

Problématique des interactions verbales entre élèves

Robert Sarrasin

Volume 10, Number 3, 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900468ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900468ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sarrasin, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 503–514. <https://doi.org/10.7202/900468ar>

Article abstract

Within a communicative approach, verbal interaction between peers should constitute an essential aspect of language teaching. This study investigates these interactions in order to discover the type of language learning which can result. The author filmed small groups of primary level children during periods of verbal exchange following various directives (to inform, to express oneself, to convince). The preliminary results show that knowledge of the subject area discussed determined the quality and quantity of oral expression and that children can perceive the basic linguistic requirements for a specific type of discourse.

Problématique des interactions verbales entre élèves

Robert Sarrasin*

Résumé — Selon une approche communicative, les interactions verbales entre pairs doivent constituer un aspect essentiel de l'enseignement de la langue. Notre étude porte sur le déroulement de ces interactions afin de découvrir à quel genre d'apprentissage langagier elles peuvent donner lieu. Nous avons filmé, sur vidéo, de petits groupes d'élèves des six années du primaire en situation d'échange verbal et suivant diverses consignes linguistiques (informer, s'exprimer, convaincre). Des résultats préliminaires montrent que la connaissance du sujet traité constitue un élément déterminant de la qualité et de la quantité de l'expression orale et que les enfants ont la capacité de percevoir les exigences linguistiques de base d'un type de discours donné.

Abstract — Within a communicative approach, verbal interaction between peers should constitute an essential aspect of language teaching. This study investigates these interactions in order to discover the type of language learning which can result. The author filmed small groups of primary level children during periods of verbal exchange following various directives (to inform, to express oneself, to convince). The preliminary results show that knowledge of the subject area discussed determined the quality and quantity of oral expression and that children can perceive the basic linguistic requirements for a specific type of discourse.

Resumen — A partir de un enfoque comunicativo, las interacciones verbales entre los pares deben constituir un aspecto esencial en la enseñanza del idioma. Nuestro estudio se refiere al desarrollo de estas interacciones con el objeto de descubrir el tipo de aprendizaje lingüístico que pueden producir. Filmamos, sobre video, pequeños grupos de alumnos de los seis años de primaria en situación de intercambio verbal y siguiendo diversas instrucciones lingüísticas informar, expresarse, convencer. Algunos resultados preliminares muestran que el conocimiento del tema tratado constituye un elemento determinante de la calidad y de la cantidad de expresión oral y que los niños tienen la capacidad de percibir las exigencias lingüísticas de base en un tipo dado de discurso.

Zusammenfassung — Gemäss einer kommunikativen Methode müssen die Beziehungen unter Gleichaltrigen mittels des gesprochenen Wortes einen wesentlichen Aspekt des Sprachunterrichts ausmachen. Unsere Studie untersucht den Verlauf dieser Wechselbeziehungen, um herauszufinden, welche Art von sprachlichem Lernergebnis sie hervorbringen können. Wir haben auf Video kleine Schülergruppen der sechs Volksschuljahrgänge in Situationen des Wortausstausches gefilmt, welche verschiedenartige Sprechweisungen befolgten (informieren, sich ausdrücken, überzeugen). Vorläufige Ergebnisse zeigen, dass die Kenntnis des behandelten Gegenstandes ein ausschlaggebendes Element der Qualität und der Quantität des mündlichen Ausdrucks ist, und dass die Kinder fähig sind, sprachliche Grundanforderungen einer gegebenen Redeweise wahrzunehmen.

* Sarrasin, Robert: professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

Dans une pédagogie de la langue centrée sur le développement de l'habileté à communiquer, l'acte même de la communication constitue en toute logique le centre d'intérêt du didacticien. Aussi, de nombreuses activités d'apprentissage axées sur la situation de communication ont-elles été créées dans les divers P.P.M.F. (Programme de perfectionnement des maîtres de français). Mais l'expérimentation de telles activités, si révélatrice soit-elle, ne conduit pas ipso facto à une meilleure compréhension du problème fondamental soulevé par une pédagogie de la communication, à savoir la nature des apprentissages linguistiques effectués lors d'une activité de communication en classe: en quoi consistent ces apprentissages et comment l'activité en favorise-t-elle l'atteinte?

