigne vingt-cinq ans après*. Hommage à Frank Marchand. *Etudes de linguistique Appliquée*, 99.
- Hébrard, J. (2001). La réinvention de l'oral dans les politiques scolaires françaises de la décennie 1990. Communication aux Journées d'Etudes "Apprentissage de la communication en milieu scolaire". Sorbonne Nouvelle-Paris III, 11-12- septembre.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Houdé, O. , Kayser, D., Kœnig, D., Proust, J. & Rastier, Fr.(1998). *Vocabulaire de Sciences cognitives*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Hymes, D. Introduction. In Cazden, C. B., John, V. & Hymes, D. (Eds.), *Functions of language in the classroom.*, (xi-ivii), New York & London, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris, Hachette-Éducation.
- Janosz, M. & La Frénière, P.J. (1991). Affectivité, amitié et compétences sociales chez les garçons d'âge préscolaire en situation de ressources limitées. *Enfance*, 1, 2, 59-82.
- Jones, R. & Poudet, M.C. (1980). Les échanges adulte-enfant en situation scolaire. *Langages*, 59, 79-86.
- Joulain, M. (1987). Dialogue maîtresse-enfants à l'école maternelle : influence de la dimension et de l'homogénéité des groupes. Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Poitiers.
- Kail, M. (1985). L'évolution de la psycholinguistique : le retour en force du thème de la communication. In Noizet, G. et coll. (Eds.). 1985. *La communication*. (pp. 21-60), Paris, PUF, Symposium de l'APSLF.
- Kelly, S.D. & Church, R.B. (1998). A comparison between children's and adults' ability to detect conceptual information conveyed through representational gestures. *Child Development*, 69 (1), 85-93.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1991). *Les interactions verbales*. Tome 1 & 2. Paris, A.Colin.
- Kerssen-Griep, J.D. (1998). Teacher communication and student motivation to learn: competence and classroom facework. *Dissertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences*, 58, 12A, 44-95.
- Khebbab, A. (1998). Comportements de communication non verbale et systèmes d'interactions sociales de l'enfant avec ses pairs : "étude retrospective". *El-Tawassol.*, 3, 24-30
- Khomsî, A. (1997). *Batterie d'évaluation des compétences scolaires en cycle 2 (ECS2)*. Paris, ECPA.
- Kochman, R. (1982). Y-a-t-il une langue maternelle dans la salle ? *Langue Française*, 54, 119-128.

- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lamendella, J. H. (1977). General principles of neurofunctional organisation and the manifestation in primary and non primary language acquisition. *Language learning*, 27 (1), 155-196.
- Landon, S.J. & Sommers, R.K. (1979). Talkativeness and children's linguistic abilities. *Language and Speech*, 22, 269-275.
- Langumier, M. (1990). Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues entre le maître et ses élèves en CM2. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 113-145), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Lanoë, C. (1999). Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans. Thèse de Doctorat de Psychologie. Université de Nantes.
- Lanoë, C. & Florin, A. (2000). Les parents et l'apprentissage du langage chez les enfants de 2 à 8 ans. *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 4 (1), 141-151.
- Lazure, R. (1992). Vers une didactique de l'oral. Etat des recherches menées entre 1970 et 1990. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Leary, M. (1983). The conceptual distinctions are important: another look at communication apprehension and related constructs. *Human Communication research*, 10, 305-312.
- Le Cunff, C. , Jourdain, P. (Eds.) (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, Hachette-Éducation.
- Le Cunff, C., Bressy, P.P & Koskas, M. et al. (1990). Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe-classe (2 à 7 ans). *Repères*, 2, 39-54.
- Leew, S.V., Warren, S.F., & Yoder, P.J. (2002). Infants and toddlers : putting research into practice. In H. Goldstein & L.A. Kazmarek (Eds), *Promoting social communication : children with developmental disabilities from birth to adolescence*. (vol. 10 Communication and language intervention, pp. 151-172), Baltimore, MD.
- Le Manchec, C. (2001). *Pratique orale de la langue. Cycle 2*. Paris, Bordas Pédagogie.
- Lentin, L. (1976). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Tome 1. Paris, ESF.
- Lentin, L. (1977). *Comment apprendre à parler*. Tome 2. Paris, ESF.
- Leroy, M. (1970). *Le dialogue en éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Lieven, E.V.M. (1994). Cross-linguistic and cross-cultural aspects of language addressed to children. In C. Callaway & B.J. Richards (Eds). *Input and interaction in language acquisition* (pp.56-73). Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lock, A. (1997). The role of gesture in the establishment of symbolic abilities : Continuities and discontinuities in early language development. *Evolution of Communication*, 1 (2), 159-192
- Lorcerie, Fr. (1994). L'Islam dans les cours de "langue et culture d'origine" : le procès. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 10 (2), 5-43.

- Lurçat, L. (1977). *La maternelle : une école différente*. Paris, CERF.
- Manesse, D. (1987). *Les enseignements en CM2 et 6^{ème} : ruptures et continuités*. Paris, INRP .
- Marandon, G. (1994-95). Psychologie de l'illettrisme : le retour du culturel. *Bulletin de Psychologie*, XLVIII (419), 357-364.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Peter Lang.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Meisel, J. (Ed.) (1990). *Two first languages. Early grammatical development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris.
- Merabti, N. (1991). Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Thèse de doctorat, Grenoble III.
- Merabti, N. (1992). Variations des pratiques bilingues d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne. *LIDIL*, 6, pp. 93-114.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), 359-377.
- Merritt, M. (1982). Repeats and reformulations in primary schools as windows of the nature of talk engagement. *Discourse processes*, 5, 127-145.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1977). Circulaire n°77-266 du 2 août 1977. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°30, 2313-2338.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1986). *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris, CNDP & Le livre de Poche.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1995). Programme pour l'école primaire. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, numéro spécial 5.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001). Évaluation à l'école primaire. Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire : identification des compétences et repérage des difficultés des élèves. Direction de la programmation et du Développement, Mission de l'Évaluation.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors série n°1 du 14 février.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 147-174.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris, Odile Jacob.
- Moore-Caporale, D. (1992). Apprentissage du français langue étrangère : Le cas des indo-pakistanaïens scolarisés à Bradford en Angleterre. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Grenoble III.

- Moscato, M. (s.d). Construction et actualisation du langage. In Moscato, M. & Pierraut-Le Bonniec, G. (Eds.), *Le langage. Construction et actualisation* (pp. 9-16). Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- Mucchielli, A., Corbalan, J.-F., Ferrandez, V. (1998). *Théorie des processus de la communication*. Paris, Armand Colin.
- Müller, F.E. (1991). Avancer en reculant, la progression lente de la conversation exolingue. In C. Russier, H. Stoffel, H. & D. Véronique (Eds.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 67-74), Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Murphy, S. & Faulkner, D. (2000). Learning to collaborate: can young children develop better communication strategies through collaboration with a more popular peer. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (4), 389-404.
- Nelson, K.E. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In K.E. Nelson & A. van Kleeck (Eds). *Children's language* (vol.6). Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson K.E., Welsh, J.M., Camarata, S.M., Tjus, T. & Heimann, M. (2001). A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In K.E. Nelson, A. Aksu-Koc & C.E. Johnson (Eds). *Children's language. Interactional contributions to language development* (vol.11, pp. 165-195). Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Noizet, G., Bélanger, D., Bresson, F. (Eds.) (1985). *La communication*. Paris, PUF, Symposium de l'APSLF.
- Nonnon, E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *Repères*, 17, 55-85.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française). *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Noyau, C., Porquier, R. (Eds.) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris, P.U.V.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Flechter & B. Mac Whinney (Eds). *The handbook of child language* (pp. 73-94). Oxford, Blackwell.
- Park, K.A. & al. (1993). Individual differences and development changes in preschooler' friendship. *Developmental Psychology*, 29 (2), 264-270.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3-26.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation*. Fribourg, Editions Universitaires.

