



Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques

Jérémi Sauvage

► **To cite this version:**

Jérémi Sauvage. Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2014. <tel-01139033>

HAL Id: tel-01139033

<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01139033>

Submitted on 3 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Acquisition et didactique des langues :
articulations, appropriation et dynamiques**

Jérémi SAUVAGE

Document de synthèse présenté pour l'Habilitation à diriger des recherches,
Soutenu publiquement le 14 novembre 2014
À l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Sous la direction de Jean-Louis CHISS,
Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Membres du jury

Jacques BRES, Professeur à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3
Jean-Paul BRONCKART, Professeur émérite à l'Université de Genève
Jean-Pierre CHEVROT, Professeur à l'Université Stendhal – Grenoble 3
Jean-Louis CHISS, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (tuteur)
Anne SALAZAR-ORVIG, Professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Georges-Daniel VERONIQUE, Professeur à l'Université d'Aix-Marseille

RÉSUMÉ

Le premier chapitre, intitulé *Itinéraire et cadre de recherche pour une articulation de l'acquisition et de la didactique des langues – une seconde introduction* s'articule de manière chronologique. L'objectif est ici de montrer comment la réflexion générale a été nourrie par une expérience professionnelle diversifiée. Ainsi, les premiers résultats sur les variations articulatoires constatées dans la parole de jeunes enfants présentés dans le doctorat posent les questions du rôle et du statut de ces variations et leur place dans le développement de l'oral. Le terrain scolaire s'inscrit donc comme une suite logique pour poursuivre la réflexion. Les différentes expériences et pratiques de classe ne cesseront dès lors de s'articuler avec des conceptions plus théoriques à propos du développement de l'oral chez le jeune enfant (2-6 ans).

Le chapitre 2 (*Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage*) revient sur la dimension épistémologique de l'acquisition du langage. Les différentes méthodologies utilisées ainsi que la question toujours brûlante de l'échantillonnage des corpus de parole d'enfant interrogent l'acquisition comme objet de recherche, et de fait le chercheur, sa posture et ses choix. La principale difficulté en acquisition est de comprendre comment les enfants apprennent à parler, et non seulement comment ils parlent. Ainsi, les théories dites du chaos et de la complexité permettent d'envisager sous un angle nouveau le développement langagier, jusqu'à redéfinir l'objet de recherche. Au-delà de la parole effective et observable, il s'agit d'opérer une recentration particulière sur les dynamiques de l'évolution de la parole chez les enfants en étudiant les caractères linguistiques. Cette posture s'inscrit donc dans une vision dynamique et structurée du développement linguistique, permettant de mieux comprendre les caractéristiques non-linéaires de l'évolution psycholinguistique de l'enfant.

Dans le chapitre 3 (*Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM)*), il est tout d'abord question de revenir sur les dimensions pédagogiques et didactique de l'oral à l'école maternelle avant relier les travaux en acquisition à propos de l'émergence et du développement de la conscience phonologique chez l'enfant, et l'accompagnement stimulé de cette conscience dans un objectif de préparation à l'entrée dans la littéracie. Ainsi, en étudiant les processus psycho-sociaux à l'œuvre dans l'acquisition du langage, il devient possible de s'appuyer sur ceux-ci pour mieux appréhender l'enseignement de l'oral à l'école. De même, en donnant une signification aux variations phonético-phonologiques qui caractérise la parole de l'enfant, il devient possible de prendre en compte l'identité complexe de l'élève (également enfant), c'est-à-dire une personne sociale en construction.

Dans la même optique, le chapitre 4 (*Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS)*), propose de partir des questions d'enseignement pour mieux s'interroger sur les questions d'apprentissage de langues. On vise ici à expliciter l'importance de considérer la didactique des langues selon un continuum (maternelle, seconde, étrangère) d'une part, de la situer dans une perspective 'acquisitionniste' d'autre part. En effet, la complexité des processus en acquisition du langage ajoutée à celle de la didactique de la langue maternelle invite à aborder l'enseignement des langues seconde ou étrangère avec précaution. La perspective théorique (Interactionnisme socio-discursif) dans lequel s'inscrit l'ensemble des travaux du dossier se rapproche alors et justifie pleinement les démarches communicatives et actionnelles développées en didactique du FLES.

Enfin, dans un chapitre 5 conclusif (*Complexité, acquisition et didactique. Bilans et perspectives*), il est question de dresser un bilan de l'ensemble de cette réflexion. Il s'agit de revenir notamment sur l'importance de redéfinir un objet d'étude (l'acquisition) grâce à de nouvelles approches (théories du chaos et de la complexité), tout en s'inscrivant dans une historicité disciplinaire importante. Pour préciser les liens existant entre acquisition et didactique des langues, le mémoire de synthèse se termine sur la constitution de programmes de recherche pour le futur.

Présentation et organisation des documents

Les documents proposés à l'attention du jury pour l'Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage sont au nombre de douze.

- ✚ **Document 1** : une **synthèse de l'activité de recherche** ayant pour titre : *Acquisition et didactique des langues. Articulations, appropriation, dynamiques.*

accompagné d'une « présentation de l'organisation des documents », d'un « sommaire », d'une « bibliographie » et des « index ».

- ❖ **Document 3** : un **recueil des travaux** en trois volumes qui, pour plus de maniabilité, correspondent aux différents chapitres du document de synthèse.

Le recueil de travaux composé de **36 articles** est accompagné de **5 ouvrages** et **3 double-numéros de revue** dont la répartition thématique correspond aux chapitres 2, 3 et 4 de la synthèse, comme indiquée ci-dessous :

- ✓ **Document 3 / volume 1, recueil des travaux intitulé *Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage*, (voir chapitre 2 de la synthèse), accompagné de deux ouvrages :**
- ❖ **Document 2** : *Dynamiques de l'acquisition du langage*. (Sous presse, voir lettre d'acceptation de l'éditeur à la fin de la copie du manuscrit).
- ❖ **Document 4** : *L'enfant et le langage. Approche dynamique et développementale*. Paris : L'Harmattan, 2003, 194 p.

et d'un numéro de revue :

- ❖ **Document 8** : *Travaux de didactique du FLE : Acquisition et didactique des langues* (n°65-66), Presses Universitaires de Montpellier. 2012. 220 p. (J. Sauvage, Ch. Dodane & N. Auger éd.).
- ✓ **Document 3 / volume 2, recueil des travaux intitulé *Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM)*, (voir chapitre 3 de la synthèse),**

accompagné d'un ouvrage :

- ❖ **Document 8** : *L'oral à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan. 194 p.

et de deux numéros de revue :

- ❖ **Document 9** : Travaux de didactique du FLE : Didactique et acquisition des langues. Processus d'enseignement-apprentissage et processus d'acquisition (n°67-68), Presses Universitaires de Montpellier. 2013. 316 p. (J. Sauvage, N. Auger & Ch. Dodane édés).
- ❖ **Document 10** : *Tréma* : construction identitaire à l'école. Perspectives didactiques (n°33-34), IUFM de l'académie de Montpellier. 2011. 160 p. (F. Demougin & J. Sauvage édés).
- ✓ **Document 3 / volume 3**, recueil des travaux intitulé *Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS)*, (voir chapitre 4 de la synthèse),
 accompagné de deux ouvrages :
 - ❖ **Document 6** : *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 2010, 242 p. (C. Corblin & J. Sauvage édés).
 - ❖ **Document 7** : La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et pluriculturelles. Paris : L'Harmattan, 2012, 410 p. (J. Sauvage & F. Demougin édés).

Une présentation analytique des travaux sélectionnés pour la candidature à l'HDR suivie d'une note sur l'orientation des recherches futures et le type d'encadrement de recherche envisagé (**Document 11**) et un curriculum vitae (**Document 12**) complètent le dossier.

Organisation du document de synthèse

Le document de synthèse (**Document 1**) s'organise en **5 chapitres** :

- **Chapitre 1.** Itinéraire et cadre de recherche pour une articulation de l'acquisition et de la didactique des langues – une seconde introduction
- **Chapitre 2.** Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage
- **Chapitre 3.** Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM),
- **Chapitre 4.** Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS)
- **Chapitre 5.** Complexité, acquisition et didactique. Bilans et perspectives
- **Sommaire**
- **Bibliographie**

- **Index des notions**
- **Index des auteurs**

Le premier chapitre, intitulé *Itinéraire et cadre de recherche pour une articulation de l'acquisition et de la didactique des langues – une seconde introduction* s'articule de manière chronologique. L'objectif est ici de montrer comment la réflexion générale a été nourrie par une expérience professionnelle diversifiée. Ainsi, les premiers résultats sur les variations articulatoires constatées dans la parole de jeunes enfants présentés dans le doctorat posent les questions du rôle et du statut de ces variations et leur place dans le développement de l'oral. Le terrain scolaire s'inscrit donc comme une suite logique pour poursuivre la réflexion. Les différentes expériences et pratiques de classe ne cesseront dès lors de s'articuler avec des conceptions plus théoriques à propos du développement de l'oral chez le jeune enfant (2-6 ans).

Le chapitre 2 (*Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage*) revient sur la dimension épistémologique de l'acquisition du langage. Les différentes méthodologies utilisées ainsi que la question toujours brûlante de l'échantillonnage des corpus de parole d'enfant interrogent l'acquisition comme objet de recherche, et de fait le chercheur, sa posture et ses choix. La principale difficulté en acquisition est de comprendre comment les enfants apprennent à parler, et non seulement comment ils parlent. Ainsi, les théories dites du chaos et de la complexité permettent d'envisager sous un angle nouveau le développement langagier, jusqu'à redéfinir l'objet de recherche. Au-delà de la parole effective et observable, il s'agit d'opérer une recentration particulière sur les dynamiques de l'évolution de la parole chez les enfants en étudiant les caractères linguistiques. Cette posture s'inscrit donc dans une vision dynamique et structurée du développement linguistique, permettant de mieux comprendre les caractéristiques non-linéaires de l'évolution psycholinguistique de l'enfant.

Dans le chapitre 3 (*Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM)*), il est tout d'abord question de revenir sur les dimensions pédagogiques et didactique de l'oral à l'école maternelle avant de relier les travaux en acquisition à propos de l'émergence et du développement de la conscience phonologique chez l'enfant, et l'accompagnement stimulé de cette conscience dans un objectif de préparation à l'entrée dans la littéracie. Ainsi, en étudiant les processus psychosociaux à l'œuvre dans l'acquisition du langage, il devient possible de s'appuyer sur ceux-ci pour mieux appréhender l'enseignement de l'oral à l'école. De même, en donnant une signification aux variations phonético-phonologiques qui caractérisent la parole de l'enfant, il devient possible de prendre en compte l'identité complexe de l'élève (également enfant), c'est-à-dire une personne sociale en construction.

Dans la même optique, le chapitre 4 (*Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS)*), propose de partir des questions d'enseignement pour mieux s'interroger sur les questions d'apprentissage de langues. On vise ici à expliciter l'importance de considérer la didactique des langues selon un continuum (maternelle, seconde, étrangère) d'une part, de la situer dans une perspective 'acquisitionniste' d'autre part. En effet, la complexité des processus en acquisition du

langage ajoutée à celle de la didactique de la langue maternelle invite à aborder l'enseignement des langues seconde ou étrangère avec précaution. La perspective théorique (Interactionnisme socio-discursif) dans lequel s'inscrit l'ensemble des travaux du dossier se rapproche alors et justifie pleinement les démarches communicatives et actionnelles développées en didactique du FLES.

Enfin, dans un chapitre 5 conclusif (*Complexité, acquisition et didactique. Bilans et perspectives*), il est question de dresser un bilan de l'ensemble de cette réflexion. Il s'agit de revenir notamment sur l'importance de redéfinir un objet d'étude (l'acquisition) grâce à de nouvelles approches (théories du chaos et de la complexité), tout en s'inscrivant dans une historicité disciplinaire importante. Pour préciser les liens existant entre acquisition et didactique des langues, le mémoire de synthèse se termine sur la constitution de programmes de recherche pour le futur.

La composition du recueil d'articles (Document 3)

Certains travaux issus des recueils sont cités dans différents chapitres selon les aspects qu'ils développent. En effet, la question des relations qu'entretiennent acquisition et didactique des langues constituent de façon significative l'objet de plusieurs travaux. Néanmoins, les trois grandes parties composant le recueil de travaux correspondent aux trois chapitres centraux du mémoire de synthèse :

- ✓ **Volume 1.** Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage
- ✓ **Volume 2.** Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM)
- ✓ **Volume 3.** Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS)

Enfin, à l'intérieur de chaque partie, l'ordre des articles correspond à l'ordre de leur parution dans la mesure où les décalages entre les dates d'écriture et les dates de publication se neutralisent dans la rédaction du mémoire de synthèse.

- ✓ **Volume 1. Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage (voir chapitre 2 de la synthèse)**

✚ **1999b. J. SAUVAGE.** Appropriation langagière et construction de la personne. Actes du *Troisième Colloque Sciences Cognitives*, 221-226.

- ✚ **1999c. J. SAUVAGE.** A Linguistic Sudden awareness. The Example of a French Case Study. Actes du Colloque *1st Bisontine Conference for Conceptual and Linguistic Development in the Child aged from 1 to 6 years*, Université de Besançon, édition électronique.

- ✚ **2002. J. SAUVAGE.** Phonological development in French : the part of lexical dimension in the variation. In B. LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK & K. TUREWICZ (éds) (2002) : *Cognitive Linguistics Today*, Berlin : Peter Lang, 571-581.

- ✚ **2003c. J. SAUVAGE.** Développement langagier, chaos et interactions sociales. In *Langage & Société* 105, 85-94.

- ✚ **2004b. J. SAUVAGE.** Du langage modulé à la surcharge linguistique, APLIC 2004, Paris 3, 25-26 juin 2004. Edition électronique sur CD-Rom.

- ✚ **2005b. J. SAUVAGE.** Agir et engagement du locuteur enfant. In J.M. PRIEUR & D. CHABANAL (éds) : *Les Impensés de la linguistique, Traverses* 6, Université de Montpellier 3, 161-174.

- ✚ **2007c. J. SAUVAGE.** Quel statut accorder aux variations phonologiques chez l'enfant ? In *Les Langues Modernes* 3-2007. Publication sur le site internet de la revue : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1349>

- ✚ **2010b. C. CORBLIN & J. SAUVAGE.** Présentation. In *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 5-8.

- ✚ **2012a Ch. DODANE, F. HIRSCH, J. SAUVAGE & M. BARKAT-DEFRADAS.** [mdr] : Une analyse préliminaire du rire chez les enfants de 18 mois à 36 mois. In actes des *Journées d'Etudes de la parole*. Grenoble 3, juin 2012, sur cdrom et le portail HAL, 8 p.

- ✚ **2012. J. SAUVAGE.** La parole des enfants comme « choc interculturel » pour l'entourage de l'adulte. In DERVIN F. & FRACCHIOLA B. (éds.), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Berne : Peter Lang, 165-182.

- ✚ **2013a. J. SAUVAGE, Ch. DODANE, F. HIRSCH & M. BARKAT-DEFRADAS.** Réflexions méthodologiques sur l'analyse phonétique d'un corpus longitudinal et transversal en acquisition du langage. In *Corela*, numéro thématique « Statut et utilisation des corpus en linguistique » <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=3019>.
- ✚ **2014 Ch. DODANE, J. SAUVAGE, F. HIRSCH, M. BARKAT-DEFRADAS & A. DEL RÉ.** Riso e discurso: do acustico ao contextual. In DEL RÉ A., DE PAULA L. & MENDONÇA M.C. (éds.), *Explorando o discurso da criança*, San Paulo : Contexto, 55-83. [Version française]
- ✓ **Volume 2. Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM) (voir chapitre 3 de la synthèse)**
 - **2006. J. SAUVAGE.** Acquisition du système phonologique et implications à l'école maternelle. *Annals of philology, Ovidius University*, 281-298.
 - **2004a. J. SAUVAGE.** Dialogisme et verbalisation dans la transmission des savoirs à l'école élémentaire. Actes du colloque *Faut-il parler pour apprendre ?*, IUFM Nord-Pas de Calais, 24-26 mars 2004, édition électronique.
 - **2007a. J. SAUVAGE.** Comment le sens et la norme viennent aux enfants ? In *Cahiers Pédagogiques 453*, publication sur le site internet de la revue.
 - **2007b. J. SAUVAGE.** L'image de soi à travers les discours des autres en ITEP. In BOYER H., *Stéréotypes et stéréotypages*. Université de Montpellier 3, 22-24 juin 2006. Paris : L'Harmattan, 213-222.
 - **2009. J. SAUVAGE.** Appropriation des savoirs en acquisition et en situation-apprentissage. Une hypothèse théorique. In revue *Intertexte*, 1-2, Université Libre de Moldava, 202-209.
 - **2011b F. DEMOUGIN & J. SAUVAGE.** Identité et didactique à l'école. In *Construction identitaire à l'école. Perspectives didactiques*. Numéro de la revue *Tréma* n°33-34, IUFM de Montpellier, 5-12.

- **2012b. J. SAUVAGE & F. DEMOUGIN.** Propos introductifs. In SAUVAGE J. & DEMOUGIN F. (éds.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et pluriculturelles*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 9-12.
 - **2012b. J. SAUVAGE, Ch. DODANE & N. AUGER.** Introduction. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 9-14.
 - **2013b. J. SAUVAGE.** Construire et déconstruire l'identité des enfants-élèves à l'école : locutoire et interlocutoire. In *Travaux de didactique*, 67-68, 137-146.
 - **2013b. J. SAUVAGE, N. AUGER & Ch. DODANE.** Préface. In *Travaux de didactique*, 67-68, 13-16.
- ✓ **Volume 3. Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS) (voir chapitre 4 de la synthèse)**
- **2006. AUGER N & J. SAUVAGE.** Conscience phonologique et apprentissage du FLS en CLIN. 8^{ème} Congrès International ALA, *Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations ?* Université du Mans, juillet 2006. Publication sur le site d'EDILIC : <http://www.edilic.org/upload/fichiers/1256308343.pdf>
 - **2007a. N. AUGER & J. SAUVAGE.** Des familles d'activités pour favoriser les articulations entre les langues et les variations présentes ou importées dans la classe. In *Les Langues Modernes* 4-2007, 25-32.
 - **2007b. N. AUGER & J. SAUVAGE.** La conception de fiches pédagogiques en FLS : exemple des compétences visées en atelier d'écriture. In *Travaux de didactiques du FLE* 50, Université de Montpellier III, 11-24.
 - **2008a. J. SAUVAGE.** Apprentissage précoce de l'anglais sur une plateforme LeapPad : étayages automatisés et enjeux phonologiques. In *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le langage*, 2, 175-186.

- **2008b. J. SAUVAGE.** Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et application pratique. Une application à l'anglais. In Feuillet J. (éd.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Nantes : Crini, 121-142.
- **2009. N. AUGER & J. SAUVAGE.** Développement langagier et mutisme spécifique des ENA à l'école maternelle. In *Les Cahiers Pédagogiques* 173, 42-43.
- **2010b. C. CORBLIN & J. SAUVAGE.** Présentation. In *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 5-8.
- **2010a. J. SAUVAGE.** Développement de la langue maternelle et sensibilisation précoce à une langue étrangère. In C. CORBLIN & J. SAUVAGE (éds) : *L'Apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Paris : L'Harmattan, 13-32.
- **2014 N. AUGER & J. SAUVAGE.** L'Ecole en France, un contexte mondialisé ? Vers une didactique plurilingue et pluriculturelle. In DERIVRY-PLARD M., ALAO G., YUN-ROGER S. & SUZUKI E. (éds.), *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contrainte, résistances, tensions*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, 15-26.
- **2012. N. AUGER & J. SAUVAGE.** Complexité de développement, complexité d'apprentissage : de la langue de l'enfant à la langue de l'élève. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 126-142.
- **2014. sous presse. J. SAUVAGE, J. CLARENC, Ch. DODANE & F. HIRSCH.** S'appuyer sur la (les) L1 en phonétique corrective. In *Travaux de didactique du FLE*, nouvelle série électronique. 20 p.
- **2014 sous presse. J. SAUVAGE.** Acquisition et didactique du Français langue seconde. In *Etudes de linguistique appliquée*, 143, 10 p.
- **2014 sous presse. M. DANKO, J. SAUVAGE & F. HIRSCH.** La perception phonémique en français des apprenants polonophones. In Actes du colloque international *La perception*, Université de Varsovie, 24-26 avril, 15 p.

- **2014 sous presse. J. SAUVAGE & F. GUIRAUD.** Acquisition d'une récursivité syntaxique en FLS : exemple du pronom relatif. In *Cahiers de l'Atelier de Sociolinguistique*, 10, 13 p.