Le problème qui nous occupe est celui de la nature des apprentissages linguistiques auxquels donne lieu une activité d'interaction verbale, et, plus spécifiquement, d'interaction entre élèves. Pourquoi entre élèves? D'abord, parce que la communication maître-élève ne représente jamais, même dans le contexte de la classe, qu'un éventail restreint d'interactions, par rapport à toutes celles qui sont possibles entre pairs. Ensuite, parce que les interventions du maître, du fait même de son statut, revêtent forcément un caractère d'autorité — autorité qui se traduit d'ailleurs par une proportion importante d'interventions à caractère régulateur (Sinclair et Coulthard, 1975; Barnes, 1976; Sinclair et Brazil, 1982); ceci demeure vrai quelle que soit l'option pédagogique de l'enseignant, car celui-ci conserve toujours le pouvoir de fixer et de modifier les règles du jeu.

Par ailleurs, selon Barnes (1976), les interactions maître-élèves se caractérisent par un usage plutôt formel et axé sur la précision, tandis que les échanges entre élèves induisent un usage du langage plus spontané et orienté vers des fins exploratoires. Malgré toute la pertinence que de tels facteurs peuvent avoir pour la pratique pédagogique, dans la majorité des études consacrées aux interactions en classe (cf. Delamont et Hamilton, 1976), le focus est placé sur les interventions du maître. Cela se conçoit aisément dans la mesure où les pratiques pédagogiques dominantes à travers le monde s'inspirent d'une conception traditionnelle de l'enseignement, dans la mesure aussi où l'on considère que non seulement les interventions, mais aussi le langage même du maître (le « modèle ») constituent la source unique des apprentissages linguistiques en classe. Loin de nous l'idée de contester l'importance et la nécessité des études sur le langage magistral. Mais il faut comprendre que l'apprentissage de l'habileté à communiquer se fait, pour une part essentielle, entre pairs. On ne voit pas trop comment l'habileté à argumenter verbalement, par exemple, pourrait se développer de façon exclusive par des échanges avec le maître. De plus, s'il est vrai que l'usage exploratoire du langage caractérise les interactions entre élèves, il devient particulièrement intéressant d'observer les manifestations de cette dimension dans des activités centrées spécifiquement sur des objectifs de créativité et de résolution de problèmes. À cet égard, l'école, par les occasions qu'elle peut susciter de faire interagir verbalement les élèves à des fins exploratoires, joue un rôle irremplaçable (Rosen et Rosen, 1973).

Les interactions verbales évoquent avant tout des situations d'échanges oraux, et c'est bien la communication orale qui constitue notre préoccupation de départ. Cela ne nous empêche pas de voir parfaitement que l'usage du langage à des fins exploratoires et les interactions entre élèves peuvent aussi englober la langue écrite et que celle-ci fait partie de l'environnement linguistique de l'élève (la part de l'écrit augmente d'ailleurs avec la scolarisation). Cependant, par leur nature, l'écriture et la lecture demeurent des pratiques individuelles, même lorsqu'elles sont présentées et accomplies comme des actes de communication.

La nature des apprentissages linguistiques réalisés lors des interactions entre élèves constitue une problématique très riche. Il faut donc s'attendre à de nombreux problèmes méthodologiques et théoriques, à la fois au plan pédagogique et linguistique.

Aspect pédagogique

Étudier les interactions langagières dans une classe présuppose que l'organisation pédagogique en vigueur prévoit des activités qui vont favoriser de telles interactions. Deux genres de situations sont alors possibles : ou bien les activités donnant lieu à des interactions langagières entre élèves sont peu fréquentes et jouent en définitive un rôle marginal dans le fonctionnement de la classe, ou bien elles ont lieu régulièrement et constituent un aspect important dans la vie de groupe. Si les activités sont peu nombreuses, lorsqu'elles surviennent, elles peuvent apparaître aux yeux des élèves comme une sorte de divertissement, à moins que ceux-ci ne se sentent dérouterés par ce mode d'apprentissage auquel l'école ne les a pas habitués. Le chercheur court alors le risque de n'observer que l'effet de nouveauté ou le processus d'adaptation qu'entraîne l'activité et non l'impact des interactions sur l'apprentissage linguistique. Au contraire, dans une classe où se produisent souvent de telles activités, le maître s'inspire généralement d'une orientation pédagogique « ouverte » ; or, dans une organisation de ce type, les activités privilégiant l'interaction peuvent très bien ne pas coïncider avec des périodes fixées à l'avance et, à la limite, on obtient un enseignement dit décroisé. Bien sûr, cela n'implique pas que toute espèce d'activité puisse survenir absolument n'importe quand, mais les moments d'interaction où le lien avec un apprentissage linguistique donné est plus tangible (pour un observateur) cessent d'être prévisibles. Le défi pour le chercheur est alors d'assurer une présence en classe aussi constante que possible et de rester à l'affût des interactions déclenchées par un objectif d'apprentissage. Dans le premier cas, la difficulté résidait dans l'absence de données ; dans le second cas, c'est l'abondance de données qui fait problème.