- Perrenoud, Ph. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In M. Wirthner, D. Martin, D. & Ph. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, (pp. 15-40), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Plessis Belair, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication à l'école?. *Québec français*, 94, 25-27.
- Polman, J.L., Pea, R.D. (2001). Transformative communication as a cultural tool for guiding inquiry science. *Science Education*, 85 (3), 223-238.
- Pontecorvo, C. (1988). Interactions socio-cognitives et acquisitions des connaissances en situation scolaire : contextes théoriques, bilan et perspectives. *European Journal of Psychology of Education*, n° spécial "Le fonctionnement de l'enfant à l'école".
- Pontecorvo, C. (1990). Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de cinq ans. *Cahiers du CALAP*, 7/8, Le jeune enfant et l'explication, 55-69.
- Porquier, R. 1979. Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 33, 39-52.
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (Ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III. Actes du colloque organisée les 16-18 Septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel* (pp.17-48).
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Ringard, J.C. (2000). A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. Ministère de l'éducation nationale. Rapport au Ministre de l'Education Nationale.
- Rondal, J.A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles, Mardaga.
- Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Mardaga.
- Rondal, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Bruxelles, Mardaga.
- Rosat, M.-Cl. (1993). Réfléchir pour la classe sur la diversité des oraux. *Le Français aujourd'hui*, 101, 70-76.
- Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question(s). In M. Wirthner, D. Martin & Ph. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, (pp. 41-54), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Rubin, K.H. (1982). Social and social-cognitive characteristics of young isolate, normal, and sociable children. In K.H. Rubin & H.S. Ross (Eds). *Peer relationships and social skills in childhood*. (pp. 353-374), New York, Springer-Verlag.
- Rubin, K.H., Hymel, S. & Mills, R. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood : stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-255.

- Russier, C. , Stoffel, H. & Véronique, D. (Eds.) (1991). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Salinas, A. 1994. Processus d'acquisition du français comme langue seconde par deux groupes d'enfants de langue espagnole et de langue cambodgienne : les effets de variation de routines interactives. In F. Sierra Martínez, M. Pujol Berché & H. Den Boer, H. (Eds). "Las lenguas en la Europa Comunitaria. La adquisición de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras". *Dialogos Hispánicos*. 13, 175-192.
- Salins de, G.-D. (1988). *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*. Paris, Hatier.
- Schubauer-Leoni, M.- L. Quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & Ch. Riboni, (Eds.), *La construction interactive du quotidien*. (pp. 77-102). Nancy, Preses Universitaires de Nancy.
- Schachter, F.F. (1979). *Everyday mother talk to children: early intervention*. New York, Academic Press.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F. & Dolz, J. *et al.* (1997). "L'oral" s'enseigne! Eléments pour une didactique de la production orale . *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- Sfez, L. (1988). *Critique de la communication*. Paris, Éditions du Seuil.
- Silliman, E.R., Bahr, R.H., Wilkinson, L.C. (2002). Language variation and struggling readers : finding patterns in diversity. In K.G. Butler & E.R. Silliman, *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities : new paradigms in research and practice*. (pp. 109-148) Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonpoli J.F. (1991). *Apprendre à communiquer*. Paris, Hachette Education, Pédagogies pour demain.
- Sinclair, J.M.H. & Coulthard, R.M. (1975). *Toward an analysis of discourse : the english used by teachers and pupils*. London, Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (Ed.). 1995. *Multilingualisme for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger B.V.
- Snow, C.E. (1994). Beginning from baby talk : twenty years of research on input in interaction. In C. Galloway & B.J. Richards (Eds). *Input and interaction in language acquisition* (pp.3-12). Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Spigolon, G. (2001). La conversation didactique, instrument et source d'altérité. approche pragmatique de la proximité socio-cognitive des interlocuteurs en séance de langage à l'école maternelle. Thèse de doctorat, Université de Nancy II.
- Strayer, F.F. & al. (1989) La coordination des structures sociales chez les jeunes enfants. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2 (1), 115-131.

- Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré. Parole et différences à l'école élémentaire*. Paris, Colin-Bourrelier.
- Stubbs, M. & Delamont, S. (1976). *Explorations in classroom observations*. London, Wiley.
- Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage. Communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris, L'Harmattan.
- Tilmatine, M. (sous la dir. de) (1997). *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : Langue maternelle ou langue d'état?* Paris, INALCO / CEDREA-CRB
- Tochon, F.V. & Cambron, A.-M. (1992). Conceptions nouvelles de l'oral. In F.V. Tochon, & I.C. Druc (Eds.) *Oral et intégration des discours*, (pp. 19-28), Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Tochon, F. (1992). Planifier l'oral. In F.V. Tochon, & I.C. Druc (Eds.) *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke, Editions du CRP.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., Kruger, A.C. & Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tourrette, C. (1999). Apprentissage du monde, interactions sociales et communication. In J.A. Rondal & E. Esperet (Eds.) *Manuel de psychologie de l'enfant*. Bruxelles, Mardaga.
- Tourrette, C. (2001). *L'évaluation psychologique des très jeunes enfants au développement normal et atypique (0-6 ans)*. Paris, Dunod.
- Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de la Réunion. (s.d). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*.
- Trévisse, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*. N° spécial de linguistique appliquée, 44-52.
- Tupin, F. (2001). L'éveil aux langues. Entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. In P. Fioux (Ed.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue* (pp. 139-166), Paris, Karthala.
- Van Straten, A. (1990). Heurs et heurts de la communication précoce. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 13-31), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Vasseur, M.-Th. (1990). La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre. . In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 239-260), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Veneziano, E. (2000a). Interaction, conversation et acquisition du langage. In M. Kail & M. Fayol (Eds.) *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. (pp. 231-265) Paris, Presses Universitaires de France.

- Veneziano, E. (2000b). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In K.E. Nelson, A. Aksu-Koc & C.E. Johnson (Eds). *Children's language. vol. 10, Developing narrative and discourse competence*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Verdelhan-Bourgade, M. (Ed). (1972). Communication et enseignement. *Langue Française*, 13.
- Verdelhan-Bourgade, M. (Ed.) (1986). Communication et enseignement. *Langue Française*, N° 70.
- Vermès, G. (1997). L'inettelligence de la langue. Texte présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Psychologie. Université de Paris X-Nanterre.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor / Editions sociales.
- Weizman, Z.O. & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition : effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37 (2), 265-279.
- Wells, C.G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Whaley, K.L. & Rubinstein, T. (1994). How toddlers do friendship : a descriptive nanalysis of naturally occurring friendship in a group childcare setting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1, 383-400.
- Wilkinson, L.C. (Ed.) (1982). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Wilkinson, L.C. & Calculator, S. (1982). Effective speakers : student's use of language' to request and obtain information and action in the classroom. In L.C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Wilkinson, L.C. & Silliman, E.R. (2000). Classroom language and literacy learning. In M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research*, (vol. III, pp. 337-360). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Winkin, Y. (1981 / 2000). *La nouvelle communication*. Paris, Éditions du Seuil.
- Winkin, Y. (1996 / 2000). *Anthropologie de la communication*. Paris, Éditions du Seuil.
- Winsler, A. & Diaz, R.M. (1995). Private speech in the classroom : the effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3), 463-487.
- Yackel, E. (1995). Children's talk in inquiry mathematics classrooms. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds), *The emergence of mathematical meaning : interaction in classroom cultures*. (pp. 131-162) Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Studies in mathematical thinking and learning series.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