Remerciements

Merci !

À mon tuteur d'habilitation, Jean-Louis Chiss, pour m'avoir poussé, motivé, soutenu dans cette entreprise, avec toujours les qualités humaines et scientifiques qui honorent notre profession,

Aux membres du jury, pour leur présence et l'intérêt dont ils font preuve à l'égard des questions d'acquisition ou de didactique, voire des deux,

À mes collègues enseignants et chercheurs qui m'ont accompagné ou qui ont simplement croisé ma route, Jean-Paul Bronckart, Colette Noyau, Laurent Gosselin, Fabien Liénard, Françoise et Patrick Demougin, Micheline Cellier, Christelle Dodane, Fabrice Hirsch, Mélissa Barkat-Defradas, Marion Tellier, Colette Corblin, Damien Chabanal, Aziz Alaoui, Cyrille Bertelle, Cédric Gaucherel...

À Louis Porcher, pour tout ce qu'il nous a apporté,

Aux enfants (et leur famille) que j'ai rencontrés et observés,

À mes enfants,

À Nathalie pour la vie quotidienne, le soutien et le bonheur que tu m'apportes.

SOMMAIRE

Introduction.....	7
--------------------------	----------

Chapitre 1

Itinéraire et cadre de recherche pour une articulation de l'acquisition et de la didactique des langues (une seconde introduction).....	11
--	-----------

1. Itinéraire : observations de paroles d'enfants, formation et parcours de recherche	12
2. Le doctorat : entre fin et commencement	17
2.1. Avant la soutenance	17
2.2. Les résultats.....	19
2.3. Un malentendu sur l'objet d'étude.....	20
3. Pratiques et théories du langage enfantin : enjeux didactiques	21
3.1. Expériences d'enseignement dans le supérieur.....	21
3.2. Expériences d'Enseignement dans l'Éducation Nationale.....	22
3.3. Retour dans l'Enseignement supérieur.....	23
4. Bilan.....	24

Chapitre 2

Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage.....	26
--	-----------

1. Questions d'acquisition.....	27
2. Questions méthodologiques et épistémologiques	31

2.1.	Développement langagier et développement général	31
2.2.	Raisonnement doxique et implications	33
2.3.	Corpus et méthodologie en acquisition	35
3.	Dynamique non-linéaire et processus de structuration	37
3.1.	Chaos et théorie des systèmes dynamiques non-linéaires.....	38
3.2.	Tentatives d'applications	46
3.3.	Une dynamique de structuration	50
3.4.	Structuration et désordre : entropie et langue en construction.....	51
4.	ISD, bifurcation et évolution	53
4.1.	Les intérêts de l'interactionnisme socio-discursif.....	53
4.2.	Processus sociaux, cognitifs et langagier	53
4.3.	Action et rétroaction.....	54
5.	Le développement du rire chez l'enfant	54
6.	Quel avenir ?.....	57

Chapitre 3

Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM).....	58	
1.	Didactique et pédagogie de l'oral à l'école maternelle.....	58
1.1.	Les élèves sont aussi des enfants	59
1.2.	Les erreurs n'en sont pas.....	60
1.3.	Etayage et faire prendre conscience	61
2.	Conscience phonologique et enseignement / apprentissage du lire-écrire ..	63
2.1.	Conscience phonologique et développement.....	63
2.2.	Savoirs et savoirs procéduraux	67
2.3.	Dynamiques et variabilité	68
2.4.	Oral et écrit.....	71

3.	Acquisition et didactique de la langue maternelle	72
3.1.	La formation des enseignants.....	72
3.2.	Politiques linguistiques, (anti-)pédagogisme, éthique, culture	73
3.3.	Des disciplines différentes ?.....	76
3.4.	La construction de la signification comme articulation	78
3.5.	Bilan	80

Chapitre 4

	Acquisition et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLE et FLS).....	81
1.	Questions d'enseignement	82
1.1.	Représentations et enseignement du FLS	82
1.2.	Des instructions officielles en évolution	87
1.3.	Acquisition et apprentissage linguistique en dehors de l'école	88
2.	Questions d'apprentissage de langues	89
2.1.	Discrimination phonologique et aires perceptuelles	89
2.2.	Appropriation du français pour un allophone	91
2.3.	Une question de formation initiale.....	94
3.	Acquisition et didactique du fls/fle.....	95
3.1.	Complexité d'acquisition, complexité d'apprentissage	95
3.2.	Conscience et ISD	98
3.3.	Méthode de phonétique FLE : exemple d'une application	98
3.4.	Démarche actionnelle et interactive	101
4.	Conclusion / Bilan	102

Chapitre 5

Complexité, acquisition et didactique

Bilans et perspectives	104
1. Rupture et redéfinition d'un objet d'étude.....	104
2. Acquisition du langage et acquisition des langues comme appropriation ..	107
3. Les liens entre acquisition et didactique des langues	109
3.1. Du point de vue de l'apprenant	109
3.2. Du point de vue de l'enseignant.....	110
3.3. Du point de vue de l'interaction sociale.....	111
4. Ouvertures pour le futur.....	113
4.1. Programme « Appropriation des langues et du langage ».....	113
4.2. Programme didactique	114
4.3. Formation, encadrement et administration.....	116
5. Impulser une dynamique.....	118
Références bibliographiques	120
Index des notions	143
Index des auteurs	143

Introduction

« C'est évidemment à partir des données que l'on peut poser des problèmes. Il me faudrait peut-être plusieurs vies pour donner des solutions. Mon ambition est simplement de poser quelques bonnes questions, de proposer des hypothèses, des pistes de recherche, quelques jalons dans ce qui demeure encore un mystère malgré les milliers d'excellentes pages de littérature sur la question : l'entrée de l'enfant dans le langage. »

A. Morgenstern (2008 : 12-13)

Une introduction est toujours particulière : c'est souvent la partie que le lecteur lit en premier et que l'auteur écrit en dernier. Au moment où j'écris ces lignes, je prends conscience de toute l'utilité de l'exercice académique que constitue le document de synthèse présenté pour l'habilitation à diriger les recherches. L'autoréflexivité permet de pondérer ou au contraire d'insister sur certains aspects de son parcours personnel, tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue de la recherche mais également de déclencher des prises de conscience dont le principal objectif est, à n'en pas douter, d'organiser sa conception personnelle de l'objet de recherche sur lequel on réfléchit. J'aurais donc rédigé ce document un peu plus de 15 ans après la soutenance de ma thèse de doctorat qui se déroula dans un autre siècle (juin 1999). Se sont succédé pendant ces années différents statuts professionnels, différents laboratoires de recherche, différents projets et programmes de recherche. Ce parcours sera exposé dans le *chapitre 1* du présent document. Je n'avais pas forcément conscience de la diversité caractérisant ce parcours : de l'université de Rouen à celle de Montpellier en passant par l'université Paris 10 – Nanterre (aujourd'hui Paris Ouest – Nanterre) pour la recherche, de PRAG à maître de conférences, en passant par ATER, chargé de cours, professeur des écoles, formateur à l'IUFM pour l'enseignement, c'est bien une expérience vivifiante que j'ai la chance d'avoir vécue. Cette expérience est à la fois cause et conséquence de la problématique scientifique au centre de mon travail pendant toutes ces années : l'articulation entre acquisition et didactique des langues. Mon hypothèse est que, par

articulation, il faut entendre relations causales, dans le sens où l'idée sous-jacente du présent travail de synthèse est que la compréhension des mécanismes et processus de l'acquisition des langues et du langage en milieu naturel permet de mieux penser les démarches d'enseignement des langues (maternelle, seconde, étrangère), en milieu institutionnel. Mon expérience d'enseignement, en particulier, c'est-à-dire en tant que praticien, fut l'occasion permanente d'alimenter une réflexion dans le cadre de travaux de recherche. Réciproquement, cette recherche a constitué une (res)source importante dans l'élaboration de mes cours. Enseigner le Français Langue Maternelle (désormais FLM) ou Langue Seconde (FLS) pendant près de 7 ans (années 2000) dans différentes classes de l'école primaire m'a incité tout naturellement à me tourner vers mes connaissances plus universitaires en acquisition des langues et du langage dont l'origine date du début des années 1990. C'est donc bien d'un *itinéraire de recherche* dont il s'agit dans le premier chapitre.

Le *Chapitre 2*, intitulé *Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage*, relate la période la plus longue de ma vie estudiantine et professionnelle : l'acquisition du langage comme objet d'études et de réflexions. Dès les premières années de mes études, la double rencontre avec un domaine (l'acquisition) et une enseignante (Régine Delamotte-Legrand, professeur à l'université de Rouen) a déterminé l'orientation de mes études. Depuis 1992 et mes premières analyses de paroles d'enfants enregistrées puis analysées, je n'aurai jamais cessé de m'intéresser au langage des enfants, à ses spécificités, à son développement, aux questions qu'il pose. Les *enfants* constituent le centre d'intérêt de mes travaux, comme s'il y avait chez eux de la magie, du merveilleux, de la naissance aux âges plus avancés, pour expliquer cette évolution ontogénétique de l'être humain. Je me suis ainsi intéressé aux processus permettant l'appropriation d'une langue première, sur un plan psycholinguistique et psychosocial. Dès la thèse de doctorat, l'évolution de la parole de l'enfant et de ses compétences sociales et psycholinguistiques m'a intrigué. Comment cette langue, support de parole et de pensée (à moins que ce ne soit le contraire) se structure-t-elle aux niveaux individuel et social ? Le constat est déroutant puisque tous les enfants ne parlent pas de manière identique aux mêmes âges, impliquant alors une forte variabilité dans les observations, l'appropriation langagière/ linguistique chez un enfant ne connaissant pas un développement linéaire. Cette période s'apparente donc à une tentative de conceptualisation des

dynamiques non-linéaires de l'*acquisition du langage*. Décrire et analyser les processus de structurations en œuvre dans ce développement permet de mieux comprendre le rôle des différents facteurs sociaux et cognitifs à l'œuvre dans les processus d'appropriation.

Dans le *Chapitre 3, Acquisition et didactique du français langue maternelle*, il est question de propositions didactiques, à partir des travaux cités dans le chapitre 2 en acquisition. L'un des objectifs en acquisition du langage, au-delà de l'importance d'effectuer une recherche fondamentale, consiste à proposer des applications de manière à répondre à certains besoins sociaux. Je défends donc dans ce chapitre l'idée selon laquelle les études en acquisition permettent d'alimenter la réflexion didactique. Les mécanismes en œuvre dans les processus d'appropriation en langue première jouent un rôle de première structuration psychique, sociale et linguistique. Il s'agira donc, en didactique du FLM, de s'appuyer le plus possible sur ces mécanismes de manière à proposer, dans les classes, des activités et des situations pédagogiques basées sur ces mêmes opérations sociales et cognitives.

Le *Chapitre 4, Acquisition et didactique du FLE/FLS*, est un prolongement des travaux en didactique du FLM car si des liens évidents sont envisageables entre l'appropriation d'une langue première en acquisition et son enseignement-apprentissage en milieu scolaire, d'autres liens sont tout aussi évidents dans l'enseignement-apprentissage du français lorsque ce dernier n'est pas une L1 de l'apprenant. Ainsi l'étude des relations existant entre L1 et L2, la situation des élèves allophones en classe ainsi que la didactique de la phonétique corrective pour le FLE constituent mes principales préoccupations. Ainsi, la problématique des enfants migrants illustre bien la problématique *acquisition et didactique des langues*. Avec mes collègues de Montpellier intéressés, nous avons ainsi, dans cette perspective, organisé deux premières journées d'étude sur cette thématique (en 2011 et 2012), en invitant des spécialistes en acquisition et en didactique (FLM, FLS, FLE), et surtout en proposant un dialogue interdisciplinaire constructif, dans le but d'organiser à moyen terme un colloque international (en 2017) au cours duquel il sera possible de poser les jalons d'une réelle réflexion scientifique sur la question.

Le dernier chapitre, *Complexité, acquisition et didactique. Bilans et perspectives*, a pour objectif de *relier* les autres chapitres et de proposer une

perspective théorique et méthodologique pour réussir à valoriser les liens entre acquisition et didactique : une approche complexe, telle qu'elle existe déjà dans beaucoup de travaux anglo-saxons en psychologie et linguistique de l'acquisition, un peu moins en didactique. Cette idée de *reliance*, défendue par Morin (2013) notamment dans son projet de *Méthode*, permet de dépasser quelques débats un peu anciens du type *inné/acquis* ou démarches *inductives/déductives*. Approcher de manière complexe un questionnement complexe présente l'avantage, *a minima*, de pouvoir espérer appréhender cette complexité si difficile à saisir. Les systèmes complexes et leur évolution non-linéaire existent par ailleurs dans la nature et dans le monde social. L'interdisciplinarité sur ce point ne se limite donc pas seulement à l'étude des relations entre deux domaines mais également à l'étude de la nature de ces relations.

La présente synthèse se pose donc comme un point de départ, tout comme la thèse de doctorat l'avait été en son temps. Les projets existants et futurs, le développement de collaborations et l'encadrement de travaux de recherche déboucheront, je l'espère, sur une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans l'appropriation d'une langue, quel que soit le contexte socio-environnemental.

Chapitre 1

Itinéraire et cadre de recherche pour une articulation de l'acquisition et de la didactique des langues (une seconde introduction)

*L'expérience est une lanterne que l'on porte sur le dos
et qui n'éclaire que le chemin parcouru*

Confucius

Ce premier chapitre se fixe pour objectif, au travers de mon itinéraire d'enseignant et de chercheur, de revenir sur le chemin de ma réflexion concernant l'acquisition et la didactique des langues. J'ai soutenu ma thèse de doctorat en sciences du langage à l'université de Rouen, sous la direction de Régine Delamotte-Legrand, le 24 juin 1999. Ce travail doctoral s'inscrit dans la continuité de mon cursus en sciences du langage et caractérise bien la première partie de mon trajet scientifique. D'abord observateur « naïf » de paroles d'enfant, ma formation et de nombreuses rencontres m'ont peu à peu amené à réfléchir comme chercheur aux phénomènes traités en acquisition du langage. Ce parcours, doublé de la diversité de mes statuts professionnels, explicite les choix et les directions de recherche opérés depuis une quinzaine d'années.

1. ITINÉRAIRE : OBSERVATIONS DE PAROLES D'ENFANTS, FORMATION ET PARCOURS DE RECHERCHE

En décembre 1991, paraît un numéro hors-série du magazine *Sciences & Vie*, dont la thématique est *Le langage*. Je suis alors étudiant en deuxième année de DEUG « Lettres modernes » avec comme discipline mineure les Sciences du langage (le DEUG de sciences du langage n'existant pas à la faculté des Lettres de l'Université de Rouen). L'un des cours que je suis s'intitule *Sociolinguistique scolaire* et traite, de manière générale, de l'étude des pratiques langagières en classe, d'un point de vue sociolinguistique, interactionnelle (Gumperz, 1989) et variationniste (Labov, 1972 ; Delamotte-Legrand (éd.), 1991). Parallèlement, j'observe et m'intéresse aux productions langagières de plusieurs enfants évoluant autour de moi, dans le milieu familial. Dans ce dossier de *Sciences & Vie* figure un article de vulgarisation signé par Josiane Bertoncini (Université Paris 5) dont la recherche est ancrée dans le courant innéiste impulsé par Chomsky (1959). Au regard de mes cours, c'est pour une moi une surprise de constater que ce seul point de vue scientifique a une telle visibilité dans une revue de vulgarisation scientifique. Dans le même temps, je prends conscience que ce sujet me tient vraiment à cœur, me passionne plus que tout autre dans le champ des sciences du langage.

1.1. Observations de paroles d'enfants : un déclenchement et une prise de conscience

À l'issue de cette prise de conscience, je réalise un dossier sur le débat *inné/acquis* pour la validation du cours. L'ancrage sociolinguistique de l'université de Rouen (département et laboratoire avaient été créés par Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin et Bernard Gardin dans les années 1970) m'incite à passer à une application concrète en 1993, dans le cadre du cours *Acquisition du langage* dispensé par Régine Delamotte-Legrand en 3^e année (Licence), qui m'a permis de présenter mon étude durant une séance de cours entière. J'ai alors pu montrer des transcriptions d'enregistrements effectués en milieu naturel. Le sujet de ce travail porte sur la réalisation articulatoire des phonèmes et ses variations chez le jeune enfant (avant l'âge de 6 ans). Il s'agit de pointer quel phénomène varie en telle ou telle autre forme, certainement en raison du fait que beaucoup d'adultes me posaient

des questions chargées d'inquiétude : *mon enfant dit ceci ou cela, est-ce grave, bien, mal, inquiétant ?* La posture scientifique de Delamotte-Legrand s'appuyait sur une forte perspective sociolinguistique, dans la lignée des travaux de Frédéric François (1984 ; 1993) ou de Christiane Marcellesi (1980). L'idée selon laquelle on peut analyser les variations articulatoires du jeune enfant d'un point de vue sociolinguistique me plaisait du fait que peu de travaux s'y intéressaient finalement dans cette perspective (Cohen, 1962 ; Chevrot, 1996 ; Chabanal, 2004 ; Nardy, 2008 ; Chevrot & Foulkes, 2013). J'ai donc appris à enregistrer puis à transcrire des productions langagières d'enfants dans diverses situations mais également à compléter mes enregistrements par une prise de notes des aspects cotextuels.

En 1992, j'avais joué à « caché/coucou » avec Elise, alors âgée de 20 mois et elle articulait en riant [k u k u]. Mais en 1993, à 32 mois, dans une situation similaire, Elise riait toujours mais articulait [t u t u]. Ce fut pour moi le déclencheur d'une série de questions : comment se fait-il qu'un enfant puisse prononcer sans variation un mot à un âge puis ne plus savoir le faire par la suite ? Elise était-elle un cas à part ou bien ce type de phénomène était-il représentatif de ce qui se passe chez les enfants ? Comment s'organise le rapport entre le phonème et le son au cours de l'émergence de la conscience phonologique ? Quel statut peut-on / faut-il attribuer à ce type de variations ?

Fort de ces questionnements plus ou moins naïfs (des lectures ultérieures répondront à beaucoup de ces interrogations), je me suis engagé dans l'élaboration d'un mémoire de maîtrise. Les enfants observés en 1994, Cyprien et Vincent, m'étaient inconnus car nous avions décidé avec ma directrice de mémoire d'observer d'autres enfants, cette fois sur un terrain scolaire. Il a fallu alors réfléchir à « une approche douce » pour mener les observations et recueillir des productions langagières caractéristiques : pendant plusieurs semaines je suis venu dans la classe pour jouer de la guitare, chanter des comptines et parler avec les élèves, sans les enregistrer. Ce n'est que deux mois plus tard qu'un jeu de répétition de mots a été élaboré pour Cyprien et Vincent. La liste de mots s'appuyait sur les hypothèses que je voulais vérifier : selon la place dans le mot (position initiale, médiane, finale) ou dans un contexte non-facilitant (« grand » [g r ā] est plus facile à articuler que « très grand » [t r ε g r ā]), un même phonème peut se réaliser ou non de telle ou telle

façon, la difficulté la plus importante restant la position médiane, plus difficile à discriminer. L'hypothèse principale était ainsi formulée : n'importe quel son ne varie pas en n'importe quel autre. En d'autres termes, il existe une organisation structurée au-delà du phénomène de variation. Outre mon comportement d'étudiant-observateur quelque peu discutable (je mettais parfois une réelle pression sociale aux enfants, allant jusqu'à déclencher un comportement mutique chez Vincent), je n'ai validé que partiellement l'hypothèse dans la mesure où ces deux études de cas ne permettaient pas de conclure autre chose que la manière dont Vincent et Cyprien articulaient les unités phonologiques au moment des enregistrements. À la suite de cette étude, j'ai compris l'importance d'une méthodologie de recherche réfléchie et les enjeux épistémologiques de la démarche du chercheur. Ce mémoire de maîtrise a été soutenu en 1994 : *Structurations des variations des groupes consonantiques chez l'enfant*. J'ai ensuite poursuivi ma réflexion par un mémoire de DEA qui consistait essentiellement en un projet de doctorat. Il a ainsi été décidé de réfléchir plus sur les aspects théoriques et méthodologiques que de multiplier des enregistrements de nouveaux enfants.