Pour résoudre cette difficulté méthodologique, on peut planifier avec le maître un programme d'activités où, systématiquement, des périodes d'échanges viennent s'insérer naturellement comme un élément nécessaire à la poursuite de l'activité. Ce type d'organisation, ouvert à l'initiative des enfants, demande cependant une bonne planification, non de ce que les enfants pourront dire ou faire,

mais de la démarche pédagogique requise pour les amener à parler et à agir naturellement. Or, trop souvent, la planification des maîtres ne s'exerce que sur les aspects externes de l'apprentissage, c'est-à-dire sur le déroulement concret des activités, mais elle néglige l'essentiel qui est le processus d'apprentissage que ces activités sont sensées promouvoir. Cette lacune se retrouve dans l'enseignement de l'oral, comme nous avons pu maintes fois le constater. Mais l'oral soulève en plus une difficulté qui semble lui être spécifique : bon nombre de maîtres ne savent pas vraiment en quoi consiste l'oral, ils n'ont pas idée de ce qu'est une activité en langue orale, de sorte que lorsqu'ils en entreprennent une, ils ont tendance à utiliser le concept d'intégration (de l'oral avec l'écriture et avec la lecture) comme échappatoire. L'oral est si bien intégré qu'il disparaît comme champ d'apprentissage autonome.

Étant donné ce contexte, nous avons procédé comme suit : les enfants devaient mener un petit projet de recherche en équipe (de 4 élèves le plus souvent) ; lors de notre présence en classe, ces équipes devenaient des groupes de discussion, sur des thèmes que nous introduisions à mesure ou bien sur le déroulement même du projet. À la suite de certaines de ces situations d'interaction verbale, un des chercheurs animait une séance d'objectivation avec le groupe-classe. Les discussions en équipe et les périodes d'objectivation ont été prises sur vidéo (détails sur la procédure plus loin).

Les activités auxquelles donnait lieu le projet s'intégraient sans heurt à la programmation du maître. Pour les enfants, le cadre même du projet donnait une cohérence aux activités et permettait d'amener de façon naturelle les situations d'échange. Ainsi, la pratique de l'oral est à la fois traitée comme domaine d'apprentissage spécifique et intégrée à une démarche pédagogique d'ensemble.

Aspect linguistique

L'étude des interactions verbales entre élèves pose à la description linguistique des difficultés inédites, car le plus souvent les structures langagières produites en interaction conversationnelle ne coïncident pas avec les formes canoniques (inspirées de l'écrit) décrites dans les grammaires. Ainsi, les développements d'idées complexes, les enchaînements d'un locuteur à l'autre et les échanges à plusieurs locuteurs donnent naissance à des « macrostructures » sémantiques qui ne relèvent plus uniquement du niveau de la phrase mais aussi de celui du discours. La description de ces macrostructures requiert des concepts théoriques relativement neufs comme celui de fonction du langage, d'acte de langage, d'acte interactif, de type de discours. L'introduction de ces nouveaux concepts n'exclut pas la dimension syntaxique et lexicale, mais elle exige certainement un travail d'intégration théorique, sans quoi l'analyse qu'on pourrait élaborer à partir de ces notions n'aurait plus aucun lien avec leur manifestation linguistique. Nous en sommes arrivés à un premier modèle de grille d'analyse (Sarrasin *et al.*, 1983).

Cette grille repose sur la notion de fonction du langage. Très succinctement, une fonction est définie par nous comme un contenu cognitif (c'est-à-dire la tâche à

laquelle est confronté le locuteur : informer, s'exprimer, prescrire, inciter, etc.) qui se manifeste par un mode discursif (présentation, narration, description, argumentation, etc.); le mode discursif est lui-même caractérisé par des modalités discursives (explicitation, rectification, répétition, etc.) et métadiscursives (structuration de l'échange verbal, clôture de l'échange, assignation du droit de parole, etc.), ainsi que par des marqueurs linguistiques (tournures syntaxiques, traits morpho-phonétiques, expressions lexicales et idiomatiques). Chacun de ces aspects contribuant à donner aux discours ses caractéristiques propres, ils doivent par conséquent être distingués. Mais il suffit ici de retenir que la fonction constitue le principe structurant d'un discours, c'est elle qui confère à un échange son orientation et sa cohérence. Cependant, il s'agit là d'un concept, d'une construction théorique. Ce que le locuteur produit, ce n'est pas une fonction mais un message et c'est à ce niveau (d'analyse) qu'il faut assigner les facteurs situationnels (ex. nombre de locuteurs, modalités de transmission du message, type d'auditoire, etc.) qui imposent diverses contraintes à la performance linguistique des sujets.