DYNAMIQUE GENERALE DES RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE

Jean-Pierre COURTIAL & Yann GOUPIL

1. INTRODUCTION

Il est possible de mettre en évidence la dynamique sous-jacente à un domaine de recherche à partir de l'analyse des mots associés par les articles scientifiques, conformément à la théorie de la traduction¹⁰. Cette théorie fait l'hypothèse que tout domaine de recherche évolue selon une logique sociocognitive à long terme qui est la conséquence de la double logique des interactions cognitives (dont la propagation et l'évolution des paradigmes au sens de Kuhn est une manifestation) et des interactions sociales (logique de la notoriété des chercheurs et des laboratoires, logique de la demande sociale etc.).

On peut ainsi rendre compte, non de l'état de l'art en matière de communication dans le contexte scolaire (qu'une recherche bibliométrique classique met à jour), mais de l'évolution générale de la manière de poser le problème de la communication en milieu scolaire. Pour y parvenir, sachant que nous nous appuyons sur une logique sociocognitive, il nous faut envisager cette communication en milieu scolaire dans son contexte sociocognitif le plus large, c'est-à-dire celui de la psychologie de l'enfant. Les chercheurs forment en effet par définition un système ouvert et c'est au sein du système global que les recherches s'influencent. Cependant, nous nous efforcerons de cibler nos résultats sur la seule communication en milieu scolaire quand cela sera possible et de regarder en détail la recherche française dans ce contexte, quand cela sera également possible.

2. DONNEES UTILISEES

¹⁰Callon, M., Law, J., Rip, A. (1986). *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. New York, Mac Millan.

De façon à situer la recherche sur la communication en milieu scolaire dans son contexte général, nous nous sommes intéressés à tous les types de recherche relatives à la communication chez l'enfant.

Un télé-déchargement a été effectué à partir de la base PASCAL du CNRS, à l'aide du serveur issu de Questel de façon à remonter sur dix ans (Le site Internet de la Bibliothèque Universitaire ne met à disposition que les deux dernières années). Après une recherche documentaire exploratoire, l'équation logique suivante a été adoptée :

(oral* et scol*) ou ((communication ou discours ou discours* ou verbal*) et (enfant*))

De 1994 à 2001, 3911 références ont été décelées dont les champs mots-clefs ont été télé-déchargés. Pour les années 1994, 1997, 2000, les références (1791 au total, soit de 5 à 600 références par an) ont été télé-déchargées pour la totalité de leurs champs.

3. PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Pour présenter les principes méthodologiques utilisés, prenons un exemple. Soit l'article intitulé " Reticent primary grade children and their more talkative peers : verbal, non verbal, and self-concept characteristics ", écrit par M.A. Evans, de l'université de Guelf aux Etats-Unis et paru en 1996 dans *Journal of Educational Psychology* (88(4), pp. 739-749). L'article se propose d'étudier le comportement verbal des enfants en jardin d'enfants et la relation entre, d'une part, aptitudes verbales et non verbales, concept de soi, d'autre part la loquacité dans le contexte de la classe. Du point de vue de la science en construction (logique des réseaux problématiques¹¹), le chercheur combine, de façon originale selon lui, des savoirs sur le concept de soi, l'école, l'enfant, le comportement verbal et le comportement non verbal de façon à faire apparaître un fait scientifique nouveau : la notion " d'enfants réticents " à l'école, conséquence d'une communication réduite des enfants à la maison et non d'une estime de soi réduite. Le chercheur fait de l'article un récit au sens de la psychologie de la culture (Bruner, 1991) : il construit une mise en scène en rapprochant des fragments de savoirs non reliés jusque là, faisant émerger, selon lui, un acteur nouveau, l'enfant réticent.

Nous trouvons, à la suite du signalement de l'article une série de mots clefs que nous avons regroupés en réseaux de savoirs ou de savoir-faire : 1/ timidité, concept soi ; 2/ milieu scolaire, âge scolaire ; 3/ enfant, âge préscolaire ; 4/ comportement verbal, aptitude verbale, communication verbale, interaction sociale ; 5/ comportement non verbal, interaction sociale ; 6/ comparaison inter-individuelle, étude longitudinale. C'est bien ces 5 réseaux de savoirs ou savoir-faire qui sont mobilisés, réunis de façon originale au sein de l'article. Nous les avons recomposés

Courtial, J.P. (ed.), (1994). *Science cognitive et sociologie des sciences*. Paris, Presses Universitaires de France.

¹¹Callon, M., Law, J. & Rip, A. (1986). *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. New York, Mac Millan.

intuitivement (les mots clés ne se suivent pas dans cet ordre dans la base PASCAL). – mais un calcul statistique opéré au sein des articles d'un domaine les livrera automatiquement. En effet, le chercheur ne fonctionne pas de façon isolée. Il interagit avec ses confrères et avec la nature au sein de ce qu'on nomme parfois des collectifs ou des collèges invisibles. L'ensemble des chercheurs d'un domaine "bricole" chacun à sa façon, met en œuvre tel ou tel aspect des savoirs et des savoir-faire à sa disposition. C'est pourquoi la sociologie de la traduction considère ces savoirs comme des réseaux. De ce bricolage émergent des acteurs consensuels nouveaux. De tels acteurs présentent réellement, aux yeux de tous les chercheurs, les propriétés qu'on attendait d'eux et qui ont présidé à leur construction. Par exemple, la célèbre controverse entre Luc Montagnier et Robert Gallo nous rappelle que le virus du Sida a d'abord été défini par la communauté scientifique tout entière du point de vue de ses caractéristiques nécessaires avant d'être isolé de façon convaincante. C'est la "main invisible" du collectif des chercheurs qui conduit ainsi à des états d'équilibre cognitifs ou, mieux, sociocognitifs, caractéristiques des recherches abouties. Un calcul statistique de l'ensemble des associations produites par les titres et résumés de l'ensemble des articles produits par une communauté de chercheurs en relation paraît donc pouvoir refléter la dynamique des recherches en cours au sein d'un domaine.

A partir d'un calcul statistique sur le réseau des associations entre mots clés, il est possible de mettre en évidence :

1/ les agrégats de mots associés qui font bien ressortir les savoirs et savoir-faire précis dont l'ensemble constitue un champ de recherches ;

2/ les agrégats ou thèmes de recherche fédérateurs venant au centre d'un ensemble de problèmes, parce qu'ils en proposent une approche synthétique ;

3/ les thèmes de recherche fédérateurs parvenant à expliquer en retour les thèmes fédérés comme si ces derniers en étaient non plus la cause mais la conséquence.

En d'autres termes, l'analyse des mots associés va restituer la logique de récit qui est celle des influences entre scientifiques, la migration des concepts d'un domaine à l'autre, tout en prenant en compte les résultats de la recherche eux-mêmes, c'est-à-dire les associations inscrites dans les objets produits par la science.