Ce fut également à cette époque, en 1995, que je pris conscience de la raison pour laquelle j'avais choisi ce sujet de recherche. En 1995, Marianne, ma sœur âgée alors de 18 ans qui souffrait d'un handicap mental (non-identifié) continuait d'articuler les attaques branchées doubles de type *occlusive + liquide* (désormais OL) (/t_R/, /g_R/, /d_R/...) exactement comme les enfants de 3-4 ans que j'observais. Le choix d'une thématique de recherche n'est que rarement un hasard. J'ai alors poussé plus loin la comparaison en mettant en relation *maturité cognitive* (en général) et *qualité de production articulatoire*. J'ai donc poursuivi mes lectures dans le champ de la psychologie (développementale, sociale, cognitive) et tenté une relation entre le soudain mutisme de Vincent, l'émergence du système phonologique de la langue et la phonétique. Une nouvelle hypothèse a émergé : ces variations articulatoires sont le reflet d'une structuration de la conscience phonologique, c'est-à-dire l'observable de ce qui par définition est inobservable directement, la conscience linguistique. Le corolaire est également intéressant : Marianne continue d'articuler *en variation* certaines unités phonologiques (les attaques OL) car elle n'a jamais été au bout du processus de structuration de sa conscience phonologique, donc linguistique, donc générale (ce qui rejoint les constats effectués par rapport à son

comportement en général). L'une des thèses défendues est que les variations articulatoires des attaques OL observées chez les jeunes enfants (en dehors de tout phénomène de coarticulation phonétique comme l'assimilation consonantique de « crocodile ») sont en fait le reflet d'une structuration du système phonologique. C'est pourquoi ces variations sont appelées *variations phonologiques* et non variations phonétiques. Comme l'explique Rondal (1990), il s'opère un *montage* du système phonologique dans la conscience phonologique de l'enfant.

S'ouvrent alors pour moi un nouveau champ et de nouvelles perspectives de réflexion. Je passe beaucoup de temps à lire et comprendre Piaget (surtout Piaget, 1946), Wallon (1942 ; 1945) et lis pour la deuxième fois Vygotski (1934-85 puis 1997), la première lecture m'ayant laissé un goût d'hermétisme assez fort. Cette fois, je comprends que la conscience (son émergence et son développement) joue un rôle prépondérant pour l'évolution générale de l'enfant, sur tous les plans (social, identitaire, cognitif, langagier). Mon questionnement s'oriente vers les *représentations* linguistiques / langagières et leurs évolutions. Le projet de doctorat se construit alors petit-à-petit et donne lieu à la rédaction du mémoire de DEA intitulé : *Les sons résonnent, l'enfant raisonne. Approche sociolinguistique du développement phonologique chez l'enfant* (1995). Le travail doctoral proprement dit peut alors débiter. Mon laboratoire me classe en première position pour l'obtention d'une allocation de recherche CNRS que je suis malheureusement dans l'obligation de refuser au motif que mon service national n'est pas accompli et que les reports tardifs ne couvriront pas la période de la thèse.

1.2. Formation à la recherche

Je suis entré à l'Université en 1990 pour y suivre un DEUG de Lettres Modernes, constitué d'une majeure en littérature et d'une mineure en linguistique. La première année fut une sorte de « choc » intellectuel. Moi qui m'étais passionné en classe de Terminale pour le *Cratyle* de Platon, les abeilles de Benveniste (1966) et la philosophie du langage, je découvre Saussure (1916), Martinet (1960), Jakobson (1969) et d'autres encore. Pendant deux années, un cours sur la *Grammaire Générative Transformationnelle* (Ruwet, 1967) m'a captivé, ce qui n'était pas le cas de tous mes camarades de promotion. Ces bases structurales de la linguistique tout

autant que la linguistique sociale développée à Rouen ont été les entrées que j'ai empruntées dans mon parcours de formation en sciences du langage. À la suite du DEUG, je décide sans hésiter de m'orienter vers une licence de sciences du langage, bien décidé à poursuivre mon acculturation à l'acquisition du langage chez l'enfant. Des résultats honorables aux examens m'ont permis d'obtenir mes premières vacances de recherche dès septembre 1993. Un CDD de 4 mois a été signé avec le CNRS sous la co-direction scientifique de Bernard Gardin et de Béatrice Cahour-Forzy. Il s'agissait d'étudier des dialogues entre clients et conseillers financiers, une thématique éloignée *a priori* du langage des enfants. Je découvre alors les méthodologies de l'enquête de terrain, la transcription de dizaines d'heures d'enregistrements audio aux normes de l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orechioni, 1990 ; Bange (éd.), 1987) et de l'analyse de discours (Maingueneau, 1991) ; l'analyse des paires adjacentes et des tours de parole, les approches interactionnistes reprises ensuite pour l'analyse de mes corpus. Cette expérience d'apprenti-chercheur a donné un sens encore plus concret aux cours que j'avais suivis en licence, et a confirmé le diagnostic de mes enseignants : j'étais atteint du virus de la recherche.

L'année suivante, en 1994-1995, pendant mon année de DEA, j'ai travaillé en didactique du FLE sur le projet européen LINGUA, sous la direction de Janine Richard-Zappella. Il s'agissait de mettre en place une démarche d'apprentissage du FLE dans un cadre sociolinguistique pour initier au français quotidien de jeunes travailleurs européens (méthode de 120h). J'ai ainsi pu présenter ma première communication orale au *Symposium Lingua* à Hildesheim, Allemagne (Sauvage & Richard-Zappella, 1995).

Pendant l'année 1995-1996, je suis devenu chercheur-stagiaire grâce à un contrat signé avec le CNET-France Telecom et mon laboratoire d'accueil, l'UMR CNRS DYALANG. Je me suis alors confronté à l'enquête qualitative à propos de l'usage et des représentations du téléphone.¹ Une fois de plus, il a été question

¹ Cabines et points phones publics, quelques années avant l'explosion du téléphone mobile (il y a moins de 20 ans !).

d'enquêtes de terrain et d'analyses sociolinguistiques (usages, discours et représentations).

2. LE DOCTORAT : ENTRE FIN ET COMMENCEMENT

Sur la base du projet rédigé en DEA et de l'expérience accumulée pendant les années précédentes, je m'attèle à la rédaction du doctorat en 1995 et multiplie, comme de coutume, les lectures pendant la première année.

2.1. Avant la soutenance

Je découvre les travaux sur le développement phonologique chez l'enfant publiés au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, je relis Vygotski une nouvelle fois et multiplie les allers-retours entre textes du début du 20^e siècle (Grammont, 1902 ; Barbelenet (éd.), 1902 ; Jakobson, 1939 ; Grégoire, 1937) et recherches contemporaines en psycholinguistique de l'enfant (Bruner, 1991 ; Bernicot, 1992 ; François F., 1993 ; Hudelot & Delamotte (éds.), 1996 ; Vihman, 1996). En accord avec ma directrice de thèse, il est décidé d'étudier deux enfants de manière longitudinale, sur 18 mois. La quantité de données du corpus sera donc liée aux phénomènes analysés dans le temps pour chaque étude de cas. Deux enfants (Quentin et Albane) sont choisis sans autre sélection que la probabilité importante de pouvoir les observer au moins pendant 18 mois du fait d'une relation amicale stable et de confiance avec leurs parents.

Mais plus j'avance dans la réflexion théorique, moins le point de vue ouvertement sociolinguistique défendu jusque dans le titre du mémoire de DEA semble pertinent. Si je reste persuadé que le statut de la variation articulatoire n'est pas sans lien avec les problématiques propres à la sociolinguistique variationniste (Marcellesi & Gardin, 1980), les lectures ancrées dans le domaine de la psycholinguistique prennent de plus en plus le pas sur les autres. Les rapports entre langage, pensée et conscience m'obsèdent littéralement. Les modèles de développement (constructivisme piagétien (Piaget, 1923 ; 1924 ; 1936 ; 1937 ; 1945 ; 1946 ; Piaget & Inhelder, 1966), socioconstructivisme vygotkien (Bronckart, 1997 ; 1999 ; Vygotski, 1925-94 ; 1930-95 ; 1934-97 ; 1935-95), néo-nativisme – Pinker,

1994 ; Boysson-Bardies, 1996), orientent et alimentent ma réflexion. Un ouvrage a changé radicalement mon travail de thèse : *Activités langagières, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif* (Bronckart, 1997) suite notamment à un compte-rendu pour mon laboratoire du 1^{er} chapitre, théorique et philosophique. Cet ouvrage constitue un texte de base du projet de l'*Interactionnisme Socio-Discursif* (désormais ISD). Intellectuellement séduit, il n'est pourtant jamais directement question de « développement » ou d' « acquisition du langage chez l'enfant ». Mais c'est certainement l'une des grandes forces du point de vue développé : proposer un modèle d'appropriation et de construction des connaissances, à la fois dans une perspective sociocognitive mais aussi actionnelle telle que développée en philosophie par Habermas (1987), en particulier en transposant la notion d'*agir communicationnel* aux situations psychosociales. Les moments fondamentaux sont, d'une part le *processus de conscientisation*, d'autre part le *processus de sémiotisation des représentations individuelles*. Le premier est le processus par lequel, dans une interaction sociale, autrui *fait prendre conscience* d'un phénomène à une personne. Par exemple, lorsque je discute avec Quentin (âgé de 3 ans) de sa manière de prononcer le mot « train » (qu'il articule [k_Rɛ̃]), j'ai constaté un ensemble d'indicateurs linguistiques ou extralinguistiques comme un froncement de sourcils, des hésitations, des reformulations, des conduites d'évitement lui permettant de ne plus à avoir à prononcer un mot qu'il sait ne pas articuler de la même manière que moi. Je suis donc cet *autrui* qui lui a fait prendre conscience qu'il ne prononce pas comme moi « train » [t_Rɛ̃]. (Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113). En d'autres termes, mon action socio-discursive déclenche une perturbation dans son système de représentation, celui-ci devenant instable. Le processus de sémiotisation des représentations individuelles est, quant à lui, l'étape subséquente à la première, consistant pour Quentin à modifier une *représentation* existante (à la déconstruire) pour en construire une nouvelle, cette fois-ci sémiotisable, c'est-à-dire socialement partageable. Son système de représentations peut donc de nouveau connaître une phase de stabilité. Nous sommes finalement ici au carrefour des théories piagétienne et vygotskienne : l'état stable devient instable, l'adaptation consiste alors à retrouver un nouvel équilibre, comme je l'avais expliqué dans mon ouvrage (Sauvage, 2003a). L'intérêt de cette perspective nouvelle permet d'articuler une conception

constructiviste du psychisme humain avec une conception sociale et interactionniste sur le plan fonctionnel.

Après une longue rencontre à Genève avec J.P. Bronckart, la partie théorique (et donc la problématique) de la thèse est intégralement remaniée au cours de ma quatrième année. Mon projet devient une tentative de transposition de l'ISD au développement langagier chez l'enfant. S'intéresser à la conscience en émergence de l'enfant et à ses représentations du monde devient alors une priorité. Le titre final de la thèse est en cela évocateur : *Entrée dans le langage et co-construction d'une conscience linguistique. Exemple du développement phonologique*. La soutenance a lieu le 24 juin 1999 et le texte sera publié en 2003 aux Archives Nationales de Reproduction des Thèses (ANRT).

2.2. Les résultats

Le principal objectif de la thèse a été de comprendre le (ou les) processus régissant le développement langagier du petit enfant. Ce sujet a alors été traité sous un angle développemental d'une part, interactionniste d'autre part. Le phénomène langagier qui a déclenché ce travail est celui de la variation phonologique : pourquoi un enfant, à un moment de son développement (vers 3 ans le plus souvent), articule-t-il un « train » [tʁɛ̃] = un « krain » [kʁɛ̃] ? À la suite de plusieurs études de cas antérieures et de conversations avec des parents ou des enseignants, il apparaît que ce type de variations n'a rien d'exceptionnel. Les questions apparaissent alors en nombre : que se passe-t-il d'un point de vue linguistique ? L'enfant perçoit-il ce type de variations et, si oui, comment ? Quelles vont être les réactions de l'entourage de l'enfant face à cette attitude linguistique particulière ?

J'ai alors vérifié l'hypothèse selon laquelle les enfants observés prenaient conscience des usages et des représentations de leur propre parole mais aussi de celle d'autrui, grâce aux interactions sociales, pour progresser. Cette prise de conscience résulte d'actions langagières que l'entourage de l'enfant exerce sur ce dernier, sous la forme d'évaluations sociales. En conséquence, l'enfant construit sa conscience linguistique à travers la relation sociale qu'il peut avoir avec les autres. C'est pourquoi, j'ai tenu compte dans les observations de cette dimension sociale instaurée entre l'enfant et moi-même (« étayage langagier » - Bruner, 1983) ; « zone de

développement proximale » - Vygotski, 1934-97). Il a ainsi été question, dans certaines situations, d'agir de manière consciente pour faire prendre conscience à l'enfant d'un phénomène linguistique particulier (« Tu ne dis pas comme moi. Qu'est-ce que tu en penses ? »).

Pour constituer le corpus, deux enfants ont été observés pendant 18 mois : Albane était âgée de 2;9 ans au commencement des enregistrements, Quentin de 3 ans. Les données ont été recueillies lors de situations de jeu, chez les enfants. Ces observations ont permis de décrire et de mieux cerner ce processus de conscientisation, résultat d'une co-construction. En définitive, il apparaît que les processus cognitifs ne se développent pas « à l'intérieur » des personnes, mais dans la relation sociale aux autres (François F., 1993).

Le jury était constitué de Jean Paul Bronckart, Laurent Danon-Boileau, Laurent Gosselin, Frédéric François, Régine Delamotte-Legrand (directrice).

2.3. Un malentendu sur l'objet d'étude

Le rapport de soutenance de la thèse est révélateur d'un malentendu qui trouve son origine dans la rédaction et la présentation de mon travail. Pour aller à l'essentiel, je n'ai pas su montrer et expliquer la thèse que je voulais vraiment faire. J'ai longtemps cru que, dans mon travail de maîtrise (Sauvage, 1994), les principaux mots-clés du titre étaient *variations* et *groupes consonantiques*. En fait, le mot le plus important de ce titre est *structuration*. La variation et ses caractéristiques internes ainsi que les attaques des syllabes étudiées (OL) ne constituaient pas le véritable objet de ce travail. L'organisation structurée des variations s'inscrivait par contre comme objet à part entière. La *structuration*, c'est-à-dire le mouvement développemental, la *dynamique* de l'évolution langagière, était ce sur quoi je souhaitais réellement travailler. Compliments et reproches cohabitent donc dans le rapport de soutenance. Aujourd'hui, j'ai la conviction qu'il me manquait une expérience plus importante en références théoriques et épistémologiques. J'ai voulu poursuivre et prendre ce temps pour lire et réfléchir afin de mener à terme ce projet qui n'entraînait pas dans le cadre d'une thèse de doctorat : travailler sur les dynamiques de l'acquisition du langage chez l'enfant, ce qui a donné lieu à la réalisation d'un

ouvrage original intitulé *Dynamiques de l'acquisition du langage. Complexité, chaos, épistémologie* (Sauvage, 2014a sous presse).

3. PRATIQUES ET THÉORIES DU LANGAGE ENFANTIN : ENJEUX

DIDACTIQUES

Dès le début de ce travail à propos de l'émergence et du développement de la conscience phonologique chez l'enfant (d'un point de vue structurant), j'ai compris au fil de mes lectures, qu'au-delà des enjeux purement fondamentaux à propos de la connaissance du fonctionnement de l'Humain se profilaient des enjeux didactiques considérables. En effet, mieux comprendre comment se structure la conscience phonologique chez le jeune enfant (pré-lettré), revient à s'intéresser au développement de la langue orale mais également aux étapes préparatoires de l'entrée dans le lire-écrire à l'école maternelle. Tout au long de mon parcours d'enseignant et parallèlement à mes activités de recherche, j'ai donc essayé d'établir des liens entre les processus d'appropriation linguistique en milieu naturel et en milieu institutionnel.

3.1. Expériences d'enseignement dans le supérieur

En 1997, mon service national accompli dans le cadre d'un service civil à l'Université de Rouen, j'ai pu dispenser mes premiers cours comme chargé de TD en *Linguistique générale*, ces mêmes TD qui m'avaient fait découvrir et aimer la discipline sept ans plus tôt. Dans le même temps, j'accepte des charges de cours en *Communication et expression* à l'IUT de Rouen, avec comme objectif de financer au mieux mes études doctorales.

Suite à la soutenance de thèse, l'IUT me propose un contrat à durée déterminée sur un support de poste de PRAG dès septembre 1999, à temps complet. J'enchaîne donc sur ce contrat dont le service est complété avec des cours en Faculté de Droit (communication et expression orale), en Faculté de Psychologie (Psychologie sociale en maîtrise, CM + TD), en IUP (Communication orale et écrite en 3^e et 4^e année) et en Faculté de Lettres (*Linguistique générale* et *Acquisition du langage*).

En 2000, suite à la mutation d'Elisabeth Guimbretière à l'Université Paris 7, je suis recruté comme *Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche* en phonétique/phonologie et didactique du FLE à temps plein et ce poste sera renouvelé jusqu'en 2002. Ce poste d'ATER m'a alors permis de réfléchir et de réorienter mon travail de recherche, en poursuivant d'une part dans la direction de l'acquisition, mais aussi en tentant de concilier ces recherches avec des applications didactiques, en particulier à propos de l'oral à l'école maternelle. J'ai alors en charge l'ensemble des cours de phonétique de licence et de maîtrise en sciences du langage et en filière FLE. En 2002, aucun poste de maître de conférences n'est profilé en phonétique/phonologie ou en acquisition à l'Université de Rouen. Je décide donc de présenter ma candidature au concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE), travaillant depuis 2000 sur un projet de recherche avec l'Éducation Nationale sur la didactique de l'oral à l'école maternelle (Sauvage, 2005a). Je poursuis observations et enregistrements en classe et collabore avec un Inspecteur de l'Éducation Nationale sur l'élaboration d'animations pédagogiques dans le cadre de la formation continue des enseignants d'écoles maternelles. Je suis alors reçu au CRPE et deviens professeur des écoles stagiaires. Dans le même temps, je décide d'intégrer le laboratoire MoDyCo à l'Université Paris X-Nanterre. J'y ai déjà suivi les réunions du GDR « Phonologies » dirigé par Bernard Laks et Nick Clements et une rencontre lors d'un colloque avec Colette Noyau en 2001 m'a aidé à prendre la décision de donner une nouvelle impulsion à mon travail de recherche. Le point d'orgue de mon activité comme chercheur associé au MoDyCo, sera l'organisation d'une journée d'étude en novembre 2006 à Nanterre avec Colette Corblin de l'IUFM de l'Académie de Versailles et membre de l'UMR : *L'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (Corblin & Sauvage (éds.), 2010). Le *Chapitre 4* reviendra plus en détails sur le contenu et les enjeux de cette journée et de la publication qui s'en est suivie.

3.2. Expériences d'Enseignement dans l'Éducation Nationale

Professeur-stagiaire à l'IUFM de l'Académie de Rouen en 2002, je suis titularisé dans l'Éducation nationale en 2003. Je mène alors plusieurs activités de front :

- professeur des écoles à temps plein : bien décidé à diversifier mon expérience pour alimenter mes réflexions en recherche, je profite de la difficulté de devenir titulaire d'un poste en début de carrière pour diversifier mon expérience. Ainsi, je serai directeur d'école en ZEP, coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire, enseignant en classe du CE1 au CM2 ainsi qu'en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP, anciennement IR, Institut de Rééducation) ;
- chargé de cours à l'Université de Rouen : je poursuis le mercredi des vacances d'enseignement à l'Université de Rouen, principalement des cours de communication et d'expression à la Faculté des Sciences ;
- chercheur : je poursuis mes travaux en psycholinguistique de l'acquisition, participe à des colloques et à des revues, et m'intéresse également à la vulgarisation d'idées en acquisition et en didactique en participant notamment à des rencontres dans le cadre de la Caisse d'Allocations Familiales de Rouen et à des animations pédagogiques dans le cadre de la formation continue des professeurs des écoles de maternelle (Inspection Académique de Rouen).

3.3. Retour dans l'Enseignement supérieur

Des raisons personnelles me conduisent à quitter la Haute-Normandie en 2006 pour m'installer dans l'Hérault. En disponibilité, je suis embauché comme formateur pour la préparation du concours de recrutement de professeur des écoles dans une entreprise privée en septembre 2006 à Montpellier. J'obtiens ma mutation comme professeur des écoles en 2007 et suis recruté dans la foulée comme formateur en lettres à mi-temps à l'IUFM de l'Académie de Montpellier (l'autre mi-temps étant occupé par une classe triple niveau – Grande Section, Cours Préparatoire, CE1, deux jours par semaine). Je décide alors d'intégrer l'une des deux équipes de recherche de mon établissement, le laboratoire Dipralang (EA 739), au sein duquel je poursuis mes activités de recherche, essentiellement orientées vers la didactique des langues. En 2009, je suis recruté à plein temps sur un poste de PRAG en Lettres à l'IUFM, poste que j'ai occupé deux années, c'est-à-dire au moment de la masterisation de la formation des enseignants, ce qui m'a permis de mettre en place des cours ayant trait

à l'acquisition et la didactique des langues, en particulier à propos des enfants migrants scolarisés en France, des spécificités de l'école maternelle et de la formation en FLE des étudiants Erasmus et en didactique du FLE/FLS pour les enseignants des 1^{er} et 2nd degrés.

