

## De la compétence communicative à l'efficacité langagière « Interaction dialogique et mise en mots »

Résumé \_\_\_\_\_ NOUANI Hocine / Université d'Alger

En insistant sur l'apprentissage de structures toutes faites, l'école tombe dans une hyper-normativité injustifiée, entraînant par là-même une limitation de l'enfant à développer ses aptitudes. De cette manière, au lieu de s'obstiner à appliquer un enseignement limité, par le biais de dialogues figés, pourquoi l'école n'applique t-elle pas les recommandations des recherches récentes dans le domaine de la pragmatique, et en particulier, les recherches sur le « dialogue » ?

Ainsi, il a été démontré que l'entrée de l'enfant dans le circuit interactif est source de toutes les acquisitions. Ce constat nous amène à parler en terme d'efficacité ou de la non efficacité de la mise en mots dans le circuit interactif, au lieu d'insister sur le terme obsolète de la compétence linguistique.

Mots clés: Dialogue, interaction, efficacité langagière.

La diversité des registres linguistiques pratiqués en Algérie et l'écart important qui sépare la langue scolaire de sa variante dialectale, amène l'école à concentrer ses efforts sur la structure de cette langue, au lieu de s'intéresser à sa fonction de communication. Elle (l'école) considère que la richesse lexicale et la complexité syntaxique reflètent une complexité de la pensée. Ce qui laisse que les évaluations quantitatives de la langue de l'enfant restent comme étant le seul moyen utilisé pour évaluer le comportement langagier (NOUANI.H, 1995).

Soulignons que la complexité de la pensée ne se réduit pas à la longueur des énoncés, ni même à leurs structures morpho-syntaxiques ! Des réponses dites "simples" peuvent correspondre à d'autres formes de complexité (François.F, 1990, 160) : comme la diversité des jeux de langage et la maîtrise de leur gestion. Des formes très complexes de l'usage du langage qui peuvent paraître banales, font appel à une haute élaboration mentale, telles que les formules d'induction et de déduction. Au même titre, la continuité des liens entre messages successifs ne s'exprime pas forcément par des outils syntaxiques ou par des connecteurs, mais soit par le seul fait du sens, favorisant surtout la juxtaposition, soit par la succession de termes opposés « moi je pars, toi tu restes », soit par le biais des implications lexicales « je pars à la montagne, moi je préfère la mer » (François.F, 1980, 257). L'utilisation des connecteurs reste d'ailleurs, dans beaucoup de cas, facultative.

Par conséquent, pour évaluer les aptitudes langagières réelles chez l'enfant, l'analyse ne doit pas se contenter uniquement de l'aspect quantitatif. Il existe un autre aspect aussi important que le premier, à savoir l'aspect pragmatique et les indices de l'énonciation. Ainsi, l'acte de communication est une

opération complexe qui ne se limite pas à la simple émission de sons, il est le résultat d'un processus cognitif complexe, et qui prend en compte le message, les sujets énonciateurs, la situation de communication, et le but de l'échange...(Caron.J, 1983). Ce qui nous renvoie au dialogue et au rôle primordial qu'il joue dans l'acquisition et le développement du langage, car le langage lui-même est un phénomène de nature essentiellement dialogique, au même titre que le monologue, considéré à juste titre comme un dialogue intégré (Bakhtine.M, 1984).

L'acquisition du langage, comme le montre Bruner.J, ne commence pas lorsque l'enfant émet ses premières paroles, mais bien avant. L'enfant avant qu'il n'ait recours à des moyens linguistiques, est capable de produire des gestes et des vocalisations. Ces derniers sont des actes qui accomplissent des fonctions (de communication) pragmatiques (Bruner.J, 1983). A titre d'exemple, se situer alternativement dans des rôles opposés « changement de places dans le cas du jeu de rôles, lesquels sont à l'origine de l'acquisition des déictiques toi/moi, écouter/se faire écouter, offrir/demander ». Le langage pour l'enfant, n'est qu'un moyen qu'il utilise, car il lui offre plus de possibilités, pour agir à d'autres niveaux de l'interaction. A savoir, marquer la fin d'un échange, le début d'un autre, déplacer le champ thématique, modifier, ajouter, s'opposer au discours de l'autre, ainsi que d'autres actes langagiers. Ces multiples fonctions sont intimement liées à des jeux routiniers entre parents-enfants « scénarios de jeu », considérés comme des véhicules déterminants dans le passage de la communication non verbale, à la communication verbale. De là, on déduit avec Bruner.J que

l'acquisition du langage dépend surtout de l'entrée de l'enfant dans ces scénarios de jeu (Bruner.J, 1987).