Nous avons validé cette approche à propos de nombreux thèmes de recherche, en nous appuyant, comme nous l'avons vu, sur le calcul du réseau des associations de mots clés. Ces réseaux s'organisent de manière typique, conduisant à chaque fois à mettre en évidence les acteurs thématiques de la recherche et leur dynamique. Cette approche s'inscrit dans une discipline nouvelle appelée scientométrie, mesure de l'activité scientifique. Elle produit ainsi des outils de gestion de la recherche et de prospective¹².

¹²Vinck, D. (1991). *Gestion de la recherche*. Bruxelles, De Boeck.

Autrement dit, il est possible de décrire la dynamique de la recherche comme une recherche d'équilibre entre concepts ou objets censés expliquer une situation donnée et les propriétés vérifiables de ces concepts ou objets. En conséquence, là où la science achevée ne nous décrit que les propriétés des concepts et objets scientifiques hors de tout contexte d'application, tout se passe, avec la science en construction, comme si nous pouvions décrire le *contexte* d'application d'un concept ou objet nouveau *et* les propriétés de ce concept ou objet. Nous mettons donc en évidence la science et la *mise en scène* de la science, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles ses découvertes peuvent s'appliquer avec succès. Cette mise en scène s'inscrit dans la structure de récit que présentent la plupart des articles scientifiques dans leur partie introductive, loin de la classique structure hypothético-déductive qui suit.

L'équilibre entre *objets* d'une part, et situations problématiques ou *sujets* de recherche auxquelles s'appliquent ces objets, d'autre part, est un équilibre culturel, au sens où il est lié à la culture scientifique du moment. La culture scientifique permet d'apporter des réponses aux problèmes posés, à condition de décrypter les situations avec ses lunettes (observer dans la production verbale un problème de sociabilité) et d'y apporter les solutions correspondantes. L'objet de la culture scientifique n'est pas d'accumuler des connaissances pour proposer des théories décrivant une réalité censée exister en dehors des humains. Il n'est pas d'aboutir à une culture presse-bouton.

4. L'ANALYSE DES MOTS ASSOCIES

Nous avons fait le choix, comme c'est l'usage dans l'analyse statistique des fronts de recherche de ne prendre en compte que les publications dans les journaux scientifiques. En effet, les livres suivent toujours avec un décalage de plusieurs années, les progrès réalisés au fil des recherches dont les articles rendent le plus rapidement compte (même si, en sciences humaines, ces délais restent longs). De plus les articles se "répondent" les uns aux autres et mettent en évidence des interactions entre chercheurs. Enfin, relativement à Internet par exemple, les journaux, à travers les comités de lecture, garantissent un certain état académique et homogène des travaux de recherche, une sorte de "panel" reflétant au mieux l'état de l'art. On peut estimer que PASCAL recense tous les articles importants de la communauté scientifique internationale parus à propos d'un thème tel que l'autisme.

L'analyse des mots associés va porter sur le seul champ "mots-clefs" des articles scientifiques relatifs à la communication dans le milieu scolaire définis précédemment. Elle calcule donc les associations entre tous les mots clés d'indexation d'un domaine donné. Le coefficient d'association entre deux mots-clefs retenu est le produit des deux probabilités d'obtenir, dans le signalement d'un article, un mot clef quand l'autre est présent. C'est donc un coefficient qui varie entre 0 (les deux mots ne sont jamais ensemble) et 1 (présence automatique d'un mot du couple

Courtial, J.P. (1990). *La scientométrie, de la bibliométrie à la veille technologique*. Paris, Anthropos.

quand on a l'autre). Autrement dit, l'analyse des mots associés calcule le réseau au sein duquel l'analyse de similitude extrait l'arbre maximum. Elle n'éliminera donc aucun lien. En parcourant la liste des associations rangées par ordre décroissant, elle extrait les mots carrefours liés fortement et directement à un sous-ensemble de n mots, le tout formant un cluster centré en étoile ou thème. Les liens internes à un thème sont ainsi au moins égaux à la dernière valeur du lien retenu pour construire le thème ou seuil plancher. Les mots de chaque thème restent évidemment liés directement ou indirectement (par un lien intermédiaire) aux mots des autres thèmes. Ce sont les liens externes. On calcule alors les paramètres de centralité des thèmes (somme des liens externes) et de densité des thèmes (moyenne des liens intra-thème).

L'analyse des mots associés calcule les thèmes pour un ensemble d'articles donnés à partir d'un paramètre de seuil pour le nombre de mots constitutifs d'un thème. Ici le seuil retenu est de 10 mots, c'est-à-dire que chaque thème est constitué d'un mot central auquel sont liés directement 9 autres mots. L'essai de différents seuils montre que ce seuil permet d'avoir un maximum de thèmes carrefours. La pratique montre que ce seuil correspond approximativement au nombre de mots-clefs par article. L'analyse des mots associés privilégie les thèmes liés, à une période de temps donnée, à au moins deux autres thèmes par au moins 3 liens supérieurs à la valeur plancher de construction de l'un des 3 thèmes. Ce sont les thèmes carrefours. L'analyse des mots associés suit avec le temps la "descendance" (c'est-à-dire les thèmes ayant au moins 2 mots en commun avec le thème "père") de ces thèmes carrefours et des thèmes associés, dès lors que ces derniers deviennent carrefours à un moment donné. L'analyse des mots associés identifie ainsi les "nervures" fortes du réseau des associations. Chaque thème de cette liste est alors représenté dans un plan, avec pour abscisse sa valeur de densité (mesurée en rangs) et pour ordonnée sa valeur de centralité (mesurée en rangs). Ce plan est appelé diagramme stratégique. Il est alors possible de suivre les trajectoires des thèmes-carrefours à un moment donné (et associés à un thème carrefour à un autre moment). Nous avons numéroté les quadrants de ce diagramme obtenus à partir des valeurs médianes de centralité et de densité, de 1 à 4 dans le sens des aiguilles d'une montre en partant en haut à gauche. Les mots-clefs du quadrant 1 correspondent à des articles proches (forte densité des associations), mais se rapportant des thèmes relativement isolés (faible centralité). Les mots clefs du quadrant 2 correspondent à des articles proches et se rapportant à des thèmes centraux, c'est-à-dire tels que les recherches sur ces thèmes ont des impacts sur d'autres thèmes. Les mots-clefs du quadrant 3 correspondent à des articles se rapportant à des thèmes centraux