En 2011, je suis recruté comme maître de conférences à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3 sur un poste de *Phonétique et didactique du FLE* où je poursuis aujourd'hui mon parcours d'enseignement et de recherche. Pour diverses raisons qui n'ont pas besoin d'être évoquées dans ce document, j'ai quitté l'EA Dipralang en 2013 avec deux autres collègues pour rejoindre l'UMR Praxiling CNRS – Montpellier 3 dans laquelle nous avons pu construire un projet de recherche collectif cohérent (2015-2020) : « Parole et discours : fonctionnement/dysfonctionnement et appropriation ».

4. BILAN

Au-delà du risque d'avoir choisi une entrée en matière basée sur un récit de vie, il m'apparaît important d'avoir pris le temps de revenir sur ce parcours dans la mesure où il témoigne de la lente conceptualisation que j'ai tentée de faire durant ces vingt dernières années à propos de l'articulation *Acquisition / Didactique des langues*. Plusieurs points essentiels sont à souligner dans la mesure où ils constituent les jalons des chapitres suivants.

Tout d'abord, j'ai voulu, y compris lors de mon entrée dans l'Éducation nationale, garder des charges de cours dans l'enseignement supérieur et poursuivre mes activités de recherche. Au-delà de l'importance sur le plan symbolique, j'ai toujours vécu mon expérience d'enseignant comme une source de réflexion pour mes travaux de recherche et inversement. Même dans le cas où les objets d'enseignement et de recherche se trouvent éloignés, il est naturel pour moi d'évoquer à certains moments le développement du langage en cours de communication ou de psychologie sociale, mais également de faire référence aux théories de l'information et de la communication en cours d'acquisition. Sur le plan pratique, le fait d'avoir pu concilier une expérience de professeur des écoles en plus de mon parcours de recherche a joué un rôle fondamental dans la construction de mes représentations de

ce qu'est un enfant-élève et des enjeux psycho-sociaux en situation langagière (que ce soit en classe ou non).

Ensuite, plusieurs rencontres ont été déterminantes dans cet itinéraire. Ce fut tout d'abord la rencontre avec des ouvrages ou articles, des pensées grâce auxquelles j'ai suivi mon propre cheminement de pensée : Grammont (1902) ; Grégoire (1937) ; Jakobson (1939) ; Piaget (1946), Vygotski (1934-1997), Bonnet & Gardes-Tamine (1985), Rondal (1990), Thelen & Smith (1994), Robertson & Combs (1998) et bien entendu Bronckart (1997). Conscient d'inscrire mon travail dans une historicité et, de fait, obligé d'y porter un regard épistémologique décentré et critique, j'ai cherché à comprendre cette ascendance intellectuelle qui reste pour moi une clé précieuse pour me situer aujourd'hui en tant que chercheur (Sauvage, 2014a sous presse – Partie 1).

Ce fut également des rencontres humaines. Au-delà de mes professeurs-formateurs de l'Université de Rouen déjà cités, Jean-Paul Bronckart et Colette Noyau ont certainement joué un rôle capital dans l'orientation de mon projet de recherche. Peut-être trop esseulé auparavant, mon intégration au MoDyCo m'a notamment permis de commencer à travailler en collaboration et d'inscrire mon travail dans une réflexion collective. Après avoir exposé tous ces aspects, je vous invite à entrer cette fois au cœur de mon sujet.

Chapitre 2

Acquisition, dynamiques et structuration des langues et du langage

« Les états d'équilibre sont cependant très rapidement en butte à de nouvelles perturbations du milieu ; les déséquilibres résultant de ces perturbations sont compensés par les mécanismes régulateurs, ce qui conduit à un nouveau palier d'équilibre. Ce processus se déroule récursivement, de paliers en paliers, jusqu'à ce que le niveau de fonctionnement optimal (N) soit atteint. Dans cette conception, les acquis d'un stade donné sont intégrés dans ceux du stade supérieur, qui les dépassent. À la naissance, le niveau N optimal dont nous venons de parler, n'est pas nécessairement le plus probable, mais il le devient au niveau N-1, lorsque les déséquilibres ne peuvent être résolus que par le passage à la forme d'équilibre supérieur. »

(Bronckart, 1977 : 50).

Il s'agit dans ce chapitre de revenir sur l'acquisition du langage chez l'enfant comme objet d'étude, et de s'interroger sur certaines failles qui, semble-t-il, sont révélatrices d'une impossibilité à aller jusqu'au bout d'une réponse à la question : comment les enfants apprennent-ils à parler ? Au regard d'une histoire longue de 25 siècles, il apparaît nécessaire de réfléchir d'un point de vue critique à ce que recouvre sur le plan épistémologique la notion *acquisition du langage*. Suite au développement d'une perspective moderne en psycholinguistique (Osgood & Sebeok, 1954), cette dénomination devint périmée dans la mesure où, d'une part, il est nécessaire de donner à *acquisition* le sens d'*appropriation*, c'est-à-dire un développement impliquant l'enfant comme acteur social (et non une métaphore de la passivité), d'autre part, le

terme *langage* si souvent utilisé correspond dans la plupart des travaux de recherche à *langue*. Or, l'expression *acquisition du langage*, semble être essentiellement utilisée en linguistique, en Europe, en référant à l'étude de la parole enfantine (Grammont, 1902 ; Jakobson, 1939 ; Grégoire, 1937). La psychologie (Piaget, 1923 ; 1936 ; Vygotski, 1934-97 ; Wallon, 1942 ; 1945) parle plus volontiers de développement *langagier*, voir de développement du psychisme (Piaget, 1946). Aux USA et dans la recherche anglo-saxonne, en revanche, il en va tout autrement. *Language acquisition* est utilisé également (Chomsky, 1959), aujourd'hui encore, mais le jeu est plus subtil qu'en Europe puisque *language* peut signifier *langue* (on ne parlera pas de *Tongue acquisition* même si l'on parle de *Mother tongue*) ou *langage*. Or, depuis Whitney (1875), il convient de distinguer *langue* et *langage* (Saussure, 1916 ; Bouquet, 2008). La plupart des études s'intéresse en effet traditionnellement à un développement de l'ordre du psychisme humain (Piaget, 1946 ; Chomsky, 1959) en s'appuyant sur des études de pratiques linguistiques, bien plus que langagières (pour une synthèse : Fletcher & MacWhinney, 1996 ; Roux, 2012).

1. QUESTIONS D'ACQUISITION

Il est un fait méthodologique qui reste à mes yeux mystérieux, si ce n'est dans le cadre de devoirs universitaires pour des raisons rhétoriques : la formulation de son questionnement en « pourquoi » et en « comment ». Durant toute ma formation, et moi-même en devenant enseignant par la suite, j'ai constaté que la formulation de la problématique d'un travail de recherche doit toujours commencer par *comment* (ou *en quoi*), et, surtout, qu'elle ne doit jamais commencer par *pourquoi*. Si tout un chacun en comprend les raisons académiques (forcer l'étudiant à développer une pensée et à construire une réponse sous la forme d'un plan dialectique), les différences sont pourtant importantes pour le chercheur entre deux types de formulations :

- ✓ Comment se développe le langage chez l'enfant ?
- ✓ Pourquoi se développe le langage chez l'enfant ?

Or, *comment* a fini par créer une confusion sémantique :

- ✓ Comment les enfants parlent ?
- ✓ Comment les enfants apprennent à parler ?

Pour savoir comment les enfants parlent, on les enregistre, on analyse leur production verbale et on en déduit qu'untel ou unetelle parlent comme-ci ou comme-ça. On touche ici aux limites de l'étude de cas pour laquelle aucune généralisation n'est envisageable. Finalement, on ne fait qu'analyser ce qui est observable, ce qui est visible : la parole. Or, cette parole n'est pas la *langue* et la langue n'est pas le *langage* (Saussure, 1916), ce qu'on retrouve dans beaucoup d'études en linguistique de l'acquisition (Whitney, 1875 ; Grammont, 1902 ; Cohen, 1923 ; Grégoire, 1937 ; Lentin, 1972 ; Bouton, 1976), voire en psychologie du langage et du développement (Perez, 1878 ; Sully, 1886 ; Piaget, 1923 ; Bühler, 1927 ; 1931 ; Rondal, 1990). Nous avons besoin de ces études, pour savoir comment les enfants parlent, *effectivement*. La perspective sociale, voire sociolinguistique, n'est pas loin (François F. *et. al.*, 1984 ; Hudelot, 1993 ; Sauvage, 1999a ; Canut (éd.), 2006...) dans la mesure où c'est finalement le comportement langagier qui est étudié par des prismes (cognitif, social, neurologique, psychologique...).

Pour savoir comment les enfants apprennent à parler, le linguiste se trouve dans l'obligation de sortir du champ de la linguistique *stricto sensu* pour s'intéresser à la question de l'apprentissage et de ses conditions situées le plus souvent dans des champs disciplinaires connexes (psychologie sociale, psychologie cognitive, psycholinguistique, neurolinguistique...). Or, on sait grâce à Piaget et Chomsky (synthétisé dans Piattelli-Palmarini – 1979) qu'il existe de l'inné et de l'acquis dans l'émergence et le développement du langage chez l'enfant, des processus dynamiques sur les plans collectif et individuel (Bernicot, 1992), du social et du cognitif (Tomasselo, 2003 ; 2008). Les études purement linguistiques, c'est-à-dire parfois trop réductrices et trop orientées vers la production verbale, ne permettent pas d'alimenter une réflexion collective à propos de *comment les enfants apprennent à parler*.

La question formulée en *pourquoi* devient alors plus pertinente : si l'on s'interroge sur *pourquoi les enfants apprennent à parler*, c'est de « raisonnement logique » dont il est question. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'étudier les buts et les conséquences (ils apprennent à parler *parce que... dans le but de...*), mais les

raisons, les conditions permettant l'émergence puis le développement du *langage* chez l'enfant, c'est-à-dire une faculté interagissant avec d'autres (la cognition, la conscience) pour permettre la constitution et la construction d'êtres pensants en cours de développement (Vygotski, 1934-97). En cela, la psychologie sociale, en particulier les travaux du groupe *Langage, Action, Formation* (LAF) à l'université de Genève depuis les années 1990 synthétisés une première fois par Bronckart (1997), mais également la prise en compte d'une complexité réelle à la fois dans l'élaboration du questionnement mais également dans la manière de mener les observations, analyses et interprétations des données, permettent au linguiste de voir autre chose que des évidences et, du coup, lui évite de suivre certains raisonnements trop simplistes (Morin, 1994 ; Morin & Le Moigne, 1999). On constate en effet l'existence d'une vision plus ou moins linéaire du développement de l'enfant (Piaget, 1923 ; 1924 ; 1936 ; 1946 ; Rondal, 1990) : la production syntaxique évolue de 1 à 2 mots (Guillaume, 1927 ; Sechehaye, 1926-50 ; Schaerlaekens, 1973) puis se complexifie progressivement avec le temps (Slobin, 1971), jusqu'à la concaténation de constituants immédiats et l'émergence des prépositions, des déterminants et des pronoms (Braine, 1963 ; Oléron, 1976). La réalité est en vérité plus complexe (Bloom, 1973) comme l'ont montré des études s'intéressant aux relations entre syntaxe et lexique (Velten, 1943 ; Schwartz & Leonard, 1982 ; Bassano, 2005 ; Rossi & Parisse, 2012). Dans le cadre d'une convention de recherche avec l'université d'Araraquara (Brésil), je participe notamment avec différents collègues à un programme sur l'émergence de la première syntaxe chez l'enfant, en nous focalisant particulièrement sur les liens existant avec la prosodie (Martel & Dodane, 2012).

Le point critique est ici de définir (de repenser) l'objet d'étude dont il est question, ce qui est l'un des principaux objectifs de l'ouvrage original fourni dans ce dossier (Sauvage, 2014a sous presse). Tout ceci invite alors à réfléchir sur la posture du chercheur et de son objet de recherche. Il se trouve, me semble-t-il, souvent conditionné par les courants de pensée et les écoles théoriques de son époque, au point où l'on en a oublié que certains courants ne sont pas aussi opposés qu'on le prétend, comme c'est le cas pour le behaviorisme et le socio-cognitivism (Bronckart, 2012 ; Sauvage, 2014a ou bien la conférence de Richelle prononcée en avril 2014 à Marseille). Le long débat entre Chomsky et Piaget à propos de l'inné et de l'acquis a finalement fait long feu, après la mort de Piaget en 1980 ; comme si le

débat était parfois dévoyé de son objectif purement scientifique (Piaget ne put s'empêcher en 1962 de rédiger une postface à la première édition de *Thought et Language* de Vygotski, pour expliquer en quoi la position constructiviste prévalait sur celle du psychologue russe).

Or, ce débat inné/acquis est aussi ancien que l'observation elle-même du langage de l'enfant. En se replongeant dans l'histoire des études et observations du langage de l'enfant (Delefosse, 2010 ; Roux, 2012), il est frappant que, sous l'impulsion d'Hérodote, Aristote et Platon, cette question de l'inné et de l'acquis n'a fait que traverser les siècles sans véritablement faire l'objet de réponses pratiques. Ainsi, l'inné pour Hérodote s'apparente à un don divin (issu de la mythologie) puisque les Dieux dominent les Hommes. Il s'agit en fait d'une propriété de la Nature. Mais Aristote contestera ce point de vue dans *Poétique* en arguant que le *nepios* n'a ni *logos* ni *dianoia*, que l'enfant (avant 7 ans) ne possède ni langage, ni pensée. Le développement psycholinguistique devient alors pour lui un long exercice de façonnage, l'enfant étant naturellement malléable, et par des processus d'imitation (*nemesis*), l'enfant construira ses compétences². On trouve donc ici l'opposition bi-millénaire nature/culture, régulièrement cristallisée dans l'histoire de la pensée (Débats Locke (1690) vs Cordemoy (1666) ; Beauzée (1780) vs Buffon (1749) ; ou chez certains auteurs plus récents se posant la question sans trancher véritablement : Renan, 1848 ; Revesz, 1950). Or, cette grande interrogation prend une nouvelle tournure au 20^e siècle, notamment dans la continuité d'une pensée darwinienne (Darwin, 1859), mais surtout à propos de la « crise » en psychologie révélatrice d'une impossibilité à penser la *Psychologie* sur ces bases. Tandis que certains cherchent à dépasser l'antique opposition nature / culture (Bühler, 1927 ; Vygotski, 1926-99), d'autres la poursuivront comme Chomsky (1959) le fera en réponse à Skinner (1957) et Piaget (1967) en réponse à Chomsky (Piatelli-Palmarini (éd.), 1979).

Aujourd'hui, chacun s'accorde à dire que l'intérêt de savoir ce qui relève de l'acquis ou de l'inné n'est plus une perspective fondamentale pour la compréhension

² On retrouve cette idée chez Erasme au 16^e siècle (*De Pueris*).

du développement ontogénétique, et, surtout, que l'un n'a pas à prendre le pas sur l'autre.³ L'essentiel est de pouvoir se focaliser sur la définition de l'objet d'étude dont il est question en définitive (Sauvage, 2014a sous presse) : étudier comment les enfants parlent, pourquoi ils parlent, comment ils apprennent à parler... Au-delà de cette parole enfantine au statut incertain, *quid* de la langue et du langage ? Quelle place le langage occupe-t-il dans la construction psychosociale de l'être humain en tant qu'individu ?

2. QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le besoin de redéfinir l'appellation *acquisition du langage* en tenant compte d'aspects jusqu'à maintenant laissés de côté invite à s'intéresser à un impensé de ce domaine : les dynamiques et les facteurs en œuvre dans l'évolution du langage chez l'enfant, ce qui constitue un pan de mes travaux de recherche depuis 1999.

2.1. Développement langagier et développement général

Comment considérer, de manière plus complexe et globale, la place du développement du langage au sein du développement ontogénétique de l'enfant ? La psychologie aura eu tendance par le passé à se focaliser fort logiquement sur la pensée et ses rapports avec le langage, tandis que la linguistique se sera intéressée plus volontiers et tout aussi logiquement à l'évolution des énoncés linguistiques. Le développement des sciences cognitives aura permis d'élargir le débat Piaget/Chomsky en incorporant dans la réflexion des études sur la conscience et le fonctionnement cérébral (Vygotski, 1930-95 ; Bronckart, 1999 ; Le Bihan, 2012 ; Houdé & Le Roux, 2013). Quant aux approches sociales, qu'elles soient issues de la psychologie sociale (Ghiglione, 1986 ; Chabrol, 1994 ; Bronckart, 1997), de la sociolinguistique (Goffman, 1967 ; Gumperz, 1989 ; François F., 1993 ; 2004 ; Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006 ; Salazar-Orvig *et al.*, 2006) ou de la

³ A l'exception de certains auteurs comme Pinker (1994) dont la force de conviction est en pleine expansion aux USA depuis une vingtaine d'années, surfant sur la doxa « créationniste » de plus en plus en vogue dans les universités américaines.

philosophie (Habermas, 1987 *via* Bronckart 1997), elles auront permis de décrire les mécanismes interactifs et leur transposition possible aux rapports sociaux entre l'enfant et son environnement (Sauvage, 1999a). La recevabilité de ces approches ne peut être remise en cause aujourd'hui sans décider de préférer l'une ou l'autre, c'est-à-dire sans s'imposer un choix guidé par une inscription idéologique. Ce fut par exemple mon cas, lorsque, comme la plupart des étudiants, je me suis construit scientifiquement au sein de doxas grâce auxquelles les connaissances en acquisition du langage puis les premiers travaux de recherche dans le cadre des diplômes académiques peuvent s'organiser et se structurer. Pendant ses études, un étudiant appliquera la méthodologie que ses enseignants lui auront transmise, en fonction de thématiques et de questionnements orientés selon les perspectives développées dans une unité de recherche. Ainsi, l'étudiant du psychologue cognitiviste réfléchira à une thématique de recherche, une méthodologie ou un protocole d'observation et à un traitement de ses données qui seront de fait reconnues et acceptés par la psychologie cognitive ; *idem* pour l'étudiant d'un enseignant qui inscrit son travail et sa réflexion en linguistique générative ou en psychologie sociale. Chaque posture idéologique s'inscrit donc dans une histoire de la pensée – plus ou moins locale – qui se poursuit et se transmet d'enseignant à étudiant. Il existe bien entendu des modes et des attitudes de la part de la communauté scientifique selon les époques : la linguistique a été globalement générativiste (nativiste, en acquisition) dans les années 1960-70, la psychologie constructiviste à la même période, puis un rapprochement s'est opéré dans les années 1980 grâce notamment à la diffusion des travaux de Vygotski alors que la cognitivisation de l'objet d'étude *acquisition* dans les années 1990 a finalement relancé une nouvelle fois une conception (néo-) nativiste et biologique du développement du langage (Pinker, 1994 ; Boysson-Bardies, 1996), conception qui continue de se développer encore aujourd'hui puisqu'elle s'appuie sur les recherches en neurosciences et en génétique par exemple (Pinker, 1994 discuté par Bates *et al.*, 1996 ; Fortis, 2008). Qu'une position théorique soit finalement plus ou moins visible et mise sur le devant des débats scientifiques de manière générale ne prévaut pourtant pas sur sa pertinence ou sa non-pertinence. Certains auteurs sont oubliés puis relus avec attention d'une décennie à l'autre, leurs textes restant les mêmes.

L'objet d'étude *acquisition du langage* est-il alors mieux circonscrit et compris selon que l'on soit linguiste, psychologue, neuropédiatre, etc. ou bien selon

que l'on s'y intéresse d'un point de vue qualitatif, d'un point de vue quantitatif, ou encore dans une démarche expérimentale ou écologique ?