Il semble donc raisonnable de ne pas concevoir le développement du langage sous prétexte qu'il est limité au seul développement du canal vocal selon la progression : cris, babil, lallations, premiers mots, premières phrases (Van Der Staten, 1991), mais il tire ses racines dans la période pré-linguistique, du fait que le langage lui-même est un prolongement de l'action (Bruner.J, 1983).

Apprendre à parler nécessite le support de l'adulte, qui aide l'enfant à faire ou à dire des choses qu'il ne peut dire/faire seul. Cela illustre bien l'idée d'étayage, décrite par Vygotsky.L-S, dans son idée de zone proximale de développement. Cela dit, l'adulte ne devrait pas minimiser les capacités de l'enfant, en pensant que ce dernier ne connaît rien et qu'il doit tout lui apprendre. D'ailleurs, l'enfant n'est pas du tout un petit adulte et son intelligence n'est pas une petite intelligence (Vygotsky.L-S, 1985, 46).

Grâce à l'interaction dialogique, l'enfant apprend à mieux faire des choses avec les mots, qu'il ne pourrait faire sans eux. Le but est d'agir sur autrui (François.F, Hudelot.C, Sabeau-jouanet.E, 1984), tels que argumenter, expliquer, s'opposer au discours de l'autre. Ces conduites, une fois acquises dans le dialogue, vont lui permettre d'intégrer d'autres conduites tels que le monologue, et par la suite le langage écrit (Nouani.H, 1994).

Ainsi, l'entrée de l'enfant dans le circuit interactif est source d'acquisitions linguistiques qui, à leur tour, vont donner à l'enfant la possibilité d'accéder à de nouveaux circuits communicatifs, qui permettront l'acquisition de nouvelles

capacités lexico-syntaxiques. Ce qui explique le primat de la compétence communicative vis-à-vis de la compétence linguistique, ou parler de l'antériorité des conduites dialogiques sur les conduites monologiques (Hudelot.C, François.F, Sabeau-Jouanet.E, 1984, 118).

Cela est contraire à la norme scolaire, qui œuvre à apprendre à l'enfant des structures toutes faites. Beaucoup d'enfants apprennent par cœur des quantités impressionnantes de structures, mais dès qu'on leur demande de désigner ce qu'ils lisent, ils en sont incapables.

La langue dans ce sens, ne se limite pas à la seule structure, mais elle est au même temps un acte (Austin.J-L, 1972). De ce fait, ce que les enfants doivent apprendre, ce sont les actes de langage, pour agir sur l'autre, tel que convaincre, argumenter, expliquer, et surtout, savoir faire circuler les objets thématiques, échanger les significations et saisir les variations de sens (François.F, 1993). De cette manière, l'enfant sera donc capable de gérer ses relations communicatives, durant lesquelles il développera, continuellement, différentes façons de manier le langage.

L'enfant alors, n'est pas confronté à une langue comme objet abstrait. Ce qu'il rencontre est bien du langage en action (Halliday.M-A-K, 1973, 20), où les mots produits prennent sens en fonction de leur contexte situationnel. Aucune acquisition ne serait possible alors, s'il devait y avoir réutilisation du langage dans les mêmes conditions que les conditions d'origine. Autrement dit, il doit y avoir métaphore au sens étymologique (François.F, Hudelot.C, Sabeau-Jouanet.E, 1984). La source se trouverait alors dans l'interaction dialogique précoce, favorisant ainsi, les échanges créatifs. Il faut souligner

qu'il existe différents modes de significations selon les jeux de langage, dans lesquels entre un signe linguistique, et même à l'image saussurienne, qu'il s'insère dans une multitude de paradigmes, et qu'un même signe peut acquérir plusieurs significations d'après les situations.