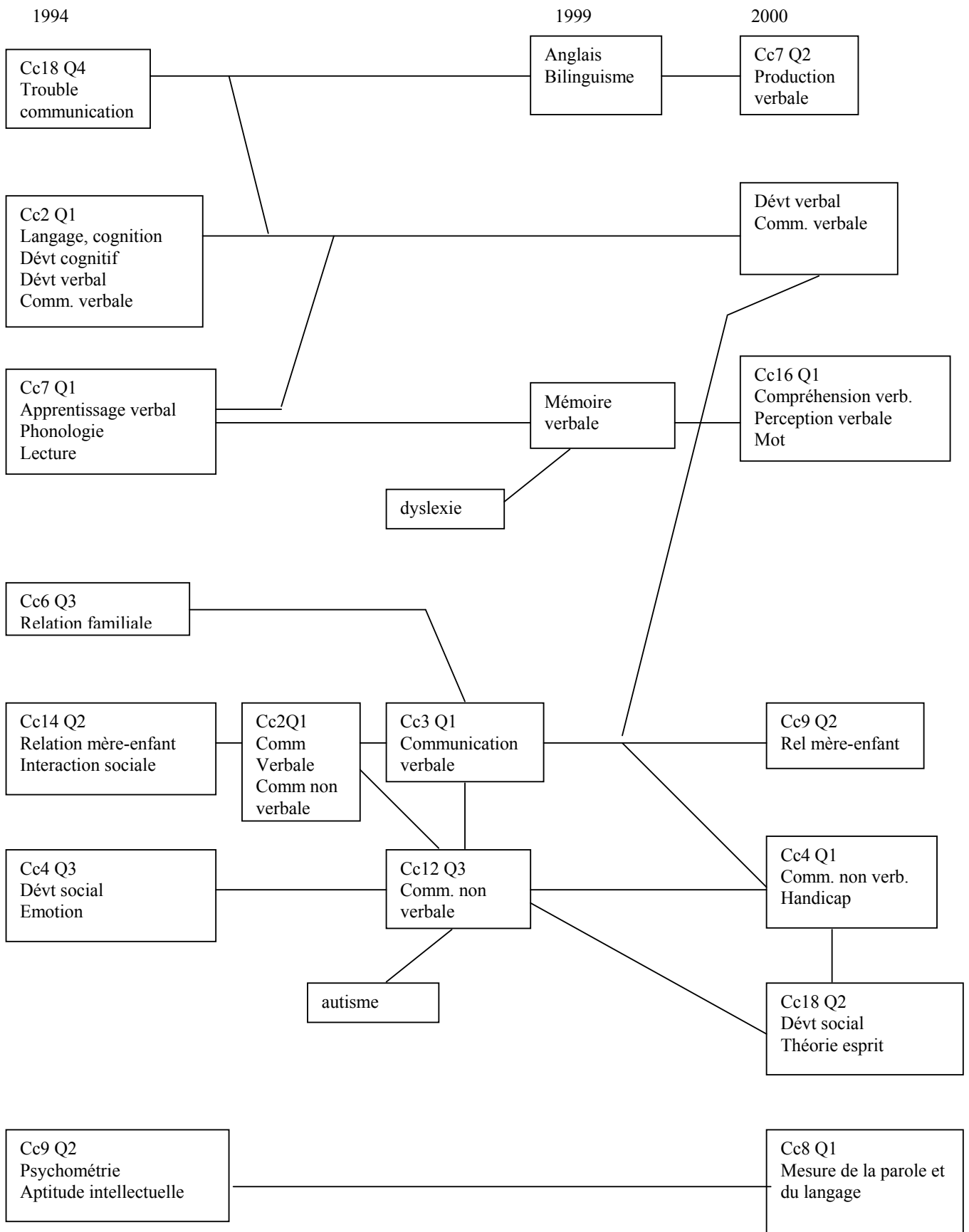
mais abordés de façon très variable (faible densité des associations). Les mots-clefs du quadrant 4 correspondent à des articles périphériques (faible centralité des thèmes abordés) et hétérogènes (faible densité des associations).

5. RESULTATS

5.1. L'évolution des thèmes de recherche

La figure 1 représente l'évolution générale des thèmes de recherche les plus importants dégagés par l'analyse des mots associés. La figure 2 représente l'évolution générale de l'emplacement de ces thèmes sur le diagramme stratégique.

*Figure 1. Communication chez l'enfant : évolution des thèmes de recherche
et de leurs relations de 1994 à 2000*



Tous les articles relatifs à la communication chez l'enfant sont présents dans la base de données que nous avons constituée. En particulier les articles relatifs à la communication en milieu scolaire sont présents. Nous dénombrons en moyenne quelques dizaines d'articles par an consacrés à la communication. Ces articles sont de 4 types :

- articles consacrés à l'étude de la communication augmentée ou facilitée en liaison avec l'orthophonie ;
- articles consacrés à la relation thérapeutique ;
- articles consacrés à la communication avec les handicapés, les malades, dans le cadre de la relation soignant soigné ;
- articles consacrés à la communication au sein de la relation familiale en liaison avec les interactions sociales et le développement social.

Peu d'articles traitent de la communication en milieu scolaire en tant que telle. Ce n'est donc pas un thème de recherche constitué. Par contre on observe une dynamique collective sociocognitive convergeant implicitement vers la prise en compte de la communication comme point de passage obligé d'un ensemble de recherches, comme si cette approche rendait cohérent un ensemble de recherches antérieures jusque là disjointes. Le " collectif " représenté par les articles voit converger à la fin des années 1990 un ensemble de lignes de recherche vers la communication verbale et non verbale, comme préoccupation centrale et développée. Cette convergence était absente dans les années 1994. La thématique du projet de recherche correspond bien à une tendance majeure de la recherche, appliquée aux situations scolaires.

Plus précisément, les lignes de recherche correspondent à des acteur-réseaux, c'est-à-dire à des thématiques institutionnalisées ayant leurs laboratoires préférentiels, leurs revues, leurs situations d'observation privilégiées, le tout correspondant à un équilibre sociocognitif. Nous les appellerons " cités ". Chaque cité correspond à une certaine autonomie de la recherche.

Ces cités (figure 1) sont les suivantes :

1 – recherches sur le bilinguisme, l'enseignement de l'Anglais, la **production verbale** à propos de l'apprentissage des langues ; une partie de ce courant de recherches consacré aux troubles du langage (bégaiement) rejoint en 1996 le courant suivant consacré au langage : ce sont donc les aspects pathologiques qui enrichissent le courant principal ; le terme clef qui désigne l'objet de recherche est donc ici la production verbale qui désigne l'aptitude de l'enfant à s'exprimer dans une langue ;

2 – recherches sur le **langage, la cognition, le développement verbal** (150 références par an environ), la **communication verbale** et la lecture ; rejointe en 1996 par les recherches sur les troubles du langage et la production verbale en général, cette ligne, de seulement développée, devient centrale et développée en 1997 et 1998,

apogée de cette ligne ; il y a donc une sorte d'autonomie à cette époque dans l'étude des rapports entre cognition et langage ;

3 – recherches sur l'**apprentissage verbal**, la phonologie, la lecture ; une partie de ces recherches rejoint le thème précédent en 1997, le reste poursuit en direction de recherches sur la **mémoire verbale**, la **compréhension verbale** et la **perception verbale**, le mot ;

4 – recherches sur la **relation familiale**, convergeant progressivement vers l'axe suivant de recherches, à travers notamment la prise en compte de la **communication verbale** au sein de la famille ;

5 - recherches sur la **relation mère-enfant et l'interaction sociale**, thème central, conduisant à la **communication verbale**, laquelle rejoint le thème langage (d'où il était originaire en 1994), et lui-même rejoignant en 2000 les

6 - recherches sur le **développement social et les émotions**, le tout contenant précisément en l'an 2000 l'étude de la **communication non verbale** ;

7 – recherches en **psychométrie** ; ce thème de recherche, consacré à la mise au point d'instruments de mesure des compétences et des performances, est un thème central et développé mais autonome sur presque toute la période. Il concerne bien sûr les aptitudes à la communication et à l'expression. En l'an 2000, il comporte des articles sur la mesure de la parole et du langage.

Les recherches conduites dans le **cadre de l'école** se situent de façon majoritaire dans l'axe 3 mais elles peuvent aussi être présentes dans les autres axes selon les périodes. Il est frappant d'observer la convergence de ces axes de recherche, à travers notamment les liens qui s'établissent entre communication verbale et communication non verbale.