2.2. Raisonnement doxique et implications

L'ensemble de ces questions devient ici problématique dans la mesure où la difficulté majeure ne provient pas des réponses imputables à ces questions, mais plutôt de l'impossibilité d'y répondre. Comment faire autrement que ce qu'on fait déjà ? Si la Terre est restée plate et au centre de l'Univers pendant des siècles dans les représentations humaines, c'est parce qu'on n'avait aucune alternative à opposer et que cette façon de se représenter le monde était compatible avec d'autres doxas (en l'occurrence philosophiques et religieuses) sans rapport avec une approche scientifique en physique du globe et en astrophysique. On peut alors s'interroger sur l'*existant* en acquisition du langage mais sans avoir d'*opposition* à proposer (Bachelard, 1934). Il s'agira, au moins dans un premier temps, d'adjoindre quelques paramètres nouveaux à l'étude de l'évolution du langage chez l'enfant (Sauvage, 2014a sous presse). Comment appréhender l'étude de la genèse et du développement du langage de l'enfant ? Quelles charges doxiques culturelles et/ou scientifiques contraignent l'*œil* de l'observateur ? Faut-il se détacher du poids de nos éducations scientifiques et se décentrer à un point tel qu'il deviendrait possible d'associer différents points de vue finalement non-contradictaires plutôt que de s'enfermer dans un cadre théorique par essence trop étroit pour atteindre les objectifs assignés ? En essayant de synthétiser sans les déformer les différentes idéologies habituellement convoquées par la communauté scientifique, on trouve dans le développement de l'enfant :

- de la construction et du nativisme,
- de la structure, de la régularité et de l'irrégularité,
- du positivisme et du non-positivisme,
- du cognitivisme et du social, de l'interactionnisme,
- de l'individuation et du mimétisme,
- de la créativité et du conditionnement,
- des normes et des écarts à la norme,

- de l'homogénéité et de l'hétérogénéité.

J'ai détesté Chomsky simplement parce que ma recherche ne s'inscrivait pas dans son cadre théorique et aimé Vygotski avant même de le lire et de le comprendre. Finalement, le jeune chercheur ne fait qu'appliquer les préceptes enseignés par son éducation scientifique en fonction des axes développés dans son laboratoire d'accueil. En ce qui me concerne, ce fut une vision sociale de l'acquisition du langage, fortement ancrée et influencée par les apports de la sociolinguistique telle qu'elle avait été développée à l'université de Rouen (Marcellesi & Gardin, 1974 ; Gardin & Marcellesi, 1980 ; Delamotte-Legrand, 1991 ; 1997) et surtout à l'université Paris 5 – René Descartes (François F., Hudelot & Sabeau-Jouannet, 1984 ; François F., 1993 ; 2004 ; Hudelot, 1993 ; Salazar-Orvig, 2006a ; 2006b). Mais au cours de ses premiers apprentissages et au fil de ses lectures scientifiques, le jeune chercheur rencontrera d'autres théories, d'autres méthodologies⁴ et entrera alors dans un processus individuel de construction de ses connaissances. Ce fut mon cas avec l'ISD (Bronckart, 1997). Parfois perturbantes, ces interactions de courants d'idées et de pensées sont malgré tout l'un des moteurs de la réflexion personnelle. La remise en cause est permanente, le doute devient un élément incontournable et la prise de conscience que le cheminement de pensée est tortueux s'impose. Dans une autre université que celle de Genève, la réorientation de mon travail aurait pu suivre la direction de la phonologie générative (Dell, 1985 ; Wauquier-Gravelines, 2005), de la linguistique cognitive (Fayol & Kail, 2000), du néo-nativisme (Boysson-Bardies, 1996), du connexionnisme (Laks, 1997 ; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003) etc. Ces raccourcis et approximations ont conduit au malentendu évoqué plus haut à propos de la définition de l'objet d'étude du doctorat. Quel était le sujet réel de ce travail : étudier les variations articulatoires chez deux enfants et en dégager une organisation. Comment évoluent-elles, dans le temps ? Sont-elles anarchiques ? Prévisibles ? Récurrentes ? Il s'agissait finalement de tenter d'apporter une réponse à ces questions déjà soulevées au début du 20^e siècle

⁴ C'est d'ailleurs une très bonne raison pour découvrir d'autres unités de recherche en plus de celle qui nous a formés.

(Grammont, 1902 ; Jakobson, 1939). À la suite du mémoire de Maîtrise le projet de thèse s'est enrichi d'un élément nouveau : la conscience. La question de ce qui relève ou non de la *non-conscience linguistique*, de la *conscience linguistique* ou de l'*inconscient linguistique*, la traditionnelle dichotomie épi-/méta- telle qu'elle est problématisée par Gombert (1988 ; 1990) en psychologie s'opposant à Bonnet & Gardes-Tamine (1985) en linguistique, ces dernières établissant la démonstration qu'une *forme de conscience linguistique explicite* est observable chez de très jeunes enfants (2;6 ans). L'observation de la conscience comme objet d'étude reste par essence tellement délicate que si quelques bribes sont saisissables pour le chercheur à travers l'observation et l'analyse de certains comportements discursifs, le statut à accorder à ces bribes est quasiment impossible à conceptualiser. L'observable rend-il compte de la conscience réelle chez l'enfant ? Peut-on se contenter d'analyser quelques reformulations, hésitations et autres regards pour déterminer avec précision la place que prend la conscience dans le psychisme de l'enfant observé (Sauvage, 1999a) ? Si un enfant raisonne en s'appuyant sur « une forme de conscience en construction » (Sauvage, 2003a ; 2003c, recueil de travaux, pp. 37-48), en quoi le phénomène observé donne-t-il des informations sur ce qui se passe effectivement dans les processus dynamiques en cours ? Comment sortir de la caverne de Platon ? Une question phénoménologique en cache alors une autre : un enfant qui laisse percevoir plus qu'un autre ses états de conscience est-il plus conscient qu'un autre qui, lui, resterait opaque à toute observation du chercheur ? Une question à la fois épistémologique et méthodologique en découle : selon quels critères est-il possible, en étudiant les composantes liées à l'acquisition du langage chez les enfants, d'opérer des raisonnements déductifs assez fiables pour alimenter un raisonnement scientifique rationalisé, susceptible d'expliquer le phénomène observé ?

2.3. Corpus et méthodologie en acquisition

La question du choix du corpus en acquisition permet de s'interroger sur ces points et d'établir une démarche scientifique pour observer ce qui n'est pas directement observable.

On peut tout d'abord décider d'observer un nombre limité d'enfants. Ce type de corpus dit *qualitatif* (ou « étude de cas ») s'inscrit dans une tradition que l'on

pourrait appeler aujourd'hui éthno-méthodographique et qui est issue des observations en milieu naturel d'enfant de l'Antiquité jusqu'à nos jours, avec un tournant dans la constitution de la rédaction de journaux comme prises de notes (Rossi & Morgenstern, 2008 ; Darwin, 1877 ; Cooley, 1908 ; Foisil (éd.), 1989). Le premier obstacle rencontré ici aura trait à la subjectivité de l'observateur qui choisira (consciemment ou non) de noter ou non un phénomène langagier. Le deuxième obstacle renvoie au statut d'une production et du développement d'une parole individuelle. Étant donné l'importante variabilité des observables, les études de cas sont-elles pertinentes pour répondre à la question : *comment les enfants apprennent à parler*, dans la mesure où l'observateur ne peut-être présent en permanence vingt-quatre heures sur vingt-quatre ? En d'autres termes, déterminer le nombre d'enfants et la méthodologie d'échantillonnage de leur parole pose un réel problème nécessitant beaucoup de prudence. Malgré tout, force est de constater que beaucoup d'études de cas ont constitué le fondement conceptuel de certaines théories, en particulier le constructivisme piagétien.

Or, l'évolution technique pour collecter des pratiques langagières et traiter les données permet aujourd'hui de travailler à partir de « grands corpus » (Cappeau & Seijido, 2005 ; Canut, 2008). On peut alors multiplier le nombre d'enfants observés. Mais dans ce cas, comment déterminer un nombre pertinent d'enfants qui tiendrait compte de l'hétérogénéité réelle qui les caractérise ? De plus, on sait que tous les enfants ne parlent pas de la même manière aux mêmes âges, qu'il y a des chemins et des vitesses de développement très variables, ce qui aurait pour conséquence de mettre en comparaison des phénomènes qui ne le sont pas, excepté cette variabilité en tant que telle. Heureusement, certains outils comme le *Mean Length Utterance* (MLU – Brown, 1983) permettent de contourner ces difficultés en prenant en compte non pas l'âge des enfants mais la longueur moyenne de leurs énoncés comme points de référence développementaux. Nous avons ainsi travaillé sur le rire à partir du corpus *Colaje*⁵ et retenu trois observations longitudinales sur 18 mois dans lesquelles

⁵ Morgenstern & Parisse, 2012.

nous avons répertorié 2500 rires environ (Dodane, Hirsch, Sauvage & Barkat-Defradas, 2012, recueil de travaux pp. 85-92).

On peut également multiplier dans le temps l'étendue du corpus pour chaque enfant et ainsi traiter de manière plus ou moins automatisée une très grande quantité de données. Dans ce cas, il faut anticiper sur plusieurs années (une dizaine ? plus ?) et adapter une méthodologie qui engage observateurs et sujets observés rendant les conditions générales d'observations quelque peu compliquées. C'est toutefois le projet qui est poursuivi en France (*Colaje*, par exemple) mais aussi à l'échelle mondiale sous l'impulsion de la base de données CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Il devient alors possible d'adapter une posture méthodologique longitudinale / transversale, en situation naturelle ou expérimentale, posture grâce à laquelle les différentes couches du « mille feuilles » (différentes productions langagières à différents moments du développement et de la vie de l'enfant) constituent un apport d'autant plus important que les méthodologies de collecte (MacWhinney (2001), enregistrement et transcription font l'objet d'un consensus international. L'ensemble de ces questions méthodologiques a fait l'objet d'une conférence en 2012 puis d'une publication : *Réflexions méthodologiques sur l'analyse phonétique d'un corpus longitudinal et transversal en acquisition du langage* (Sauvage, Dodane, Hirsch & Barkat-Defradas, 2013, recueil de travaux, pp. 114-126).

3. DYNAMIQUE NON-LINÉAIRE ET PROCESSUS DE STRUCTURATION

En 1999, juste après la soutenance de ma thèse, j'ai eu l'occasion de présenter mon travail au 20^e congrès mondial *Child Phonology*, organisé par Marylin Vihman (Vihman, 1996), à Bangor (Pays de Galles), qui se tenait pour la première fois en Europe depuis 20 ans : *The levels of phonological awareness in French child's language* (Sauvage, 1999b). L'objectif de cette communication était de revenir sur le fait que la variation articulatoire observable /t_R/ ~ /k_R/ se situe bien à un niveau intermédiaire entre les niveaux phonémique et syllabique de la syllabe. Cette hypothèse validée s'inscrivait dans la lignée des travaux de Rebecca Treiman (Treiman, 1985 ; Treiman, 1991 ; Treiman & Zukowski, 1991 ; Kessler & Treiman, 1997).

En décembre de la même année, j'ai pu communiquer à Besançon sur un autre résultat que j'estime important dans la suite : la construction psycholinguistique n'est possible qu'à partir d'une action qui déclenche une prise de conscience (Sauvage, 1999c, recueil de travaux, pp. 15-21) : *A linguistic sudden awareness. The example of a french case study.*

Mais le commencement réel de mon travail post-doctoral, fut ma participation à un colloque en sciences cognitives où j'ai pu assister à une conférence évoquant la *Théorie du chaos* et l'évolution non-linéaire de systèmes dynamiques appliqués aux neurosciences pour étudier les variations des ondes cérébrales chez des sujets épileptiques. Je débute alors des lectures sur les liens entre langage et chaos, et prends rapidement conscience que je viens d'ouvrir une boîte de Pandore. À partir de 2000, je commence à présenter des études dont l'objet est de montrer des exemples de non-linéarité dans le développement langagier des productions langagières collectées pour le corpus de thèse. La communication que j'ai présentée à ce colloque était intitulée : *Appropriation langagière et construction de la personne* (Sauvage, 1999b, recueil de travaux, pp. 4-14).

3.1. Chaos et théorie des systèmes dynamiques non-linéaires

Les Théories du chaos et de la complexité (désormais TCC) consistent à rendre compte de l'évolution d'un système complexe, en apparence chaotique.

3.1.1. Historique d'un courant théorico-épistémologique

Depuis les travaux précurseurs de Poincaré (1905), les programmes de recherche convoquant la théorie du chaos se sont multipliés dans différentes disciplines scientifiques (sciences physiques, mathématiques, biologie, sciences cognitives, neurosciences...), surtout depuis les années 1960, allant jusqu'à faire de la *théorie du chaos* dans les années 1980 un véritable phénomène de « mode

scientifique transdisciplinaire »⁶. Les raisons de cet engouement collectif, dont Lorentz (1963) à propos de calculs mathématiques en météorologie prévisionnelle fut l'un des initiateurs contemporains, s'expliquent avec le recul : grâce à cette nouvelle approche, il est possible d'appréhender certains phénomènes de manière scientifique, phénomènes qui, jusque là, étaient considérés comme indescriptibles en raison de leur apparence non-structurée, chaotique. Ainsi, les turbulences de certains systèmes dynamiques complexes (comme pour décrire le mouvement d'une flamme – Queiros-Conde & Feidt, 2008) présentent un caractère gênant dans la démarche scientifique : l'imprévisibilité de l'évolution du système au-delà d'un horizon de prédictibilité (Prigogine, 1993). Or, grâce à l'approche proposée par la *Théorie des Systèmes Dynamiques* (TSD), il devient possible d'expliquer un grand nombre de ces phénomènes restés incompris. Les résultats de ces travaux (Gleick, 1987, pour une revue générale de ce type d'études) ont ainsi montré que derrière ce chaos apparent, existaient des structures ordonnées rendant compte d'une véritable organisation, le tout étant susceptible d'être mathématiquement calculé (à l'aide de systèmes d'équations différentielles, parfois simples – Lorentz propose un système de seulement trois équations pour appréhender l'évolution météorologique) et de pouvoir rendre compte et expliquer la dynamique de ces systèmes complexes.

Nittman & Stanley (1986) ont montré que l'aspect non-linéaire du développement d'un système est le résultat d'échanges d'énergies instables entre un système et son environnement. La question qu'il convient alors de se poser est de savoir s'il est *possible*, heuristiquement parlant, d'extrapoler cette idée au développement de l'être humain. Pour Hopkins & Butterworth (1997) la réponse ne fait aucun doute. Après tout, l'organisme vivant connaît une sorte de relation d'*échange* avec son environnement. Pour ces chercheurs, on ne peut pas séparer *perception* et *action* dans cette approche particulière, à la différence de la position aristotélicienne pour laquelle le mouvement est le résultat d'un désir primitif (*orektion*) plutôt que d'une pensée rationnelle (*logistikon*). Il en va de même pour le

⁶ La théorie du chaos sera d'ailleurs vulgarisée et popularisée par le personnage du mathématicien Ian Malcom (incarné par Jeff Goldblum) dans *Jurassic Park*, de Steven Spielberg, en 1993.

point de vue dualiste cartésien (Descartes, 1641). En revanche, Piaget (1936) considère le mouvement comme marqueur de développement psychique. En cela, il apparaît fondamental de ne pas dissocier le développement psychique (dont le langage est une composante) et le développement moteur de l'enfant (Sauvage, 2014a sous presse).

a. Le langage comme système complexe

Considérer le langage comme système complexe (Elman, 1995) revient à considérer le langage de façon globale, organisé et en interaction avec d'autres systèmes complexes comme les dimensions mentales (cognition, conscience) et physique (cerveau). En psycholinguistique développementale, il est alors possible d'envisager, d'un point de vue systémique, un ensemble de systèmes constituant le psychisme. Le langage serait sur le même plan que la pensée et la conscience. Le *système langage* serait constitué de deux sous-systèmes : le *système linguistique* et le *système communicationnel* ; le système linguistique de plusieurs autres sous-systèmes : systèmes phonologique, lexical, grammatical, le tout étant opérationnalisable dans les discours par un ensemble de règles qui déterminent les différentes distributions (pour la phonologie du français, par exemple). Je veux insister sur l'utilisation du conditionnel dans la mesure où mon propos n'a pas d'autre valeur ici que celle d'une hypothèse heuristique.

Dès lors, l'intérêt d'une prise en compte systémique du langage est sa complexité. Le langage est complexe d'une part parce qu'il est constitué d'éléments en interaction, certains de ces éléments étant parfois un sous-système lui-même constitué d'éléments, d'autre part parce qu'il est lui-même le sous-système d'un méta-système (par rapport à lui) en interaction avec d'autres (cognition, conscience). Ensuite, l'autre intérêt d'envisager cette vision systémique réside dans la temporalité. En effet, un système, comme ensemble d'éléments, évolue sur la flèche du temps (Prigogine, 1993 – *cf. infra*). Cette évolution est le résultat d'une successivité de déséquilibres et de rééquilibres, de dynamiques souvent non-linéaires, qui permettent de faire apparaître deux notions fondamentales : l'*auto-organisation* et le *nouveau* (Morin, 1994 ; Morin & Le Moigne, 1999 ; Benkirane, 2013).

b. L'auto-organisation du système

Le concept d'*auto-organisation* fait référence à un processus selon lequel des structures nouvelles et plus complexes émergent dans des systèmes, sans avoir pour autant de relation avec l'environnement de ce système. Prigogine & Stengers (1984) ont ainsi montré qu'un système d'énergie équilibré (A) qui subit une perturbation se trouve déséquilibré. Il existe à ce moment une phase de déséquilibre (B), c'est-à-dire une période en attente d'un nouvel équilibre. Ce nouvel équilibre établi (C) ne peut plus alors retrouver son état initial. Ce caractère irréversible devient pour les auteurs l'une des propriétés fondamentales de la thermodynamique moderne.

Les termes utilisés ici sont *équilibre*, *déséquilibre*, *perturbation* ; ils apparaissent également, chez des auteurs spécialistes du développement de l'enfant (Piaget, 1936, 1937, 1946 ; Bronckart 1977, 1997 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Par ailleurs, les recherches se sont multipliées dans les années 1990 sur cet aspect (Robertson & Combs, 1995 ; Port & Van Gelder, 1995 ; Raczaszek, 1996 ; Butz, 1997 ; Newell & Molenaar, 1998 ; Bassano & Van Geert, 2007). Est-ce à dire que la dynamique propre aux développements cognitif et langagier serait caractérisée par une *auto-organisation*, indépendante des relations avec l'environnement ? La réponse est très complexe comme l'explique Tani (1998). Car selon Prigogine & Stengers (1984), le système n'atteint une stabilité que lorsque l'entropie positive (due au processus irréversible) et l'entropie négative (en relation avec l'environnement) sont équilibrées. Si l'entropie négative est plus importante, le processus est momentanément perturbé et le système 'saute' vers un nouveau point de déséquilibre. Le développement observable est donc considéré ici comme un processus continu irréversible, sans pour autant avoir de logique interne ou externe en apparence. Ainsi, les contraintes et les perturbations agissent sur le niveau d'équilibre, le rendant déséquilibré, le forçant à développer de nouvelles propriétés pour atteindre un nouvel équilibre.

L'approche des systèmes dynamiques considère une réalité simple comme étant plus complexe qu'elle n'y paraît. Voilà pourquoi la *Théorie du chaos* porte mal son nom : il s'agit justement de montrer que *la dynamique du système complexe* étudiée, bien qu'imprévisible, n'a rien de chaotique. Il est alors question d'étudier

cette dynamique faisant que le système change en permanence, lui donnant par là-même sa propriété imprévisible.

Par ailleurs, deux grandes familles de *dynamiques* sont considérées. La première est la *dynamique linéaire*, rendant compte d'un aspect mécaniste de l'évolution du système, et qui peut être schématisée par une droite asymptote (fonction affine mathématique). Ce type de système permet des ajustements proportionnels aux perturbations externes, ce qui a pour conséquence une progression continue. La seconde est la *dynamique non-linéaire*, par laquelle le système se trouve soudainement déstabilisé. Ce système est alors caractérisé par une « zone de flou », entre un équilibre stable et un déséquilibre total.