Ce que le pédagogue peut manipuler à des fins d'apprentissage, ce ne sont donc pas des fonctions mais les liens qui existent entre les caractéristiques linguistiques servant à exprimer des fonctions et les éléments qui composent la situation d'énonciation. On ne « développe » pas un type de discours, on module plutôt les éléments de la situation de façon à faire émerger un type de discours. Cependant, les besoins d'apprentissage ne sont pas toujours aisément perceptibles pour le maître. En effet, l'enfant en situation d'interaction verbale a aussi accès aux indices fournis par le contexte extralinguistique, d'où cette impression souvent chez l'adulte, que l'enfant comprend tout. La grille d'analyse mentionnée ici a été justement conçue comme un outil d'analyse en vue de mieux identifier ces éléments d'apprentissage langagier qui échappent à une observation globale et intuitive.

En somme, une situation de communication requiert des participants un type d'activité mentale, ce que les psycholinguistes appellent une tâche, c'est-à-dire l'enclenchement de processus (comme encoder ou décoder) dont le fonctionnement fait appel à certaines capacités cognitives. Des tâches de différente nature feront donc appel à des capacités cognitives également différentes (au moins en partie), lesquelles capacités évoluent avec l'âge. C'est à ce niveau qu'il faut rapporter ultimement la question du choix des activités d'apprentissage et des objectifs langagiers. Il ne suffit plus alors de susciter des situations de communication variées, mais de connaître les exigences cognitives imposées par une tâche donnée et savoir ce qu'il y a lieu d'en escompter chez des enfants de tel ou tel âge. Pour ce faire, on devrait idéalement disposer de données qui puissent nous renseigner sur le contenu des échanges et savoir les analyser avec des concepts aptes à révéler la façon dont ils sont structurés psycholinguistiquement et socio-linguistiquement. Empressons-nous cependant d'ajouter que, dans notre esprit, une meilleure connaissance du substrat cognitif des activités de communication et la précision accrue qui devrait en résulter dans l'identification des aspects langagiers à objectiver, ne détermine pas une pédagogie à

programmation rigide, car l'acte de communication est essentiellement ouvert et imprévisible.

Résultats préliminaires

La transcription écrite des énoncés oraux du corpus (recueilli sur vidéo) est préalable à toute analyse linguistique. Nous disposons actuellement d'environ quatre heures de transcription (mais le travail n'est pas terminé), ce qui ne permet qu'un aperçu très approximatif des résultats, d'après la portion de données qui a été transcrite et dont l'analyse détaillée reste encore à faire.

La procédure était la suivante. Les enfants avaient à mener une recherche en équipe (de trois ou quatre membres, cinq dans un cas), pendant trois à quatre semaines, sur un thème de leur choix. Durant cette période, chaque équipe était réunie par nous dans un local séparé et chaque membre de l'équipe devait, en s'adressant aux autres membres, répondre à une consigne verbale donnée par l'expérimentateur. Trois consignes en tout étaient données, qui visaient à susciter trois types de discours: informatif, persuasif, expressif (ex. «si vous aviez à convaincre la directrice d'école de vous laisser organiser une sortie de groupe à un endroit de votre choix, quels arguments pourriez-vous trouver pour la convaincre et comment pourriez-vous les formuler?») Cette séance se reproduisait à deux reprises (avec des consignes différentes à chaque fois). À la fin du projet, on formait de nouvelles équipes (de trois ou quatre), constituées de membres appartenant tous à des équipes de travail différentes et on appliquait la même procédure. Cette fois, les échanges portaient sur les projets de recherche qui avaient été menés. Chaque membre informait les autres de sa recherche; chacun exprimait ensuite ce qu'il avait aimé et moins aimé faire; enfin chacun tentait de trouver des arguments susceptibles de convaincre les autres de s'intéresser à son sujet de recherche.

Comme toute expérimentation pédagogique, cette procédure présentait un caractère plus ou moins factice. Mais elle permettait au moins de recréer en contexte scolaire les conditions minimales d'un échange naturel entre enfants, tout en étant facilement intégrable au fonctionnement quotidien d'une classe. Elle avait aussi le mérite de se prêter aisément à l'enregistrement. Ces points peuvent sembler mineurs; en fait, ils sont capitaux. En effet, la difficulté à recueillir des données de qualité technique suffisante en situation naturelle explique sans doute en bonne partie pourquoi les échanges entre pairs ont été si peu étudiés.