5.2. Analyse des axes de recherche en termes de revues

Les lignes suivantes indiquent la constitution des axes de recherche du point de vue sociologique (les "collèges invisibles" ou "cités") présents en 1977 et 2000 en termes de revues contenant les articles les plus fréquentes.

On remarque, de façon générale, le rôle joué par les revues centrées sur les "pathologies" comme, par exemple : *Journal of Deaf Studies*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Rééducation orthophonique*.

L'axe de recherche "langage" est constitué d'un ensemble de revues essentiellement anglo-saxonnes relativement stable. Les revues françaises les plus fréquentes relativement à quelques axes bien placés dans la dynamique du champ sont :

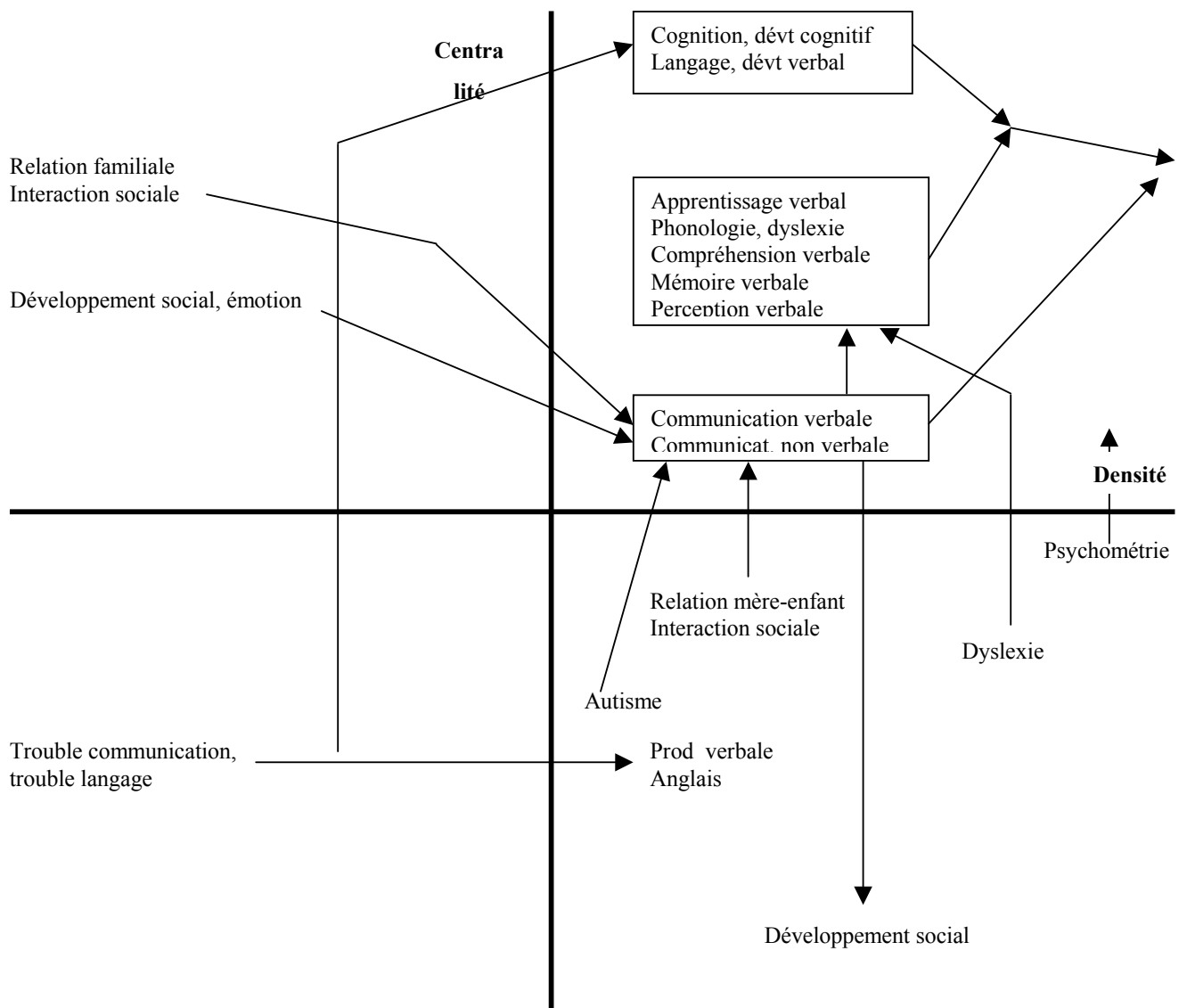
- *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, à propos de l'axe "interaction sociale" en 1997 ;
- *Rééducation orthophonique*, à propos de l'axe "relation parent-enfant" en 2000 ;
- *La psychiatrie de l'enfant*, à propos de l'axe "relation mère-enfant" en 2000 ;

- *Enfance*, à propos des axes “ développement social ” et “ comportement non verbal ” en 2000.

Tout se passe comme si elles conféraient à ces axes une partie de leur cohérence. Elles paraissent donc être l’expression de recherches dont la cohérence cognitive ne peut que renvoyer à une cohérence sociale, justifiant a posteriori l’expression de “ cités ” au sens philosophique du terme aux axes de recherche.

5.3. Examen du diagramme stratégique

*Figure 2. Communication et enfant (base PASCAL).
Evolution simplifiée du diagramme stratégique de 1994 à 2000.*



L'apport du diagramme stratégique (figure 2) est de montrer le statut épistémologique relatif des axes de recherche les uns par rapport aux autres, autrement dit l'économie de la recherche. Par commodité, on a mis ensemble sur ce diagramme les recherches sur la communication verbale et sur la communication non verbale, associées en 1998, bien que correspondant à des clusters distincts.

On voit que, au départ, les recherches sur les interactions sociales sont d'abord spécialisées (relations familiales). Il en va de même pour les recherches sur le développement social en liaison avec les émotions. Par contre, les recherches sur les relations mère-enfant, les recherches sur l'autisme, les recherches sur la dyslexie, les recherches sur le bilinguisme (enseignement de l'Anglais), les recherches en psychométrie, sont fédératrices. Les recherches sur les troubles de la communication sont marginales.

Toutes les autres recherches sont centrales et développées.

Les recherches sur les interactions sociales dans le contexte familial, rejointes par les recherches sur les relations mère-enfant d'une part, le développement social d'autre part, deviennent centrales, articulant communication verbale et non verbale.

Le développement social cessera ensuite d'être central et développé pour n'être plus que central, comme si ce thème, devenu contextuel pour les nouvelles recherches, était en fin de cycle.

De leur côté, les recherches sur " langage et cognition " d'une part, " apprentissage verbal " d'autre part, se rejoignent. En fin de période, elles sont rejointes par les recherches sur " communication verbale " et " communication non verbale ".

5.4. Articles typiques

Nous avons sélectionné 6 articles représentatifs de cette convergence des courants de recherche notamment dans le domaine scolaire. Ils peuvent être examinés du point de vue des paradigmes expérimentaux qu'ils mettent en œuvre, mais il nous paraît intéressant de les considérer du point de vue de la convergence générale qu'ils incarnent.

1 - Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 449-470.

Cet article lie les courants 5 et 6 précédents. Il propose un modèle liant expression émotionnelle, empathie et comportement pro-social. A signaler dans sa bibliographie :

Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New-York, Oxford University Press.