3.1.2. Définitions et intérêts

Afin de faciliter la compréhension du propos, quelques définitions s'imposent.

a. Chaos

Il est nécessaire d'éviter certains contre-sens imputables au terme *chaos*, essentiellement en raison de son acception commune. Employé dans une approche scientifique, *chaos* a une signification différente du sens commun usité par tout un chacun. Par *chaos*, il faut en effet entendre *chaos apparent*, ce qui signifie que derrière cette apparence subsiste un ordre plus ou moins organisé ou en cours d'organisation. Il s'agit donc ici de se méfier une fois encore de l'*observable* et de ne pas tenir pour vrai tout phénomène perçu. Le chaos peut en effet être mesuré, par exemple en thermodynamique par le niveau d'*entropie* qui qualifie la quantité du désordre présent dans un système (la fluctuation d'une flamme, par exemple – Beck & Schlogl, 1993). Les questions heuristiques à se poser portent sur l'origine, la nature et l'évolution de ce désordre.

b. Origine de l'entropie

Pour ce qui est de l'origine du désordre, les phénomènes ou variables qui en sont la cause sont issus de l'extérieur ou de l'intérieur du système. La stabilité du système dans tous les cas est alors remise en cause, ce qui se manifeste par un état instable, parce que perturbé. Concernant la nature de ce désordre, il est possible de

mesurer l'entropie existante et de déterminer son rôle sur l'évolution du système. Si je souffle doucement sur une bûche de bois enflammée, la flamme vacillera en fonction des propriétés du souffle avant de revenir à une certaine stabilité. En étudiant l'évolution du désordre considéré comme *effet*, on peut alors faire des déductions sur ses *causes*, dans la mesure où un processus d'évolution se caractérisera par une décroissance du désordre qui permettra de retrouver un état stable mais modifié (la combustion du bois a été accélérée en raison d'un apport supplémentaire d'oxygène). Le *fil du temps* comme linéarité immuable (Prigogine, 1993) devient ici un paramètre essentiel. La complexité du phénomène devient alors éloquente à partir du moment où plusieurs éléments perturbateurs interviendront en même temps, que leur origine soit interne (propriétés du bois) ou externe au système (température, humidité...).

c. Non-linéarité

Les mathématiques permettent de considérer la dynamique d'un système selon des principes d'évolution plus ou moins réguliers. La dynamique d'évolution d'un système peut se caractériser dans un espace situé entre deux pôles limites : la régularité ou l'irrégularité, cette dernière se caractérisant quand le sens de l'évolution bifurque vers une autre direction. On parlera alors de linéarité ou de non-linéarité pour l'un ou l'autre type de dynamique.

d. Application au développement langagier

Concernant l'évolution de l'articulation des enfants jusqu'à 6 ans, il a été constaté que certaines périodes, variables d'un enfant à l'autre, se caractérisent par une entropie plus ou moins importante, un désordre apparent. En partant d'un système établi comme le système phonologique de la langue, on s'aperçoit que l'enfant réussit puis ne réussit plus certaines réalisations de phonèmes, que le désordre constaté (appelé *variation* par le linguiste ou *erreur/faute* par l'enseignant) augmentera puis diminuera avant d'augmenter à nouveau (Sauvage, 2002, recueil de travaux, pp. 22-36). En d'autres termes, le facteur temps ne peut expliquer à lui seul la régression de l'entropie puisqu'on observera par exemple une quantité de variations plus importante à 3;6 ans qu'à 3;0 ans par exemple. Ce phénomène d'évolution non-linéaire est souvent qualifié d'*erratique* et d'*imprévisible* et peut du coup s'inscrire dans la théorie développée dans les années 1970 dite *théorie des*

catastrophes (Thom, 1972 ; Zeeman, 1976). Plusieurs questions se posent : quel est la part du hasard dans ce type d'évolution non-linéaire ? Peut-on imputer une signification particulière à cette perturbation « pour le bien » de l'évolution du système ? En d'autres termes, l'enchaînement des causes et des effets aboutissant à la perturbation d'un système, d'un *chaos apparent*, joue-t-il un rôle plus ou moins prépondérant dans l'évolution-même de ce système ? Lorsque c'est le cas, on parle alors de *chaos déterministe*. Ainsi, en mathématiques, une équation déterministe est possible lorsque l'on connaît l'état initial d'un système, à partir duquel on pourra calculer chaque étape de son évolution, ainsi que la vitesse de cette évolution (Prigogine, 1993). Il sera donc considéré que les différents états du système au cours de son évolution sont les conséquences de l'état initial qui joue alors le rôle de la cause. Mais cette vision mécaniste ne semble pas pouvoir être transposée à l'évolution du langage puisque la linéarité et la vitesse seront remises en cause.

Poincaré (1905) définit le hasard par le fait qu'un événement puisse, soit se produire, soit ne pas se produire. Il se trouve que la parole de l'ensemble des enfants étudiés en acquisition du langage ne peut être réduite à un modèle empirique. Entre 0 et 6 ans, les chemins de développement parcourus apparaissent tous différents et se caractérisent par des moments de désordre variables aux mêmes âges et dans leurs enchaînements. Tous les enfants ne parlent pas de la même façon aux mêmes âges (Sauvage, 2003a). Le terme *hasard* peut alors être employé dans la mesure où l'on observera une variation articulatoire particulière chez un enfant et pas chez un autre. Les causes de l'agissement d'éléments perturbateurs sur la stabilité du système sont alors nombreuses, difficilement quantifiables, internes et externes. Les études sur la variation articulatoire chez l'enfant permettent cependant d'en citer quelques-unes. Par exemple, on sait que l'évolution des autres composantes de la langue influence l'articulation des phonèmes (tout comme l'évolution lexicale est liée à l'évolution syntaxique – Rossi & Parisse, 2012). Au niveau des causes externes, on sait également que l'environnement socioculturel et le type de relations aux autres personnes sociales jouent un rôle important. D'un point de vue interne, la nature même de certains phonèmes et de leur co-articulation aura également une incidence. Par exemple, les attaques de syllabes *occlusive + R* évoqués plus haut souffriront plus ou moins de perturbations en fonction de leur environnement phonétique, notamment dans les cas de proximité avec d'autres attaques OL ou de la seule

présence d'un /R/. J'avais alors également montré (Sauvage 1999a) que selon la place à laquelle se trouve la difficulté dans le groupe rythmique (position initiale, médiane ou finale), la vitesse de retour à un état stable est variable. Elle sera en effet plus rapide en début et fin de groupes rythmiques qu'au milieu, ce qui est en conformité avec le rôle important de la perception dans l'activité de parole.

3.1.3. *Illustration d'une forme de complexité*

Considérer les langues, le langage, leurs usages et leur évolution d'un point de vue systémique pose la question des rapports (réciproques ou non) entre leurs éléments, entre ces systèmes eux-mêmes, mais également entre ces systèmes et d'autres systèmes qui ne nous intéressent pas directement mais qui leur attribuent non plus une fonction de système en tant que telle mais une fonction de simple élément inclus dans une réalité organisée bien plus vaste. C'est en cela qu'il devient possible de parler de *complexité*.

L'ISD insiste sur l'importance que revêt la fonction symbolique dans les mécanismes psychiques. Bronckart explique que cette fonction symbolique est commune à toutes les langues naturelles et qu'elle se trouve liée par interdépendance aux activités de pensée, c'est-à-dire le raisonnement, la cognition, la représentation, le traitement mental conscient ou non des perceptions du monde objectif et construction des mondes représentés (Bronckart, 2012). Ainsi, se représenter le psychisme humain revient à considérer ces relations interdépendantes entre différents systèmes mais également à l'intérieur même de ces systèmes. Ce qui fait la complexité de notre objet d'étude se résume alors par l'existence d'interactions de type intra-systémique (au niveau de la langue), mais également inter-systémique, entre le système linguistique et le système cognitif, en d'autres termes à l'ensemble des activités de pensée qu'on lui impute.

3.1.4. *Illustration*

Le schéma suivant représente une courbe d'évolution qui ne se caractérise pas par une droite (une fonction affine) mais par des « pics » et des « creux ». Les approches statistiques auront tendance à gommer ces « accidents » pour proposer un

algorithme qui traitera ces points de bifurcation comme négligeables. Mais dans une approche chaotique, complexe, on préférera intégrer ces phénomènes dans un système d'équations (équations à dérivées partielles, par exemple) si cela est possible, de façon à étudier, non pas la dynamique générale du système, mais plutôt les dynamiques de son évolution (Mitchener, 2003).

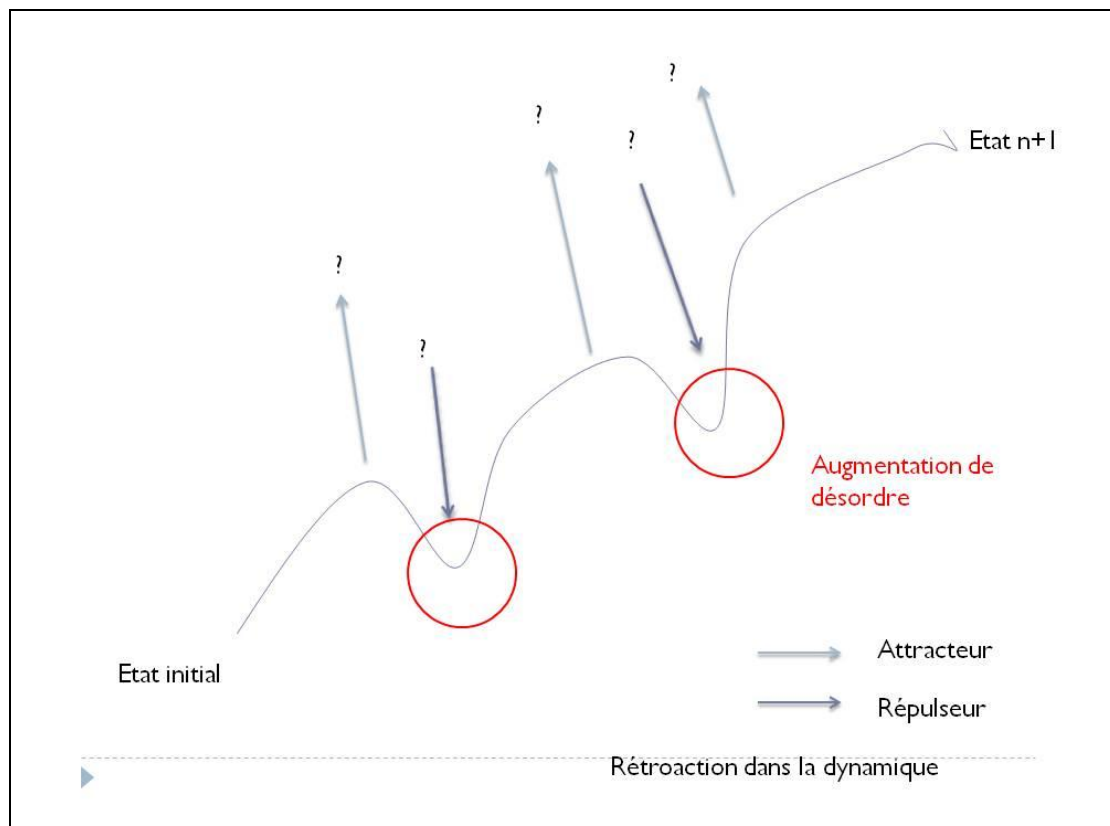


Figure 1 : Schématisation générique d'une évolution non-linéaire

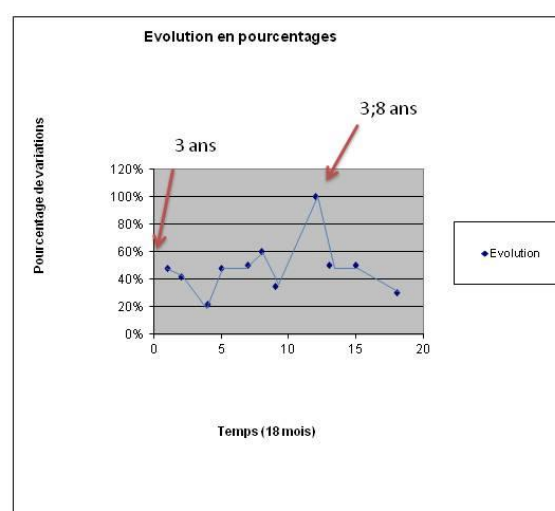
Tel fut notre projet dans l'ouvrage traitant de ces aspects (Sauvage, 2014a sous presse).

3.2. Tentatives d'applications

Une première communication a donc été présentée lors d'un colloque au titre évocateur organisé à Aix-en-Provence en psychologie: *Théorie du chaos, chimère ou*

réalité ? Mon travail est alors intitulé : *Développement phonologique et système dynamique* (Sauvage, 2000a, repris dans Sauvage 2014a sous presse) et présente une première tentative de description de l'évolution des variations articulatoires chez les deux enfants observés pour la thèse, Quentin et Albane. Ainsi, en recensant le nombre de variations constatées dans la parole des enfants et après pondération en fonction du nombre de morphèmes produits, on s'aperçoit que, sur une période de 18 mois, entre 2;9 ans et 4;3 ans, le nombre de ces variations ne diminue pas de manière linéaire. Au contraire, plusieurs « pics » sont relevés et les résultats sont statistiquement pertinents. En poursuivant mes lectures, je me suis intéressé aux raisons de ce phénomène dans l'étude des dynamiques non-linéaires des systèmes complexes en mathématiques et en sciences physiques (thermodynamique). Les *attracteurs étranges* sont des phénomènes qui orientent l'évolution du système de manière soudaine dans une autre direction que celle qui était linéaire jusqu'à à un moment déterminé (Cooper, 1999). J'ai donc proposé une transposition de cette notion d'attracteur à mes résultats en posant l'hypothèse d'une influence lexico-sémantique sur le plan morphophonologique. Il a donc fallu comptabiliser et étudier le pourcentage de formes variées correspondant à un morphème existant en français : par exemple, « train » est articulé [kʁɛ̃], ce qui peut également renvoyer à « crin » (de cheval) ou « craint » (du verbe *craindre*).

Attraction lexicale



hypothèse : l'attracteur est une combinaison de l'évolution du lexique et de l'évolution syntaxique

Figure 2 : évolution en pourcentages du nombre de variations sur les attaques OL

Les résultats sont significatifs et + de 40% des formes variées correspondent (chez les deux enfants) à un autre *signifiant* existant en français. Ces résultats ont alors donné lieu à une communication au colloque international *Cognitive Linguistics* (à Lodz, Pologne, 2001) et à un article : *Phonological development in French : the part of lexical dimension in the variation* (Sauvage, 2002, recueil de travaux, pp. 22-36).

Une observation de l'un de mes propres enfants en psychomotricité m'a conduit également à présenter un travail à la journée d'étude *Modélisations et sciences cognitives* du RESOC (Réseau des sciences cognitives). L'enfant observé est capable à 11 mois, puis dans l'incapacité 2 mois plus tard, d'effectuer une même tâche, avant de savoir la refaire 4 mois plus tard. Mais, prudent, j'avais intitulé ma communication *Les limites de la Théorie des systèmes dynamiques appliquée au développement langagier* (Sauvage, 2000b). Cette étude a été retravaillée pour l'ouvrage sur la question (Sauvage, 2014a sous presse).

Je me lance parallèlement dans la lecture de nombreuses études, essentiellement anglo-saxonnes, qui essaient de transposer et d'appliquer la *Théorie des systèmes non-linéaires* au langage et à la cognition (Van Geert, 1991 ; 1994 ; Thelen & Smith, 1994 ; Elman, 1995 ; Kelso, 1995 ; Niyogi & Berwick, 1997 ; Garson, 1998 ; Robertson & Combs, 1998 ; Guastello, 2001). J'entreprends alors une veille documentaire et continue de collecter les études et les points de vue dans le domaine (Mitchener & Nowak, 2004 ; Graben, Jurish, Saddy & Frisch, 2004 ; Bassano & Van Geert, 2007 ; Calvet, 2007 ; Graben, Gerth & Vasisht, 2008). Une approche complexe du fonctionnement linguistique me semble compatible et pertinente d'une part avec la perspective de l'ISD (processus de conscientisation et de sémiotisation des représentations individuelles), mais aussi avec le constructivisme piagétien, en particulier les notions d'*assimilation*, *accommodation* et *adaptation*, et peut-être même avec certains aspects du behaviorisme (Skinner, 1957). Je soumetts alors un article à la revue *Langage & Société* qui paraîtra en 2003 : *Développement langagier, chaos et interactions sociales* (Sauvage, 2003c, recueil de travaux, pp. 37-48). L'article conclut, avec une méfiance exagérée de ma part, que la

perspective sociolinguistique, avec laquelle je suis entré dans la recherche, suffit à expliquer les phénomènes étudiés et qu'il n'est donc pas nécessaire de se laisser aller à une « scientification » artificielle en ayant recours à une théorie éloignée de la linguistique. J'ai aujourd'hui changé d'avis sur cette conclusion (Sauvage, 2014a sous presse) dans la mesure où j'ai fini par comprendre la raison de cette orientation à l'époque : le besoin de rester fidèle aux courants théoriques de ma formation (cf. *supra*). En 2001, lors d'un colloque à l'université Paris 5 sur *La reformulation*, je fais la connaissance de Colette Noyau, déterminante pour mon intégration dans l'UMR MoDyCo l'année suivante. La communication présentée s'appuie sur le fait que la reformulation peut-être considérée comme un marqueur métalinguistique pertinent à étudier pour l'étude du développement et de la structuration de la conscience phonologique de l'enfant : *Exemple d'un enjeu sociocognitif de l'explication métalinguistique : l'identité sociale* (Sauvage, 2001). Nous avons ainsi montré toute l'importance de phénomènes discursifs comme *l'hésitation, l'auto-reformulation, la périphrase* comme *conduite d'évitement*, etc. En adoptant des stratégies discursives de ce type, l'enfant dévoile un peu de son état de conscience linguistique, ce qui permet à l'observateur de trouver des indicateurs (observables) pour étudier le développement de cette conscience (directement inobservable).

En 2003, le mémoire du doctorat est publié en l'état ainsi qu'un livre reprenant mon cours de licence destiné à un public-cible plus large que la communauté scientifique : *L'enfant et le langage. Approches dynamiques et développementales* (Sauvage, 2003a). Deux raisons m'ont alors conduit à une réorientation de mes recherches. Tout d'abord, les discussions et les rencontres m'ont finalement renvoyé des réticences à propos de l'intérêt des théories du chaos et de la complexité pour l'étude de l'acquisition du langage. Devant l'ampleur de la tâche de la bibliographie que je constitue à cette époque, je décide alors de mettre un terme à cette perspective, sans m'interdire d'y revenir plus tard. L'autre raison est liée à la nouvelle direction choisie dans l'orientation des enseignements et de mes différents statuts, correspondant à mon entrée dans l'Éducation nationale. Je décide alors de m'engager sur les pistes de la didactique de l'oral en français langue maternelle (cf. *Chapitre 3*).

Toujours en 2003, dans le cadre des travaux du GDR *Phonologies*, j'ai participé aux *Journées Internationales de phonologie* organisées à Montpellier. Ce fut l'occasion de revenir sur la transposition possible du cadre de l'ISD à l'acquisition du langage : *Agir et engagement du locuteur enfant*, l'article sera publié dans la revue *Traverses* deux années plus tard (Sauvage, 2005b, recueil de travaux, pp. 55-71).

C'est donc logiquement en 2009, au moment de ma titularisation comme professeur de lettres à l'IUFM de l'Académie de Montpellier et comme chercheur au laboratoire Dipralang, que je rouvre le « dossier chaos ». J'ai toujours continué mes lectures à propos des *Théories du Chaos et de la Complexité* (TCC) et (re)découvert des textes que j'estime comme fondamentaux dans mon cheminement de pensée (Morin, 1977 ; 1980 ; 1986 ; 1990 ; 1991 ; 1994 ; 1999 ; Dewaele, 2001 ; 2002), ce qui aboutira à la publication d'un article : *Complexité de développement, complexité d'apprentissage : de la langue de l'enfant à la langue de l'élève* (Auger & Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 381-401), mais surtout à l'ouvrage que j'aurais été bien incapable de rédiger plus tôt et qui a comme objectif de poser les jalons d'une réflexion théorique et épistémologique sur la question : *Dynamiques de l'acquisition du langage. Complexité, chaos, épistémologie* (Sauvage, 2014a sous presse), en attendant la publication de résultats plus expérimentaux dans un second ouvrage à la suite d'un prochain programme de recherche (cf. *Note sur l'orientation des recherches futures et types d'encadrement de recherche envisagés*).