Un des résultats les plus spectaculaires est que la verbalisation est beaucoup plus abondante lorsqu'elle porte sur un sujet préparé et bien connu que lorsqu'elle porte sur des thèmes de discussion proposés à brûle-pourpoint, même si ces thèmes sont familiers aux enfants. La différence est telle qu'on est amené à croire qu'une évaluation scolaire de la performance orale qui ignorerait ce facteur n'aurait qu'une bien faible valeur indicative. Corollairement, l'intérêt des membres de l'équipe les uns envers les autres est plus fort et plus soutenu lorsque l'échange porte sur des

sujets préparés (pour une discussion de l'aspect proprement pédagogique de ces résultats et de la démarche sous-jacente, voir Loranger, 1984).

Il est frappant aussi de constater à quel point les enfants sont aptes à percevoir les exigences des types de discours et à évaluer la performance de leurs pairs, et ce, dès la première année. Il suffit souvent d'une seule intervention magistrale (nous avons également recueilli des données sur l'intervention adulte lors de retours collectifs en classe) pour aiguiller les élèves, de façon stable, dans la bonne direction. Nous voyons dans ces manifestations l'indice comme quoi les paramètres psycho-sociolinguistiques du discours sont suffisamment saillants dans l'esprit de l'enfant, même du jeune enfant, pour que l'intervention pédagogique puisse s'y appuyer systématiquement (Sarrasin, 1984). On note cependant une tendance à confondre l'incitation et l'expression personnelle. Sans doute est-il naturel que ce qui est intéressant à nos yeux nous paraisse devoir l'être pour les autres, mais il se peut que le contenu même des consignes ait contribué aussi à cette confusion.

Les protocoles de transcription montrent aussi que lorsqu'ils répondent aux consignes de verbalisation, les enfants de 3^e et 4^e année font plutôt des monologues juxtaposés, alors que ceux de 5^e et 6^e année échangent davantage entre eux. Ces échanges prennent plusieurs formes de structuration, mais l'analyse de cet aspect reste à compléter.

Le développement de l'habileté à communiquer

Puisque nous nous intéressons à l'apprentissage, il est pertinent de se demander ce qu'un enfant apporte avec lui de capacités et de connaissances lorsqu'il communique. Depuis quelques années, le développement de l'habileté à communiquer chez l'enfant a fourni la matière de plusieurs recherches, où l'on tente de cerner l'évolution de cette habileté et d'identifier la nature des processus cognitifs qui en sous-tendent l'exercice.

L'hypothèse piagétienne de l'égoцентризм (déjà critiquée en 1934 par Vygotsky) a inspiré plusieurs études sur la capacité de l'enfant à tenir compte des conditions qui assurent le succès d'un acte de communication. Dans une revue des sources sur le sujet, Asher (1978) retient la formulation de la problématique suggérée par Flavell (1974); pour qu'un acte de communication verbale soit réussi, il faut que l'enfant prenne conscience de l'*existence* des caractéristiques de l'interlocuteur; de la *nécessité* de tenir compte de la perspective de l'interlocuteur. Il doit en outre posséder la capacité d'*inférer* la façon d'en tenir compte; de *mettre en pratique* ces déductions dans l'acte de communication.

Selon Asher, il ressort des recherches en communication enfantine que même les enfants d'âge préscolaire ont conscience de l'existence des caractéristiques de l'interlocuteur et de la nécessité de tenir compte de sa perspective. Ainsi, Garvey et Bendebrá (1974) ont montré que chez les enfants de 3 1/2 ans, le nombre d'énoncés produits par un enfant en interaction avec un autre enfant du même âge variait signi-

ficativement en fonction du nombre d'énoncés produits par le partenaire; ceci traduit une capacité certaine à s'adapter aux caractéristiques de l'interlocuteur, capacité qui augmente avec l'âge. Beaudichon *et al.* (1978) ont établi que des enfants de 8 ans à qui l'on demande d'expliquer un récit simplifient leur compte rendu (par suppression, substitution ou ajout d'éléments) en s'adressant à un enfant de 4 ans ou à un adulte étranger. Les problèmes de communication des enfants résident donc dans la difficulté soit d'inférer de leur perception de l'interlocuteur les conséquences pertinentes soit de les mettre en pratique dans l'acte de communication, ou les deux. Or, les processus d'inférence comme tels relèvent davantage de facteurs psycholinguistiques que des conditions de la communication et toute insuffisance à ce niveau peut se répercuter sur le fonctionnement de la communication.

Tant que subsiste cette immaturité cognitive, quels effets d'apprentissage exactement peut-on escompter des interventions pédagogiques axées sur la pratique des habiletés? C'est justement la question centrale de la présente recherche et, pour le moment, nul n'est vraiment en mesure d'y répondre.