Le sens d'un message n'est pas seulement véhiculé par un sens pré-codé (lexical, syntaxique), mais il existe également dans ses relations aux autres énoncés et sa place dans une situation donnée. Ainsi, la langue peut être caractérisée par la diversité des jeux qu'elle rend possible, autrement dit, la langue est un code à sémiologie variable (François.F, 1984).

Ceci nous amène à dire, avec François.F que les enfants n'acquièrent ni une grammaire ni un lexique, mais développent du langage dans des situations données, à partir desquelles, ils apprennent à jouer avec les mots. Pour ainsi dire, il n'existe pas d'énoncés émis en dehors des circonstances communicatives (François.F, 1991, 160).

La langue se définit donc comme étant l'ensemble des objets codés que l'enfant doit acquérir, et le langage se définit par la relation de cette langue à autre chose, c'est-à-dire essentiellement le référent, les interlocuteurs et les relations qui lient ces derniers à l'environnement extra-linguistique (Nouani.H, 1994).

Pour revenir à l'idée de l'étayage, l'aide de l'adulte est alors indispensable dans le développement des capacités langagières de l'enfant. En collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est seul. Mais cette collaboration n'est fructueuse que si les types d'échanges développés -entre l'adulte et l'enfant- dépassent un certain sectarisme de l'adulte dominant, comme cela est

surtout constaté dans la classe du maître.

Les recherches sur les échanges dialogiques entre l'enfant et ses pairs ont démontré que ce premier jouit d'une grande créativité (Boukhechba.R, Lekhal.M, 1995). Ainsi la réflexion à plusieurs et la position conflictuelle dans lesquelles peut être mis l'enfant en face de ses pairs, l'amène à dire des choses qu'il ne pourrait dire seul. Loin de la position hégémonique du maître, savant prêt à réprimer toute initiative de l'enfant. Ceci nous amène à récuser les méthodes syntaxiques et lexicales essentiellement adoptées par la norme scolaire, et qui restent également le seul recours pour de nombreux praticiens (les Orthophonistes en particulier), par manque de références et de modèles scientifiques établis sur le langage de l'enfant, en particulier dans leurs séances de prise en charge. L'enfant, en réalité, n'acquiert pas des règles de grammaire, il va acquérir plutôt les différents rôles que lui offre la langue, et les règles de grammaire seront acquises dans des cas typiques, qui, par la suite, seront généralisées. Pour François.F « l'enfant acquiert des sous-codes, des sous routines, et qui pour une large part, le progrès dans le développement du langage consiste en l'intégration progressive et le mélange progressif de ces sous-routines » (François.F, 1984, 99). Il reste que le mélange de plusieurs modes de codage est considéré comme une des sources de l'efficacité langagière, car, d'après toujours le même auteur, l'enfant n'apprend pas des structures pour ensuite les utiliser dans un texte. Il acquiert plutôt des structures à l'intérieur d'un genre. Par exemple, apprendre à faire un "récit complexe", ce n'est pas apprendre les moyens syntaxiques en tant que tels - la subordination à titre d'exemple- c'est utiliser à l'intérieur du genre récit, tout ce qui

rompt la linéarité.

Si nous formulions l'hypothèse selon laquelle l'enfant acquiert des concepts par vérification d'hypothèses, en prenant (conscience) connaissance des propriétés typiques de chaque concept, ces propriétés ne peuvent être connues (en grande partie) que dans le dialogue, car c'est là que l'enfant va aller du général au particulier et associer le mot au concept. En effet, c'est en entrant dans des jeux de langage différenciés que l'enfant acquerra l'ensemble des structures linguistiques spécifiques, qu'il pourra ensuite réutiliser dans des usages inattendus.