2 - Evans, M. A. (1996). Reticent Primary Grade Children and Their More Talkative Peers : Verbal, Nonverbal and Self-Concept Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, 739-749.

Cet article lie également les courants 5 et 6 et le concept de soi. L'auteur parle des enfants timides et " réticents " dans leur relation avec le professeur.

3 – Doherty-Sneddon, G. & Kent, G. (19996). Visual Signals and the Communication Abilities of Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 8, 949-959.

Cet article lie les courants 5 et 6. Il s'appuie sur un paradigme communicationnel déjà ancien proposé par Glucksberg, Krauss & Weisberg (1966). Parmi ses références bibliographiques, on note :

Feyereisen, P. & De Lannoy, J.D. (1991). *Gesture and Speech*. Cambridge, Cambridge University Press.

Goldin-Meadow, S., Wein, D. & Chang, C. (1992). Assessing knowledge through gesture : using children's hands to read their mind. *Cognition and Instruction*, 9, 201-219.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press.

4- Alibali, M. W., Flevares, L.M. & Goldin-Meadow, S. (1997). Assessing Knowledge Conveyed in Gesture : Do Teachers Have the Upper Hand ? *Journal of Educational Psychology*, 89, 183-193.

Cet article lie les courants 2 et 6 en introduisant en outre la résolution de problème et les " teachable moments " (où l'attention est suscitée par une énigme cognitive) dans la classe. Les nombreuses références bibliographiques de Goldin-Meadow paraissent en faire un auteur important.

5 – Kelly, S., D. & Breckinridge Church, R. (1998). A comparison between Children's and Adults' Ability to Detect Conceptual Information Conveyed through Representational Structures. *Child Development*, 69, 1, 85-93.

Cet article lie les courants 2 et 6, à travers notamment la prise en compte des gestes et " l'information représentationnelle " et l'éthologie humaine. On y trouve également des références à Goldin-Meadow.

6 - Smith, L. (1998). Predicting Communicative Competence at 2 and 3 Years from Pragmatic Skills at 10 Months. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 2, 127-148.

Cet article lie les courants 2, 5 et 6, le lien entre acquisitions langagières et communication non verbale, au niveau, notamment, mère-enfant. A signaler dans sa bibliographie :


Harris, M., Jones, M., Brookes, D. & Grant, J. (1986). Relations between the non-verbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 261-268.

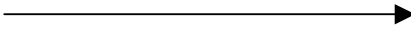
Thal, D., Tobias, S. & Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers : a 1-year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 604-612.

5.5. Etat des recherches en 2001

Les articles scientifiques parus en 2001 ne sont présents qu'en partie dans la base PASCAL que nous avons interrogée en juin 2001. Les résultats suivants sont donc à prendre avec précaution. Il est en effet possible de tracer une cartographie fine des relations entre les thèmes sur les quatre dernières années (figures 3 et 4).

Figure 3 : Les enchaînements thématiques : le cas de la communication non verbale, des relations mère enfant, du développement social et des relations parent enfant.

Relation possédant au moins 3 mots en commun


relation possédant moins de trois mots en commun


RELATION PARENT ENFANT (en capitales) : terme central ; relation parent enfant (en minuscules) : terme présent dans les deux clusters désignés par les termes centraux et reliés par une flèche.

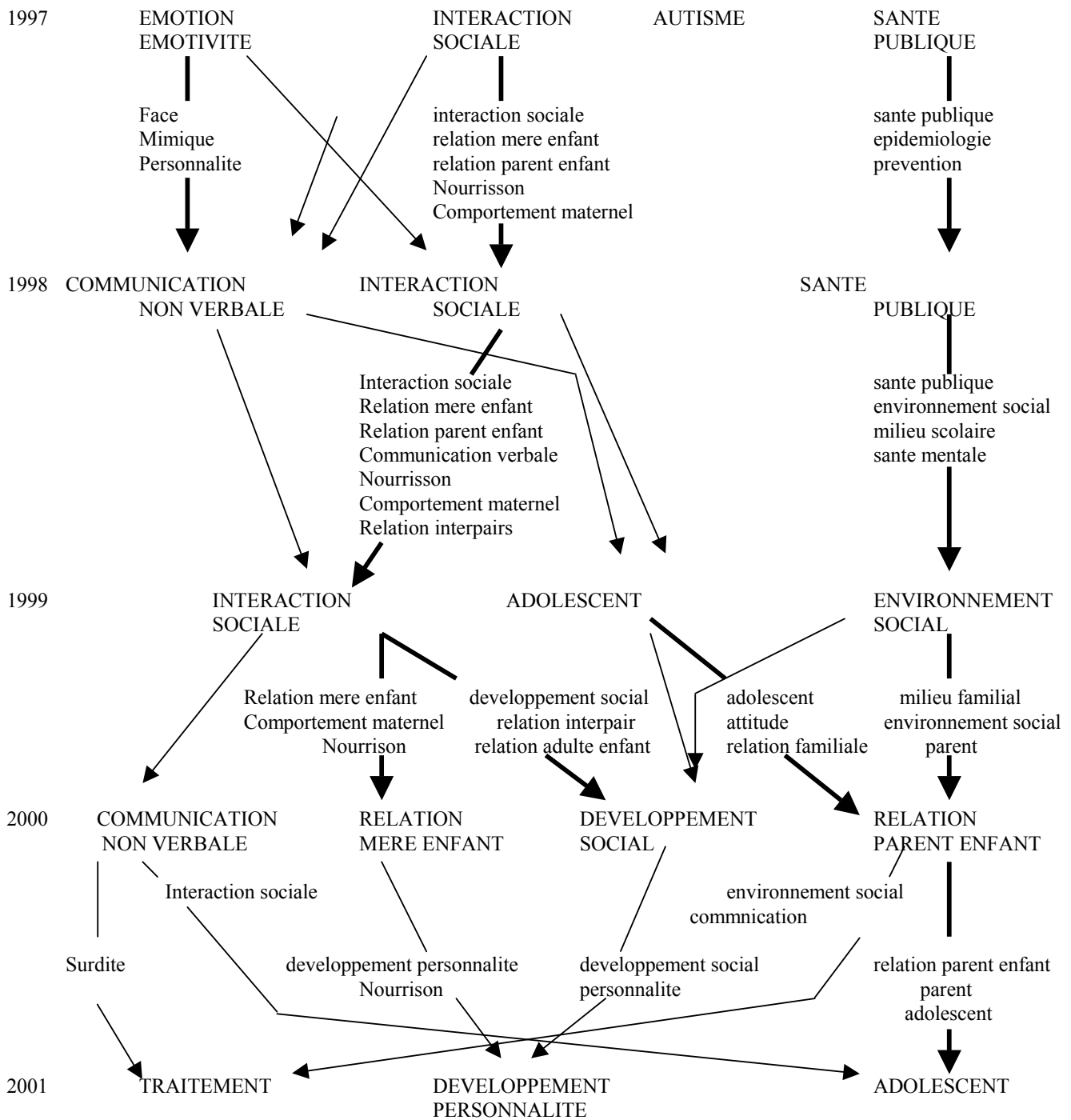
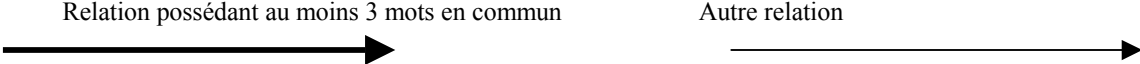
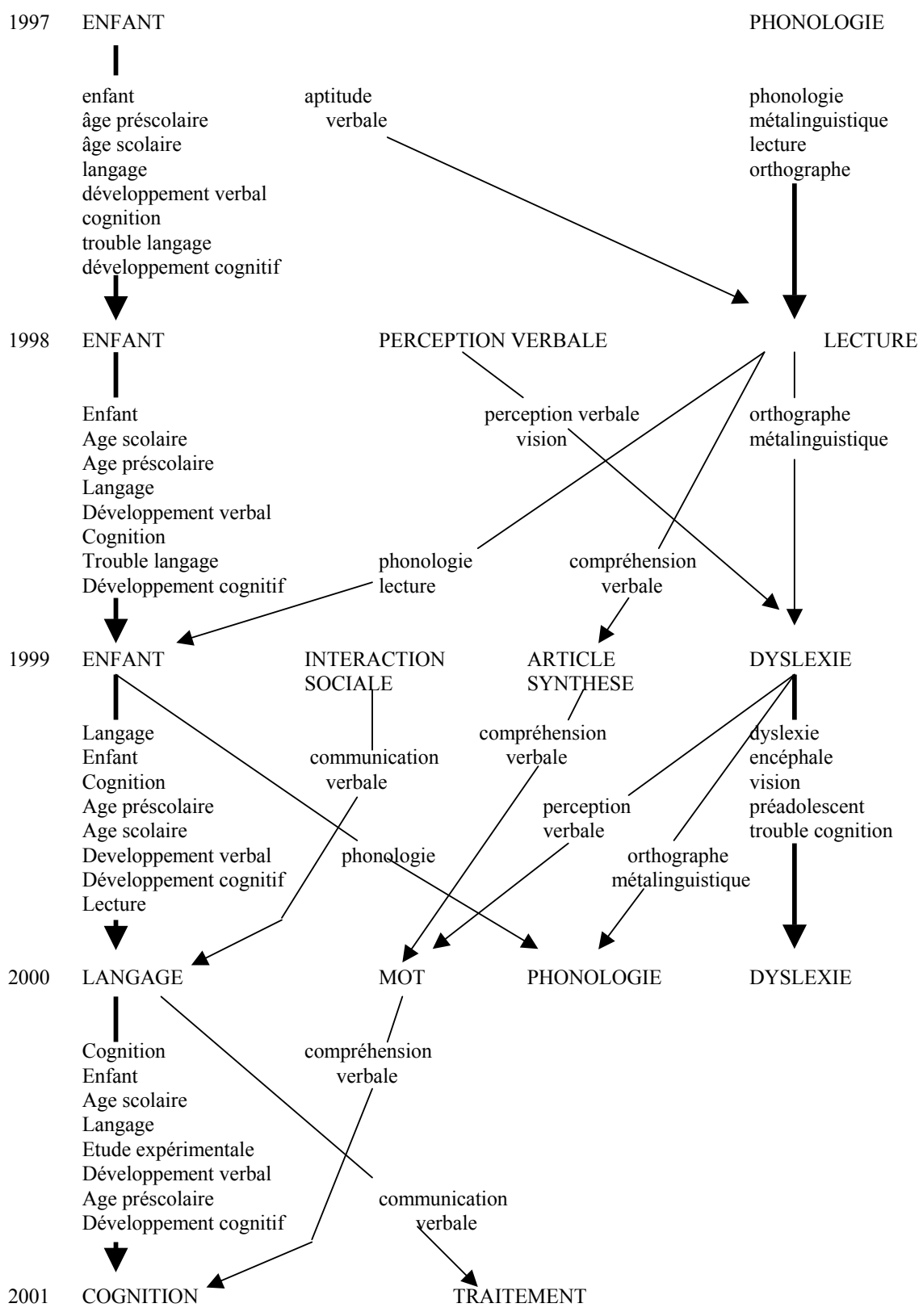