Mais il se dégage au moins une piste intéressante. En effet, Asher rapporte une étude où, pendant 10 semaines, à deux heures par semaine, on faisait pratiquer des jeux de rôles à un groupe d'enfants, tandis qu'un autre groupe pratiquait simplement des jeux de communication référentielle (par exemple, deviner l'identité d'une personne ou d'un objet seulement d'après la description qu'un participant en fait); un troisième groupe, de contrôle, ne recevait aucun entraînement. Au terme de cette période, les deux premiers groupes étaient significativement plus forts en jeux de rôles que le groupe-contrôle, mais le point crucial fut que le groupe entraîné aux jeux de rôles ne s'avéra pas statistiquement meilleur que le groupe-contrôle en communication référentielle, tandis que le groupe entraîné à cet effet eut à ce chapitre une performance significativement supérieure aux deux autres groupes. Autrement dit, l'exercice de la communication en situation factice (les jeux de rôles) a eu moins d'impact sur l'apprentissage, qu'en situation réelle (dans un jeu de désignation, la description donnée est une vraie description, on ne fait pas seulement semblant de décrire). L'étude de Beaudichon apporte une confirmation indirecte à cette conclusion: des enfants de 8 ans adaptaient leur langage aux besoins d'un interlocuteur réel (un enfant plus jeune ou un adulte étranger), mais confrontés à la même tâche avec des photos cette fois, au lieu de la présence physique d'un interlocuteur, des enfants du même âge testés par Flavell (1968) lors d'une expérience antérieure s'étaient avérés incapables d'adapter leur langage en conséquence. Ces constatations, bien que fragmentaires et sujettes à plus ample vérification, viennent quand même appuyer notre point de vue sur l'importance pour les apprentissages linguistiques des interactions verbales entre pairs, car ces interactions constituent sans doute le genre de communication le plus naturel, donc le plus «réel». Ce dernier point s'impose avec plus de force encore à la lumière d'une autre étude rapportée par Asher, dans laquelle des enfants de maternelle, 1^{re}, 2^e et 4^e année primaire recevaient d'un interlocuteur adulte des messages clairs ou ambigus axés sur la désignation réfé-

rentielle: on disait aux enfants qu'ils pouvaient parler à l'interlocuteur mais la moitié des sujets reçut en plus la consigne de poser des questions en cas de doute. Cette simple instruction provoqua dans ce groupe un nombre significativement plus élevé de questions (sauf pour la maternelle) et une meilleure performance. Le statut de l'interlocuteur avait donc au début un effet inhibiteur.

Si l'état de développement cognitif rend compte en partie de la capacité de communication de l'enfant, rien n'autorise à conclure que la consolidation des acquisitions cognitives assure en soi la compétence à communiquer. Comme on l'a vu auparavant avec la classification de Flavell, la capacité à inférer les moyens de communication appropriés à la perspective de l'interlocuteur peut très bien ne pas s'accompagner de la capacité à mettre ces moyens en application. Brossard (1979) formule cette distinction en termes de types de représentation mentale. Il fait observer que si l'opération d'expliquer quelque chose à quelqu'un suppose forcément une capacité de codage (ou représentation) linguistique, le processus de compréhension implique des systèmes de représentation qui ne sont pas forcément de nature linguistique. Par conséquent, évaluer le niveau de compréhension atteint par un enfant en se fiant essentiellement à ce qu'il parvient à communiquer, comme cela arrive fréquemment dans la pratique scolaire, c'est attribuer les caractéristiques de la communication aux mécanismes de la compréhension. Brossard voit dans cette confusion une des sources du « mythe » de l'infériorité intellectuelle des enfants de milieux défavorisés. En effet, l'enfant qui n'a pas développé suffisamment l'habileté à communiquer ce qu'il voit et ce qu'il comprend — peut-être parce que dans son milieu social l'explication verbale n'est pas une pratique encouragée ou cultivée par l'entourage — court le risque d'être sous-évalué, sinon dévalué, scolairement. Cette confusion entre les mécanismes cognitifs en général et ceux qui sont plus spécifiques à l'exercice de la communication nous semble constituer également un écueil quasi inévitable pour une pédagogie de la communication qui éluderait toute interrogation sur la nature des processus psycholinguistiques à l'œuvre dans l'interaction verbale.