3.3. Une dynamique de structuration

Une approche systémique présente également, à bien des égards, un grand intérêt. Si l'on considère que le développement du langage chez l'enfant a pour but la mise en place d'une organisation structurée de la langue et de ses usages, la posture théorique choisie s'inscrit dans la lignée d'une linguistique structurale (Whitney, 1875 ; Saussure, 1916 ; Hjelmslev, 1963 ; Jakobson, 1976 ;) mais aussi dans la lignée des approches systémiques plus larges (Le Moigne, 1990). Plus que les structures, c'est l'évolution de ces structures (psycholinguistiques) qui constituent mon objet d'étude. Dans la *Structuration des variations des groupes consonantiques* (Sauvage, 1994), montrer qu'il existe une organisation structurée des variations des attaques

occlusives + liquides, c'est-à-dire que n'importe quelle attaque de syllabe ne varie pas en n'importe quelle autre, est beaucoup moins intéressant que l'étude de l'évolution de ces variations, c'est-à-dire de la dynamique permettant la mise en place d'une réalisation phonémique sans variations. L'étude de cette dynamique, nécessitant de s'intéresser aux tenants et aux aboutissants, devient le point central de ma démarche de recherche.

3.4. Structuration et désordre : entropie et langue en construction

L'idée que le désordre observable dans un système en évolution ne puisse être qu'apparent (Gleick, 1987) m'a immédiatement interpellé au regard de mes études sur les variations articulatoires chez le jeune enfant. Je m'appuie d'ailleurs dans mes cours sur l'analogie d'une *maison en construction* pour expliquer les états par lesquels passe l'enfant lors de son développement langagier : le locuteur enfant est en chantier. Il se trouve dans l'obligation de faire usage de savoirs linguistiques procéduraux qui sont en voie de structuration (d'habiter dans la maison en construction). Ainsi, à propos de l'émergence de la conscience phonologique, Rondal (1990) parle du *montage* du système phonologique de L1, c'est-à-dire de l'organisation et de la structuration de sa conscience phonologique par, notamment, des procédés d'oppositions phonologiques. Ce serait donc au moment où se met en place l'opposition entre les attaques /t_R/ et /k_R/ que l'on observera des variations articulatoires de type « maîtresse » / « maïkresse » [mɛtʀɛs] ~ [mɛkʀɛs]. L'entropie en thermodynamique est définie comme un état de désordre quantifiable. Cette entropie devient du même coup, pour moi, un indicateur observable permettant d'étudier l'évolution d'un processus de structuration, la marque dynamique d'une appropriation spécifique sur le plan langagier.

Or, un système complexe, c'est-à-dire un système lui-même composé de plusieurs sous-systèmes en interaction les uns avec les autres, évoluera de façon non-linéaire lorsque, justement, certaines de ces étapes seront caractérisées par une augmentation ou une diminution plus ou moins soudaine d'entropie (Campbell, 1982), ce qui est appelé une *bifurcation* en mathématiques (Arrow, McGrath & Berdahl, 2001 ; Byrne, 1997 ; 1998).

Evolution de l'entropie

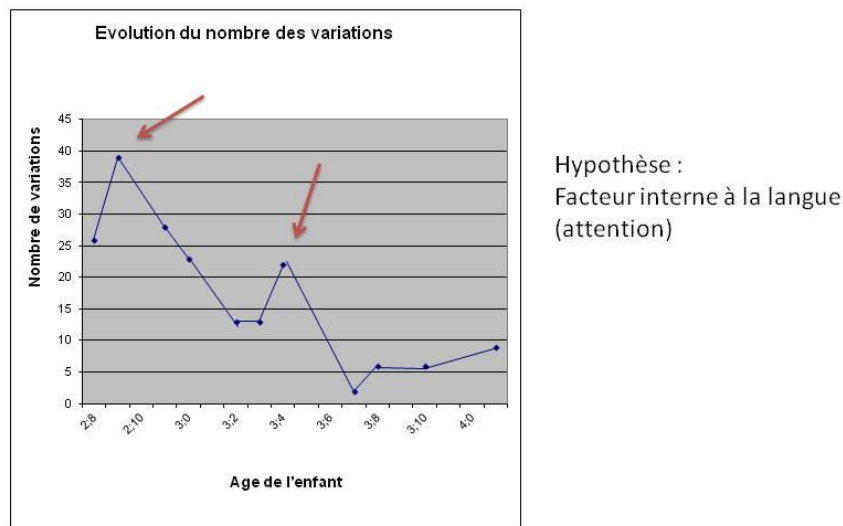


Figure 5 : Exemple de bifurcation

Ce désordre peut donc se caractériser comme la résultante d'une perturbation endogène ou exogène au système. Si la cause de la perturbation provient de l'un des sous-systèmes composant le système complexe, la cause sera endogène : c'est le cas de l'influence morphophonologique sur le nombre de variations articulatoires (Sauvage, 2002, recueil de travaux, pp. 22-36). Si la cause de la perturbation provient de l'extérieur du système, la cause sera exogène, comme l'explique la perspective interactionniste socio-discursive (Sauvage, 2003a).

4. ISD, BIFURCATION ET ÉVOLUTION

En partant de ce qui a déjà été exposé plus haut, il devient possible de résumer l'ISD par deux processus ayant une relation causale : le processus de conscientisation et le processus de sémiotisation des représentations individuelles.

4.1. Les intérêts de l'interactionnisme socio-discursif

L'idée sous-jacente étant de s'appuyer sur l'idée que la prise de conscience est la conséquence d'une action externe, d'un *input* (un *agir* subséquent à un discours, un événement, une perception sonore ou visuelle, etc.), on comprend alors que c'est au sein même de cette interaction que peut survenir le phénomène de perturbation exogène. Lorsque mon discours métalinguistique perturbe Quentin au point de lui faire adopter des conduites d'évitement pour ne plus prononcer le mot « train », dans la mesure où je lui ai fait prendre conscience que nous n'articulions pas de la même façon (Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113), mon discours est porteur de la perturbation qui aura une incidence sur son comportement en tant que locuteur. Ceci entraînera l'instabilité de sa représentation de son articulation (phénomène entropique) et cette représentation redeviendra stable (diminution du phénomène entropique) lorsqu'il aura validé l'étape dite de la *sémiotisation de ses représentations individuelles* à propos de ce phénomène. En d'autres termes, l'enfant aura déconstruit puis reconstruit une nouvelle représentation, en adéquation avec les normes sociales (on prononce [t_Rɛ̃] et non pas [k_Rɛ̃] en français – Bruner, 1991 ; Sauvage, 2003c, recueil de travaux, pp. 37-48). Le résultat du processus de sémiotisation conduira alors Quentin à articuler progressivement l'attaque /k_R/ sans variation, selon la place de l'attaque dans le groupe rythmique et le contexte phonétique (voir *supra* et Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113).

4.2. Processus sociaux, cognitifs et langagier

On comprend mieux, désormais, les liens existant entre les processus sociaux, cognitifs et langagiers. L'ISD permet d'articuler les théories vygotkienne (processus sociaux) et piagétienne (processus cognitivistes), sans exclure le behaviorisme et son processus dit *stimulus-réponse*, les *agir* étant de possibles stimuli. Cette perspective

permet donc de trouver une entrée complexe pour aborder la question complexe de l'*acquisition du langage*.

4.3. Action et rétroaction

La notion de *rétroaction* est d'une importance fondamentale pour l'étude des dynamiques de l'acquisition du langage. Lorsqu'une action vient perturber un système, l'évolution de ce système est subordonnée à l'effet provoqué par cette perturbation. Deux types de rétroaction sont couramment distingués : la rétroaction positive qui amplifie le phénomène provoqué et la rétroaction négative qui le réduira en provoquant un amortissement. Il n'y a ici aucun jugement de valeur à considérer. Une rétroaction positive impliquera aussi bien l'amplification du développement langagier que l'amplification du désordre articulatoire (augmentation du nombre de variations phonétiques observé chez un enfant). La rétroaction négative pourra quant à elle renvoyer aussi bien à un ralentissement du développement langagier qu'à un développement de l'évolution des variations articulatoires mentionnées ci-dessus. D'un point de vue mathématique, la rétroaction dans un système dynamique aura un effet variable en fonction des conditions initiales du système, en particulier en fonction des paramètres de transmission et de l'inertie du système (Prigogine, 1993). En outre, au sein d'un système auto-organisé (Allen, 1982 ; 1984 ; Allen & Engelen (éds.) 1983 ; Smith & Stevens, 1996 ; Tani, 1998 ; Atlan, 2011), certaines perturbations peuvent trouver leur origine au niveau interne. C'est pourquoi, d'une manière générale, en plus d'être positives ou négatives du point de vue de la dynamique d'évolution, les rétroactions peuvent être internes (endosystémiques) ou externes (extrasystémiques).

5. LE DÉVELOPPEMENT DU RIRE CHEZ L'ENFANT

Mon recrutement à l'université Paul-Valéry – Montpellier 3 comme maître de conférences en 2011 a permis d'enclencher une nouvelle étape dans mon parcours de recherche. L'un des projets est une étude sur le développement du rire chez l'enfant. Nous avons décidé de commencer notre étude en nous intéressant à l'évolution acoustique du rire de trois enfants sur une période de 18 mois en vue d'une

présentation des résultats aux *Journées d'Études de la Parole* organisées à Grenoble en juin 2012 : [mdr] *Une analyse préliminaire du rire chez des enfants de 18 à 36 mois* (Dodane, Hirsch, Sauvage & Barkat-Defradas, 2012a, recueil de travaux, pp. 85-92) et une version très augmentée publiée en portugais brésilien : *Riso e discurso : do acustico ao contextual* (Dodane, Sauvage, Hirsch, Barkat-Defradas & Del Ré, 2014 sous presse, recueil de travaux pp. 127-154 en version française).

Le rire est une vocalisation non-verbale qui est universelle. Beaucoup de travaux lui ont été consacrés, principalement en philosophie (Bergson, 1900), psychologie (Provine, 2000 ; Bachorowski & Owren, 2003) et biologie (Wattendorf *et al.*, 2012) mais peu de recherches ont été menées sur ce sujet en phonétique et en sciences du langage de manière générale (Trouvain, 2003). Il semble intéressant de relier ce comportement phonatoire à la parole en étudiant ses caractéristiques acoustiques et phonétiques. Plus spécifiquement, la problématique de cette première étape de recherche est de déterminer s'il existe une corrélation entre le développement de la parole chez l'enfant et l'évolution de son rire. Pour répondre à cette problématique, des analyses acoustiques ont été réalisées sur 120 rires produits par 3 enfants enregistrés en situation d'interaction naturelle avec leur entourage à l'âge de 18, 24, 30 et 36 mois. Parmi les 11 indices acoustiques étudiés, les résultats montrent notamment que l'intensité relative augmente de façon significative avec l'âge et qu'il existe une très grande variabilité interindividuelle. Par ailleurs, les rires étudiés se caractérisent par une grande majorité de contours mélodiques montant-descendants et leur proportion augmente en fonction de l'âge. Les logiciels CLAN et Pratt ont permis la constitution et l'analyse du corpus de rires étudiés.

Parallèlement, nous avons poursuivi notre réflexion sur des questions liées à la méthodologie et à l'étude de corpus en participant sur ces problématiques à un colloque organisé par Philip Carr et Pierre Durand à Montpellier en juin 2012. L'article de cette intervention a été publié dans la revue *Corela : Réflexions méthodologiques sur l'analyse phonétique d'un corpus longitudinal et transversal en acquisition du langage* (Sauvage, Dodane, Hirsch & Barkat-Defradas, 2013a, recueil de travaux, pp. 114-126). Au vu du peu d'études sur la question, notre réflexion méthodologique ne peut s'appuyer que partiellement sur des démarches existantes, que ce soit en phonétique (Kori, 1989 ; Bickley & Hunnicutt, 1992 ; Provine &

Yong, 1991 ; Provine, 1993 ; Hirson, 1995 ; Savithri, 2000 ; Trouvain, 2003) ou en acquisition du langage (Tennis, 2009). Une difficulté importante consiste à concilier une démarche scientifique susceptible d'allier à la fois des analyses en synchronie et une approche longitudinale de ce corpus dans la mesure où notre principale problématique est ainsi formulée : en quoi le niveau du développement du langage de l'enfant conditionne-t-il la structure acoustique du rire ? Certaines questions à débattre émergent alors à propos :

- des limites d'analyser un corpus que nous n'avons pas recueilli, et par là-même s'interroger sur les intérêts et les limites des grands corpus mutualisés ;
- du choix des indicateurs à extraire et à analyser : définition et critères acoustiques du rire en acquisition et en phonétique ;
- du fait de concilier études qualitatives et quantitatives : par exemple, un traitement statistique ne posera pas de problème pour l'étude longitudinale d'un enfant mais devra être discuté dans le cadre d'une approche transversale entre plusieurs sujets.

Nous avons également présenté notre travail à l'Université de Dublin dans le cadre d'un workshop organisé par le spécialiste européen de l'analyse phonétique du rire, Jürgen Trouvain, en insistant plus précisément cette fois sur l'ancrage acquisitionnel de notre travail : *Is children's laughter related to their language development ?* (Dodane, Sauvage, Hirsch, Barkat-Defradas, 2013). Notre hypothèse principale se résume en effet à montrer que l'évolution phonético-acoustique du rire chez le jeune enfant est en corrélation avec le développement de sa parole verbale.

Ce travail se poursuit encore aujourd'hui et s'enrichit d'un corpus toujours plus important de manière à déterminer et à identifier certaines variables, comme le sexe des enfants et leur âge, puisque tous les enfants ne parlent pas de la même manière au même âge, ce dernier ne peut être un critère pertinent à retenir pour l'organisation du corpus. Par ailleurs, il sera intéressant, compte tenu de ce qui est expliqué plus haut, d'étudier les dynamiques d'évolution pour le rire chez chacun des

enfants observés et d'en faire la comparaison avec celles de leur parole. L'hypothèse sous-jacente serait que ces dynamiques pourraient être proches, voire identiques.⁷

6. QUEL AVENIR ?

Concernant ces aspects, j'espère à moyen terme pouvoir mettre en place un programme de recherche permettant de travailler sur une échelle plus grande : observer de manière longitudinale un nombre d'enfants plus important ; proposer des études quantitatives et qualitatives pour étudier les différentes perturbations (endogènes et exogènes au système) à l'origine des phénomènes non-linéaires observables chez les enfants. Par ailleurs, des contacts sont dorés et déjà établis (avec le *Laboratoire de Mathématiques Appliquées du Havre* (LMAH) ; l'Institut de Mathématiques et de Modélisation de Montpellier – I3M) pour éprouver ces phénomènes d'un point de vue mathématique.

⁷ Au moment de la rédaction de ce mémoire (avril 2014), un projet ANR sur ce sujet porté par A. Morgenstern (Sorbonne Nouvelle – Paris 3) a atteint la dernière étape du parcours de sélection.

Chapitre 3

Acquisition et didactique du Français Langue Maternelle (FLM)

Il n'y a pas d'élèves en difficulté. Seulement des professeurs en difficulté.
Ancien collègue empli de sagesse

À la suite de la soutenance de thèse, les implications didactiques deviennent pour moi de plus en plus prégnantes. L'un des intérêts d'étudier l'émergence et le développement de la conscience phonologique chez l'enfant, à travers notamment l'évolution de l'articulation, est de proposer des pistes didactiques à propos de l'enseignement de l'oral à l'école maternelle et de l'entrée dans l'apprentissage de la lecture/écriture. En effet, l'étude des mécanismes psycho-socio-langagiers à l'œuvre dans les processus de l'acquisition du langage peut aider à l'élaboration de propositions pour :

- Viser les objectifs en didactique de l'oral à l'école maternelle : langage d'évocation, langage de situation, écoute / production, compétences de communication (Ministère de l'éducation nationale, 2006) ;
- Viser les objectifs liés à l'entrée dans l'apprentissage du lire-écrire.

1. DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE DE L'ORAL A L'ÉCOLE MATERNELLE

Dès 2000, je décide donc de mener des observations en classe de petite, moyenne et grande sections de maternelle. L'idée principale de ce projet est sous-tendue par une démarche en milieu institutionnel de ce qui est étudié en milieu

naturel. La collaboration est alors étroite avec l'Inspection Académique de Seine-Maritime (76), en particulier sous la forme de conférences et d'animations pédagogiques en formation continue des enseignants de maternelle. La concrétisation de ce projet a pris la forme d'un ouvrage intitulé : *L'oral à l'école maternelle* (Sauvage, 2005a).

1.1. Les élèves sont aussi des enfants

En 2005, à l'Université Paris V, je participe à un colloque international organisé par Mireille Froment intitulé : *Etre enfant, être élève : pluralité d'appartenance*. La problématique de ce colloque est centrée sur ce paradoxe ambigu du statut des personnes auxquels les enseignements de l'école primaire sont destinés : la fonction sociale *élève* ne se substitue pas à la nature humaine *enfant*.⁸ Mais il devient difficile, parfois compliqué (pour l'enseignant) de proposer des activités pédagogiques adaptées à son public et en adéquation avec les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale. Durant ces années 2000-2005, tous les enseignants que j'ai rencontrés (mais également les parents, Sauvage, 2004b, recueil de travaux, pp. 49-54), m'ont demandé s'il était « normal » que tel ou tel enfant parle avec autant d'erreurs de prononciation, de syntaxe et s'il fallait les corriger ou consulter un orthophoniste (parfois avant l'âge de 3 ans). Je suis donc parti de cette grande inquiétude collective révélatrice de l'hétérogénéité importante des compétences langagières et linguistiques des enfants.

Le rapport complexe entre l'enfant et l'élève, relève finalement d'une différence de point de vue. Parce qu'il existe plusieurs vitesses de développement et plusieurs chemins différents dans l'acquisition du langage, tous les enfants ne parlent pas de la même manière au même âge (Sauvage, 2003a). Il en résulte qu'un système éducatif selon lequel les objectifs pédagogiques visés le seraient pour tous les élèves au même âge ne tiendrait pas compte de cette hétérogénéité naturelle chez les enfants

⁸ J'ai eu l'occasion de développer un peu plus ce statut complexe de l'enfant-élève lors du colloque international : *La construction identitaire à l'école* en 2009, à l'IUFM de Montpellier. Ces deux interventions ont été réunies sous la forme d'un article (Sauvage, 2013b, recueil de travaux, pp. 206-213).

qui explique la forte variabilité des observations. Les programmes de l'école maternelle en vigueur à l'époque (Éducation nationale, 2002), proposent justement des objectifs de fin de cycle. En d'autres termes, l'élève de maternelle doit viser et atteindre des compétences à la fin de la grande section, ce sur quoi les programmes de 2008 sont revenus en proposant de viser des objectifs par niveau (Éducation nationale, 2008). Ainsi, certains élèves étiquetés « petit parleur » au début de leur scolarité jouiront d'une certaine souplesse temporelle pour atteindre les objectifs assignés par l'Institution scolaire. Il en sera autrement en cycle 2, où certains objectifs fondamentaux doivent être atteints à la fin du CP, sous peine de redoublement et/ou de décrochage scolaire.

1.2. Les erreurs n'en sont pas

Paradoxalement, la question du statut de la variation langagière, du point de vue de l'enseignant, est à la fois reconnue et décriée. L'enquête sociolinguistique de type épilinguistique (Gardin & Marcellesi, 1974) menée auprès des enseignants de maternelle de toute une circonscription a montré que ceux-ci avaient une représentation et une reconnaissance des particularités articulatoires des enfants entre 2 et 5 ans, mais pas forcément lorsque ces derniers ont un statut d'élève (Sauvage, 2005a ; Auger & Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 381-401). Ainsi, sans modèle, une majorité d'enseignants est capable de prononcer des mots comme *spectacle*, *maîtresse*, *copain* de la même manière que des enfants de 3, 4 ou 5 ans : *pestacle* [pɛstakl], *maîtkresse* [mɛkrɛs], *topain* [topɛ̃]. Nous constatons là une reconnaissance d'un parler spécifique propre à l'enfant (Sauvage, 2003a) mais qui, curieusement, est rarement transféré à l'élève, la variation articulatoire devenant, dans le langage scolaire, une erreur, ce qui constitue un télescopage de normes (Auger, 2010a).

Ce rapport à la norme reste essentiel. Jakobson (1939) pointait déjà à propos des variations articulatoires observées chez le jeune enfant dans beaucoup de langues parfois très différentes et les qualifiait d'*écarts à la norme*. Mais dans la culture scolaire (française), les rapports à la norme sont connotés autrement : d'aucuns parleront de *fautes*, d'*erreurs*, sur la base du postulat que ce qui s'écarte de la norme est *anormal*. Ma formation première en sociolinguistique me revient alors

immédiatement à l'esprit puisque l'on retrouve dans ce constat le décalage courant pouvant exister entre les usages et les représentations que tout un chacun peut avoir à propos des langues et du langage. Ce n'est donc pas par ignorance qu'un enseignant s'inquiètera ou aura la volonté de *corriger* à tout prix la parole spécifique des enfants, mais par méconnaissance, et surtout en raison d'une pression institutionnelle forte et constante : « quand l'enfant-élève sera en CP, il sera trop tard » m'avait confié un jour une collègue, comme s'il existait des périodes critiques différentes pour le développement de l'enfant et pour celui de l'élève.