Figure 4. Les enchaînements thématiques : le cas du langage, de mot, de phonologie et de la dyslexie.





Les recherches paraissent converger en 2001 sur les thèmes “ traitement [pédagogie spéciale, milieu scolaire]”, “ développement de la personnalité [chez le nouveau-né] ”, “ adolescence [aptitude scolaire, aptitude intellectuelle]”.

L'examen du diagramme stratégique pour l'année 2001 (non représenté ici) montre que les thèmes “ traitement [en relation avec des pédagogies spéciales]” et “ adolescent [en relation avec aptitude scolaire] ” sont centraux non développés. Ils pourraient donc se développer, c'est-à-dire donner lieu à des recherches plus nombreuses. Le thème “ développement de la personnalité [en liaison avec la cognition sociale]” est développé non central. Il pourrait donc accroître sa centralité en étant mieux articulé aux autres enjeux de la recherche relative à la communication chez l'enfant.

6. CONCLUSION

Tout se passe comme si l'unité des recherches sur la communication venait de la prise en compte vers l'année 1998 de l'ensemble des interactions et des modes de communication. C'est comme si la thématique de la communication verbale et non verbale devenait un acteur cohérent rendant compte d'une pluralité d'approches : la prise en compte des émotions, qui est liée à l'étude du développement social et a mené à la théorie de l'esprit, les relations familiales, la relation mère-enfant, l'ensemble des interactions sociales, le tout étant constamment “ capitalisé ” par les recherches sur le langage et la cognition qui ne devraient pas cesser de se développer, leur cycle de vie n'étant pas achevé. La psychométrie, dans ce contexte, reste également un secteur clef.

De ce point de vue, la communication dans le contexte scolaire, s'inscrit dans une dynamique générale des connaissances. Cependant :

- 1/ elle n'a entraîné à ce jour que peu de recherches et donc peu de publications ;
- 2/ elle n'a pas de caractère de visibilité explicite pour ces raisons et parce que les connaissances restent structurées à travers les paradigmes sociaux dominants que sont, par exemple, “ langage et cognition ”, “ production verbale ” ou encore “ communication non verbale et interactions sociales ”.

LISTE DES EXPERTS CONSULTÉS POUR CETTE SYNTHÈSE

Elizabeth Bautier-Castaing (Paris VIII et Equipe ESCOL).

Josie Bernicot (LACO – Poitiers)

Robert Bouchard (GRIC - Lyon 2)

Mireille Brigaudiot (INRP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Jean-Louis Chiss (ERALDEC - Paris III)

François De Pietro (Groupe français - oral, Neuchâtel)

Paule Fioux (DIFLEUR – CIRCI – La Réunion)

Catherine Garitte (SPSE – Paris X)

Jean Hébrard (IGEN et EHESS)

Maya Hickmann (Paris V et CNRS)

Bernard Lahire (ENS – Lyon et Groupe de Recherche sur la Socialisation, CNRS)

Elizabeth Nonnon (IUFM Nord-Pas de Calais et Equipe THEODILE de Lille III)

Sylvie Plane (INRP)

Anne Van Hout (Clinique Universitaire Saint-Luc et Université Catholique de Louvain)

Edy Veneziano (Laboratoire de Psychologie de l'Interaction - Nancy)

Que chacun trouve ici l'expression de nos sincères remerciements. Nous remercions également Marcel Crahay et les membres du Conseil Scientifique du Programme Cognitique – Ecole et Sciences Cognitives pour leurs conseils.