Puisque la compétence à communiquer efficacement n'est pas la conséquence obligée du développement cognitif, l'intervention pédagogique trouve donc ici un terrain de prédilection. Le principe selon lequel l'apprenant doit être exposé à une grande variété de situations de communication est entièrement fondé et dans le contexte de cette discussion sur les fondements cognitifs de l'acte de communiquer, la notion de tâche introduite précédemment prend tout son intérêt. Si la variété des situations dans l'apprentissage est nécessaire, c'est que chaque situation met en jeu des processus différents. Mais on omet souvent de considérer le corollaire logique, sinon empirique, de cette observation, à savoir que l'apprentissage auquel donne lieu une situation de communication n'est pas nécessairement transférable et inversement, que la difficulté à communiquer efficacement dans une situation donnée n'implique pas un « transfert d'incapacité » à d'autres situations. Skull (1979) constate que Bernstein (1975) a énoncé sa fameuse distinction entre code restreint et

code élaboré à partir d'un seul type de situation de communication, celle de la discussion de groupe: les conclusions dégagées d'après une seule situation (conclusions elles-mêmes sujettes à caution, pour des raisons qu'on ne peut pas détailler ici) ont été jugées représentatives de la compétence globale des sujets. Bien sûr, les conditions qui définissent un type de situation de communication peuvent se retrouver en partie dans d'autres situations, mais les processus spécifiques à la tâche cognitive qu'exige une situation ne sont pas interchangeables comme des jetons. À mesure qu'augmente notre connaissance des mécanismes cognitifs, il ressort de plus en plus que la nature d'une tâche est un facteur prépondérant dans la performance des sujets (Sarrasin, 1977; Asher, 1978; Brossard, 1979, Emirkanian *et al.*, 1982). Dans cette perspective, le didacticien ne peut plus se contenter de promouvoir la « variété » dans les situations de communication, il doit surtout s'attacher à identifier les opérations psycholinguistiques et cognitives déclenchées par une situation donnée (sans négliger aussi la nature des rapports socio-affectifs que la situation peut induire) et évaluer le genre d'apprentissage langagier susceptible d'en résulter. Nous revenons ainsi à notre préoccupation de départ: la nature des apprentissages psychosociolinguistiques que permettent les situations d'interaction verbale entre élèves.

Conclusion

Le concept fondamental du programme de français du MEQ est celui de la communication verbale en tant qu'objet d'apprentissage: communiquer exige un ensemble d'habiletés dont l'exercice fait appel à un ensemble de connaissances, et l'intégration de ces deux composantes se réalise progressivement par la pratique même de la communication. Le rôle du maître de français consiste alors à créer des situations de communication significatives pour les élèves et à intervenir (« objectif ») sur les aspects de la communication non encore maîtrisés. Mais l'exercice de la communication met en œuvre une diversité considérable de processus et d'habiletés, à des niveaux cognitifs multiples. Pour le pédagogue et ses élèves, la communication comme activité constitue un acte global inséré dans une situation globale, comme cela doit être; mais le choix des stratégies pédagogiques, des points d'objectivation et des moyens d'évaluation de la communication repose sur l'identification des facteurs en cause. L'approche théorique que nous tentons de développer afin de cerner les exigences didactiques de cette problématique est d'ordre socio-psycho-linguistique. Notre analyse, fondée sur l'intégration des notions de fonction du langage, de structure d'interaction et d'acte de langage, vise à établir des liens systématiques, théoriquement justifiés, entre l'usage linguistique et le contexte psycho-social. Les interactions verbales sont considérées dans leur dimension sociale, en tant qu'actes d'échange entre les membres d'un groupe (l'équipe ou le groupe-classe) dans un contexte donné (la classe et l'école); elles sont considérées sous l'angle cognitif, en tant qu'actes mentaux visant à satisfaire des consignes précises; considérées enfin, dans leur aspect linguistique, en tant que performance langagière caractérisée par tel ou tel usage.

Cependant, nous ne croyons pas qu'il suffit de mettre en parallèle des performances verbales d'une part, et des caractéristiques conceptuelles d'autre part, pour comprendre la nature des interactions verbales. Une telle approche fournirait sans doute des corrélations révélatrices et, dans certains cas peut-être, des relations de cause à effet, mais cela ne constitue pas une théorie des interactions. Nous voulons montrer que la performance verbale ne peut pas être décrite, pas même définie, de façon adéquate, indépendamment du contexte psychosocial (cette proposition aurait l'agrément général des psycho-pédagogues et des sociologues). Mais nous voulons aussi montrer que le contexte psychosocial des interactions ne peut pas non plus être décrit indépendamment des caractéristiques du code linguistique. Autrement dit, le contexte d'énonciation est en partie défini par les catégories linguistiques elles-mêmes (ce à quoi souscriraient les linguistes). C'est à cause de cela que la langue et la culture sont indissociablement liées. Il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre type d'analyse, mais d'avoir une approche intégrée, psychosociolinguistique ; c'est ce que nous travaillons à développer en appliquant systématiquement les concepts de fonction du langage, de structure d'interaction et d'acte de langage à des échantillons d'échanges verbaux entre élèves.