L'expérience a démontré le mode mécanique dans lequel est tombé l'acte pédagogique. Ce dernier est préoccupant, surtout pour ce qui concerne l'enseignement de la langue arabe. Le but de la scolarisation des enfants est la transmission du savoir. Ce dernier est inculqué essentiellement par le biais de la langue. Mais, l'écart important qui sépare la langue scolaire et sa variante dialectale, a amené l'école à concentrer ses efforts sur la langue en tant que but en soi, en négligeant les autres aspects, à savoir sa fonction de communication. Boudalia-Greffou.M a tenté de faire l'analyse de la didactique pratiquée à l'école, en dévoilant ses carences, et en particulier la position de précarité dans laquelle est mis l'enfant. D'après l'auteur, l'acte pédagogique est devenu un simple acte mécanique. Et pour ainsi dire, l'école enseigne une langue artificielle, à partir de dialogues figés, limités et inégaux. La langue est considérée alors comme un réseau d'habitudes, et son apprentissage doit s'appuyer sur une méthode conditionnante et mécanique. Cette idée s'inspire directement

de la célèbre doctrine pavlovienne : stimulus/réponse/renforcement (Boudalia-Greffou, 1989).

Le but ultime de tout éducateur est la préparation de l'enfant, et ceci ne peut se réaliser que si ce dernier est mis dans un environnement discursif libre. Seule, cette situation permet un usage efficace de la langue (Nouani.H, 1997-98). Ainsi, au lieu de vouloir fabriquer des enfants qui seraient des copies conformes des manuels scolaires. L'école doit plutôt encourager la conduite du dialogue interactif et équitable à l'intérieur de la classe. Ce qui faciliterait la réflexion à plusieurs, et surtout mettre l'enfant dans des situations conflictuelles, considérées comme une des sources de la créativité. Cela permettra également une meilleure maîtrise des différents jeux de langage et estompera le rôle dominateur du maître de classe, et donnera à l'enfant la possibilité d'accéder à une diversité d'usages du langage et par la suite, au langage écrit. Ceci pousserait peut-être l'école à changer de stratégies et à changer même certains de ses concepts fondamentaux, et l'amener à parler en terme d'efficacité ou de la non efficacité de la mise en mots dans le circuit interactif au lieu de s'obstiner à parler en terme obsolète de compétence linguistique.

## Bibliographie

- 1- Enfants à l'école et en maternelle. Mémoire de licence d'Orthophonie, IPSE, UNIV Alger, 1995
- 2- BRUNER.J-S : Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire. P.u.f, Paris, 1983.
- 3- BRUNER.J-S : Comment les enfants apprennent à parler. Retz, Paris, 1987.
- 4- CARON.J : Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage. P.u.f, Paris, 1983.
- 5- FRANCOIS.F: "Dialogue, Discussion et argumentation au début de la scolarité".in Pratiques, n°28, Metz 1980, pp 83-94.
- 6- FRANCOIS.F: "Quelques aspects de l'analyse du dialogue". Coord. FRANCOIS.F. Paris, Univ. Paris V. Journée d'études. Août 1981, C.n.r.s. E.r.a.
- 7- FRANCOIS.F: "Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants en maternelle".in Journal de psychologie, 1981, 2-3, pp 241-272.
- 8- FRANCOIS F: "Ebauches d'une dialogique".In Connexions, n°38, 1982, pp 61-88.
- 9- FRANCOIS.F, HUDELOT.C, SABEAU-JOUANET.E : Conduites linguistiques chez le jeune enfant. P.u.f, Paris, 1984.
- 10- FRANCOIS F: "Dialogue et déplacement discursif à l'école".In Le français d'aujourd'hui, n°71, 1985, pp 37-43.
- 11- FRANCOIS.F & al : La communication inégale. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1990.
- 12- FRANCOIS.F : Les pratiques de l'oral. Nathan, Paris, 1993.
- 13- FRANCOIS.F, HUDELOT.C, SABEAU-JOUANET.E : Conduites linguistiques chez le jeune enfant. P.u.f, Paris, 1984
- 14- GIRARDIN.C: Dialogue adulte-enfant. Contribution à l'étude du dialogue. Acquisition du langage et conditions de communication. Paris, Ed. Selaf, 1983.