Pour le moment, nos données sont restreintes aux performances d'élèves du primaire. Toutefois, on pourrait parfaitement utiliser le même cadre de référence théorique et le même genre de démarche pédagogique auprès des élèves du secondaire pour l'étude de la performance communicative et de son rôle dans l'apprentissage langagier. Comme chacun sait, cet apprentissage est loin d'être terminé à la fin du primaire (voir, par exemple, Roy *et al.*, 1982). En fait, s'il fallait formuler une hypothèse en se référant à nos propres résultats ainsi qu'à l'étude de Barnes et Todd (1977) sur des élèves de 12 et 13 ans, ce serait que l'impact des interactions verbales entre pairs dans l'apprentissage langagier et cognitif en général, est d'autant plus marqué que les élèves sont plus vieux. En effet, une maîtrise et une compréhension accrues du code ainsi qu'une capacité plus grande de réflexion métalinguistique, devraient amener une perception plus aiguë du processus interactif et de ses exigences psychosociolinguistiques. Les éléments d'apprentissage spécifiques ainsi favorisés ou stimulés varieront évidemment selon l'âge ; mais l'essentiel est que tout au long des études scolaires, l'apprentissage de la langue peut être activé et approfondi par la pratique systématique des interactions entre pairs, car c'est par le moyen de ces interactions qu'on peut créer, en classe même, une diversité suffisante de situations de communication et faire prendre conscience aux élèves des contraintes psychosociolinguistiques que chaque type de situation exerce sur l'expression.

NOTE

Cette étude a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec (1981-82) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

RÉFÉRENCES

- Asher, Steven R., Referential communication, dans G.J. Withehurst et B.J. Zimmerman, Édés., *The Functions of Language and Cognition*, New York: Academic Press, 1978.
- Barnes, David, *From communication to curriculum*, Londres: Penguin, 1976.
- Barnes, David et F. Todd, *Communication and learning in small groups*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Beaudichon, J., T. Sigurdsson et C. Trelles, Étude chez l'enfant de l'adaptation verbale à l'interlocuteur lors de la communication, *Psychologie française*, 23, 3-4, 1978.
- Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- Brossard, Maurice, Activités cognitives et conduites verbales, *Bulletin de Psychologie*, no 341, 1979.
- Delamont, Sara et David Hamilton, Classroom research: A critique and a new approach, and Stubbs, M. et S. Delamont, Édés. *Explorations in classroom observation*, New York: Wiley & Sons, 1976.
- Emirikian, Louisette, Colette Dubuisson et A. Bélanger, La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours à l'oral, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, 2, 2, 1982.
- Flavell, J.H., *Rôle taking and communication skills in children*, New York: Wiley, 1968.
- Flavell, J.H., The development of inferences about others, dans T. Mischel (dir.), *Understanding other persons*, Totowa, N.J.: Rowan & Littefield, 1974.
- Garvey, Catherine et Mohamed Bendebr, Effects of age, sex and partner on children's dyadic speech, *Child development*, no 45, 1974.
- Loranger, Lisette, *Enseigner la langue maternelle au primaire*, Trois-Rivières: Les Éditions du Réseau U, 1984.
- Rosen, Connie et Harold Rosen, *The Language of primary school children*, Londres: Penguin Education, 1973.
- Roy, Marie-Marthe, Claire Lefebvre et Andrée Régimbald, Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais, dans C. Lefebvre, (dir.), *La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle*, Office de la langue française, Gouvernement du Québec, tome 2, 1982.
- Sarrasin, Robert (dir.), *Psycholinguistique expérimentale et théorique*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1977, Introduction.
- Sarrasin, Robert, Luc Ostiguy et Jean Chicoine, L'étude linguistique des interactions verbales, *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, 2, 3, 1983.
- Sarrasin, Robert, *L'oral en situation*, Actes du congrès « Langue et Société au Québec », Association québécoise des professeurs de français, 1984.
- Sinclair, J. McH. et R.M. Coulthard, *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, 1975.
- Sinclair, J. McH. et D. Brazil, *Teacher talk*, Oxford University Press, 1982.
- Skull, John, *Function as a determinant of speech production: Implications for language development in school*, Communication présentée à la Conference on developing oral communication competence in children, Armidale, Australie, 1979.
- Vygotsky, Lev Semenovich, *Thought and Language*, M.I.T. Press, 1962, (édition originale en russe: 1934).