1.3. Étayage et faire prendre conscience

Si le socioconstructivisme a permis des évolutions significatives dans la pédagogie en classe et dans la formation des enseignants depuis les années 1980, j'ai constaté dans les années 2000 que l'organisation même de la classe, la disposition spatiale, le rapport entre le maître et ses élèves, ne bénéficient pas totalement des apports théoriques. L'étayage langagier, par exemple, pose un nombre important de questions (Bruner, 1983 ; François F. (éd.), 1994 ; Hudelot, 1993 ; Canut (éd.), 2006) et me semble souvent dévoyé en raison des pressions sociales et institutionnelles évoquées plus haut par rapport aux écarts à la norme.

Or, la perspective de l'ISD permet justement de prendre en compte cette relation maître-élève (*expert-novice*, dirait Bruner, 1983), dans la mesure où l'un des rôles de l'enseignant consiste à faire prendre conscience d'un phénomène à l'élève, c'est-à-dire d'être cet *autrui* qui, dans interaction sociale, est à l'origine du processus de conscientisation. Tout ceci apporte une plus-value aux questions portant sur l'agir enseignant (Bucheton (éd.), 2009 ; Cicurel, 2011). Dans cette perspective interactionniste, l'enseignement doit donc faire usage de l'outil *agir communicationnel* (Bronckart, 1997) en espérant que les effets déclencheront, chez l'enfant-élève, le *processus de sémiotisation individuelle* lui permettant de modifier ses représentations en les rendant socialement partageables (Sauvage, 2004a, recueil de travaux, pp. 182-185). Par exemple, j'ai vécu à cette époque l'étonnante expérience d'essayer de convaincre des enfants de 5 ans que le dauphin n'est pas un poisson mais bien un mammifère marin. L'action de l'enseignant consiste donc ici agir sur une représentation existante, dans le but que l'élève la déconstruise pour en

construire une nouvelle plus sémiotisée, socialement partageable et reconnue comme normée. Si dans l'exemple du mammifère marin cette représentation sémiotisée correspond à une vérité scientifique, ce n'est pas toujours vrai, notamment dans les débats d'opinions. Dans ce cas, la représentation sera sémiotisée lorsqu'elle sera en adéquation avec les doxas dominantes dans l'environnement discursif : la conviction politique d'un citoyen militant sera en adéquation avec la doxa d'un parti politique en particulier, et donc sans lien avec une vérité scientifique. Ainsi, une personne convaincue que le Soleil tourne autour de la Terre aura une représentation individuelle sémiotisée du phénomène si, dans son entourage (le groupe social dans lequel elle évolue), la norme dominante dans lequel elle s'inscrit comme *personne sociale* (Bronckart, 1997) partage cette représentation.

Mais sur les bases de la pensée vygotkienne, l'*expert* ne correspond pas forcément à l'adulte-enseignant et le *novice* à l'enfant-élève. En classe, les élèves auront l'occasion d'être les experts de domaines très variés : les dessins-animés, les règles de jeux (les cartes *Pokemon*), une langue maternelle inconnue de l'enseignant (Auger, 2005), une expérience familiale... Les rôles discursifs peuvent donc s'inverser ; c'est même certainement une nécessité pour mieux atteindre les objectifs d'enseignement. Or, en dehors de l'école, cette réciprocité de l'action, cette inversion des rôles, existent de manière permanente. On comprendra alors qu'une organisation pédagogique ne permettant qu'une action à sens unique (le maître est toujours l'expert, l'élève le novice), se trouvera limitée et inefficace à plus ou moins long terme. Mais il est vrai également que cette posture de novice pour l'enseignant peut quelque peu effrayer dans la mesure où, en apparence, elle peut être interprétée comme une prise de risque pour l'enseignant dans sa relation avec les élèves, avec le risque de perdre la face par exemple (Goffman, 1963). Dans Sauvage (2005a), la *Partie 2* de l'ouvrage rend compte d'une situation intéressante dans la mesure où l'enseignante ne réussit pas à expliciter la consigne d'une activité à une élève âgée de 4 ans. Elle s'adresse alors à une autre élève du même âge, lui signifie qu'elle ne sait pas comment expliquer la consigne à sa camarade et lui demande de le faire elle-même. La petite fille parle alors à voix basse pendant trente secondes à la première, qui sans hésitation fait et réussit la tâche. C'est là un exemple d'un étayage entre pairs (Bruner, 1983 ; Hudelot, 1993), étayage permis grâce au renoncement de son rôle d'expert par l'enseignante.

2. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET ENSEIGNEMENT /

APPRENTISSAGE DU LIRE-ÉCRIRE

La conscience phonologique, dans les classes de l'école primaire, est devenue depuis les années 1990 à la fois un intérêt et une frayeur. Les enseignants (mais aussi les parents qui sont de plus en plus nombreux à lire les textes officiels) connaissent tous l'importance du rôle que joue cette conscience phonologique en construction pour la réussite de l'apprentissage du lire-écrire. Mais en ne se basant que sur ces mêmes instructions officielles, la conscience phonologique reste une entité très abstraite et mal comprise. Les applications des travaux en psychologie du développement (Gombert, 1990 ; Gombert & Colé, 2000 ; Magnan & Ecalle, 2002) ont permis la mise en œuvre de propositions pour les classes de cycle 1 et de cycle 2. D'autres travaux comme ceux de Briquet-Duhazé (2013) ont montré l'importance de poursuivre ces réflexions jusqu'au cycle 3. À l'école maternelle, des outils comme *Phono* (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004) ou *P.A.R.L.E.R.* (Duyme, Capron & Zorman, 2009) sont des outils pédagogiques et didactiques essentiels permettant des programmations didactiques intéressantes, notamment en *Grande section*, pour la mise en place d'activités dont l'objectif est d'accompagner et stimuler la structuration de la conscience phonologique des élèves. Malgré tout, puisque les recherches sur le développement psycholinguistique s'accordent à dire que l'hétérogénéité des vitesses et des chemins de développement chez les enfants est très importante, il convient de relativiser l'impact de ces démarches. Les facteurs entrant en ligne de compte pour expliquer la diversité des vitesses de développement étant très nombreux, sans même évoquer les causes pathologiques, c'est véritablement le rôle et la posture de l'enseignant qui sont déterminants pour favoriser la réussite des élèves.

2.1. Conscience phonologique et développement

Selon Gardes-Tamine (1986), le développement progressif du système phonologique passe obligatoirement par une prise de conscience, conception également développée par le projet ISD (Bronckart, 1999).

2.1.1. *Conscience phonologique, phonémique et apprentissage de la lecture*

Une question importante, autour de laquelle s'articulent beaucoup de recherches depuis le milieu des années 1980 est : quels sont les liens, les rapports, entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture ? La conscience phonologique doit-elle atteindre un certain niveau de développement pour permettre l'apprentissage de la lecture ou n'apparaît-elle qu'à ce moment seulement ? (Content, 1985 ; 1993 ; Content, Kolinsky, Morais & Bertelson, 1986 ; Brady & Shankweiler (éds.), 1991 ; Mann, 1991 ; Jaffré, Sprenger-Charolles & Fayol, 1993 ; Menn & Stoel-Gammon, 1996 ; 2000).

Il existe très peu de travaux sur le développement de la conscience phonologique sans qu'on y parle d'apprentissage de la lecture. Il est vrai que la finalité de telles recherches intéresse principalement ce tournant de l'apprentissage scolaire qu'est l'entrée dans le lire-écrire. C'est donc bien ce rapport graphie-phonie qui fait l'objet de toutes les attentions, à travers le triptyque son (phonétique) / phonème (phonologie) / graphème (écriture). Il est difficile d'imaginer comment un enfant pré-lettré peut se représenter les sons de sa langue, sans utiliser de support grapho-sémiotique, c'est-à-dire une représentation sous la forme d'images mentales des graphèmes du code écrit. Or, il apparaît que les travaux sur le sujet évincent discrètement ce problème en réduisant la conscience phonologique uniquement à une « habileté à manipuler des segments phonologiques » (Tunmer & Rohl, 1991 ; Blachman, 1991). Morais (1991) s'aventure prudemment sur cette *terra incognita* en précisant que « devenir conscient des phonèmes est difficile pour un enfant. Le point crucial pour comprendre l'acquisition de la lecture est de comprendre comment cette conscience se développe » (Morais, 1991 : 5).

Le postulat de départ de Morais est que le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture sont liés. Le problème est alors de savoir dans quelles limites il est possible de parler de *conscience phonologique* et ce qu'on entend par *développement*.

2.1.2. *Méthodologie et évaluation de la conscience phonologique*

Tout enseignant doit évaluer le travail de ses élèves et leurs progrès. Mais même si un document paraît en 2010 sur l'évaluation en Grande section (Ministère de l'Éducation nationale, 2010), il reste particulièrement difficile de mettre en place des protocoles d'évaluation de l'oral à l'école maternelle (Rondal, 2001). Dans les recherches expérimentales, l'évaluation de la conscience phonologique a un statut fondamental dans le protocole de recueil des données, mais, souffre également de faiblesses méthodologiques.

Jimenez Gonzalez et Ortiz Gonzalez (1994) se sont demandés si les résultats des observations effectuées sur des sujets anglophones, dans une culture anglo-saxonne, pouvaient être extrapolés à la langue espagnole. Leur objectif est de montrer que la conscience phonologique préexiste à l'apprentissage de la lecture. Cette hypothèse est en partie fondée sur des études montrant l'existence d'une conscience phonologique chez des adultes illettrés (Kolinsky, Cary & Morais, 1987 ; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986), ainsi que sur les travaux du groupe d'Oxford (Bradley & Bryant, 1983 ; 1985 ; Maclean, Bryant & Bradley, 1987). Le groupe d'Oxford pense que la conscience phonologique ne facilite pas seulement l'apprentissage de la lecture. Elle serait surtout une condition pré-requise pour apprendre à lire. On retrouve ici le problème de la relation phonème-graphème. L'argumentation repose sur le fait que cette conscience phonologique est essentielle pour lire des logatomes (Perfetti & Hogaboam, 1975 ; Bryant, 1993), ce que confirme Content (1993) pour qui une médiation phonologique existe de manière nécessaire dans l'apprentissage de la lecture.

Les expériences de Jimenez Gonzalez et Ortiz Gonzalez ont été effectuées sur des enfants âgés de 5-6 ans. Elles se sont déroulées dans une salle de classe et ont été présentées sous la forme d'un jeu. Les expérimentateurs ont demandé aux enfants de compter les syllabes de mots, de dire par quelle lettre commence tel mot (mot qui était dessiné).

La première expérience a consisté à identifier les groupes consonantiques de structure CCV. L'enquêteur prononce un trio de syllabes et les enfants doivent identifier la syllabe différente des deux autres, consonantiquement parlant (exemple : f l o / f l ə / d r i). La deuxième expérience a consisté à faire prononcer à l'enfant huit

trios de syllabes dont la base consonantique est un groupe structuré CCV. L'enfant a dû alors identifier la syllabe se différenciant des autres par la première consonne uniquement. (Exemple : gr y / fr a / gr ə). Enfin, une troisième expérience demandait à l'enfant d'identifier la seconde consonne du groupe consonantique. (exemple : pr a / pr i / p / ə).

Les résultats de l'ensemble des expériences sont les suivants. Il semblerait que la conscience syllabique soit très présente à cet âge (91,2 %). Ceci montrerait, selon les auteurs, une différence entre la conscience syllabique et les autres niveaux de conscience phonologique évalués : conscience subsyllabique (attaque / rime), 67,5 % ; conscience phonémique des voyelles, 56,8 % ; conscience phonémique des consonnes, 34,3 %. Tous ces résultats sont statistiquement significatifs. Tout ceci montre que les enfants pré-lettrés sont plus sensibles à certaines unités linguistiques que d'autres. En outre, ces résultats coïncident avec ceux de Jimenez (1992) et Treiman & Zukowsky (1991). Ainsi, il y aurait différents niveaux de conscience phonologique avant l'apprentissage de la lecture. Ils montrent également qu'il y a progression entre les trois niveaux : syllabique, subsyllabique, phonémique. Enfin, il semble que le niveau de conscience phonémique-consonantique soit faible chez les enfants pré-lettrés, ce qui peut s'expliquer par la prédominance phonétique des voyelles.

Outre l'*artificialité* de la situation (les *small laboratory rooms* dénoncés par Bruner, 1983 s'opposent aux *observations écologiques* plus en phase avec les réalités langagières de l'enfant) ces travaux montrent tous un passage de *test évaluatif* à l'enfant, en situation de tâche métalinguistique (Danon-Boileau, 1994). Ainsi, pour mettre en évidence et évaluer la conscience phonologique du jeune enfant, les chercheurs imposent à leurs *sujets* des consignes du type : *enlève le premier phonème de tel mot ; si on enlève tel phonème, comment doit-on prononcer le mot ?* etc., activité que l'on rencontre dans les classes de grande section à travers *Phono* par exemple (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004). Peut-être pourrait-on tenir compte un peu plus des situations langagières de la classe, sur le même modèle que les préconisations de Florin (1991 ; 1995) à propos de l'importance de proposer à l'élève une diversité de situation d'énonciation.

Carlisle (1991) critique elle aussi cette méthode, mais pour des raisons internes au domaine métalangagier. Après avoir insisté sur l'importance de *faire prendre conscience* (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 1999a), il apparaît que ce genre de tests, influence et modifie la vision de l'enfant sur les sons de sa langue :

« Supprimer un phonème peut être plus facile qu'en ajouter un, ou plus facile qu'inverser l'ordre des phonèmes dans le mot. (...) Dans le développement des habiletés métalinguistiques, l'expérience joue un rôle important. » (Carlisle, 1991 : 87, notre traduction).

Les expériences sont construites de telle manière que l'enfant prend conscience, au fur et à mesure du test, qu'il existe de petites unités linguistiques que sont les *phonèmes*. Les résultats sont donc faussés. L'expérimentation ne révèle pas un état de conscience antérieur. Bien au contraire : elle constitue un apprentissage. Ce que produit l'enfant n'est pas le résultat d'un état mais le résultat d'un apprentissage, en l'occurrence grâce à une situation d'étayage.

Il convient alors de faire la distinction entre :

- les représentations linguistiques (en l'occurrence celles des phonèmes) ;
- la conscience linguistique (phonologique) en tant que telle.

En proposant ces manipulations à l'enfant et au vu des résultats, tout ce que l'on peut déduire est que l'enfant a une plus ou moins grande habileté cognitive (et non linguistique) à manipuler des unités linguistiques. Ce n'est pas parce que la question porte sur un objet de nature phonologique que les outils servant à effectuer la tâche sont eux aussi de type phonologique. Le problème est alors que l'enfant commence par répondre à une question, c'est-à-dire qu'il doit avant tout comprendre la question. Ce genre de situation fait appel certainement à des activités linguistiques, voire métalinguistiques, mais il déclenche surtout une activité cognitive de compréhension.

2.2. Savoirs et savoirs procéduraux

Prenons un exemple simple : si on demande à un enfant d'inverser les deux premiers phonèmes (ou « sons », l'expérimentateur doit adapter son langage à l'enfant), cela sous-entend que l'enfant a acquis un certain nombre de *savoirs* et de

savoir-faire comme : *classer, un, deux, phonème* (ou *son*)... etc. Mais l'enfant n'est pas capable de formuler explicitement un discours sur sa conscience phonologique ou les représentations du système phonologique de sa langue maternelle, sans que cela témoigne du niveau réel de la maturité de sa conscience phonologique. Qu'est-ce qui permet, lors de l'interprétation des résultats obtenus, d'affirmer qu'un enfant, parce qu'il a dit ou n'a pas dit une réponse, a conscience ou non d'un niveau de conscience phonologique ? À ceci s'ajoute le problème soulevé par Carlisle (1991), à savoir que l'enfant affine son degré de conscience phonologique au fur et à mesure de l'expérience (des expériences). Rien ne permet donc de faire un état des lieux de la conscience phonologique de l'enfant avant que l'expérimentateur ne lui fasse prendre conscience de cette réalité linguistique. La conscience phonologique n'est pas une habileté à manipuler des segments phonologiques. Ces études (et les outils proposés à la classe) montrent seulement si l'enfant a ou non une habileté plus ou moins développée à manipuler des segments phonologiques à un moment donné.

2.3. Dynamiques et variabilité

À l'heure où les débats à propos des rythmes scolaires reviennent sur les devants de l'actualité (quels aménagements possibles de la semaine scolaire pour plus d'accords avec la chronobiologie de l'enfant), le paramètre temporel d'un point de vue développemental reste curieusement absent des discussions. Il se trouve que, pour des raisons diverses et facilement explicables au regard de l'histoire de l'École républicaine, chacun semble accepter l'idée que tous les élèves sont capables d'apprendre à lire de façon formelle à partir du mois de septembre de leur sixième année. Or, on oublie que ces jeunes élèves, sur lesquels on met parfois trop de pression à propos de cet apprentissage au caractère fondamental, sont également de jeunes *enfants*. Ma conception de l'enfant reste somme toute assez classique puisqu'elle s'inscrit dans les courants sociocognitivistes notamment représentés par Bronckart (1997) qui considèrent l'enfant comme une personne sociale en construction permanente.

La recherche en acquisition a néanmoins montré que :

- tous les enfants ne parlent pas de la même manière à un âge donné ;

- les vitesses et dynamiques de développement sont variables d'un enfant à l'autre ;
- il existe d'innombrables chemins de développement (sur le plan langagier, par exemple).

En tant que chercheur mais aussi ancien enseignant de CP, j'ai été amené à réfléchir sur ce qui était véritablement fondamental dans l'apprentissage de la lecture. En m'intéressant à l'émergence et au développement de la conscience phonologique chez le jeune enfant d'une part et en m'étant souvent posé la question en début d'année scolaire (« Comment vais-je m'y prendre pour apprendre à lire à mes élèves cette année ? »), il est important d'éclairer ce qui est réellement *fondamental*.

Sur le plan phonologique, la personne sociale en construction qu'est l'enfant doit, notamment, s'appropriier le système phonologique de sa langue maternelle⁹ et le structurer sur le plan psychique de manière à structurer sa conscience phonologique (elle-même imbriquée dans une conscience linguistique plus large) qui est un préalable à la lecture et réaliser ces phonèmes sans variations (dans la limite des normes sociales existantes). Ainsi, pendant plusieurs années, l'enfant s'essaiera au fur et à mesure de son développement, à l'articulation des voyelles, puis des consonnes occlusives, puis constrictives. Plusieurs travaux (Jakobson, 1969 ; Rondal ; 1990 ; Rice & Avery, 1995 ; Beers, 1996 ; Vihman, 1996) ont montré la progression lente de cette structuration. Par ailleurs, la dynamique de ce développement ne se caractérise pas par une linéarité (cf. *Chapitre 2*). Wallon (1942) caractérisait en effet la dynamique du développement psychique de l'enfant par des « bonds en avant », « des régressions apparentes » etc. Tout un chacun pourra remarquer que la parole des jeunes enfants peut faire l'objet de « ratés » qu'il est nécessaire de considérer comme des étapes fondamentales pour la réussite future et non comme des *fautes* ou des *erreurs* (Cohen, 1962). Il a ainsi été montré que le statut de la variation phonologique se traduisant phonétiquement dans la parole de l'enfant par « krain » [k R Ē] à la place de « train » [t R Ē] constituait une nécessité

⁹ Dans le cas du français langue non-maternelle, voir le dossier du n°473 des *Cahiers Pédagogiques*.

pour la structuration de la conscience phonologique de l'enfant (Sauvage, 2007c, recueil de travaux, pp. 72-77).

Le souci auquel peut se heurter le professeur des écoles est alors de se retrouver face à des élèves qui n'ont pas terminé la structuration de leur conscience phonémique. Brièvement, cette conscience phonémique se met en place sur plusieurs plans simultanément : aux niveaux prosodique, syllabique, subsyllabique – attaques et rimes – et phonémique. Les études scientifiques ont montré que plus les unités phonologiques étaient petites, plus la structuration de la conscience phonologique nécessitait du temps et des ressources cognitives pour l'enfant (Treiman, 1985 ; 1991). Ainsi, la discrimination auditive permettant une manipulation possible des syllabes sera plus aisée que celle des phonèmes. Autrement dit, le niveau de conscience syllabique se mettra en place plus tôt dans le développement de la conscience phonologique que le niveau phonémique. Or, la diversité des dynamiques de développement aboutit au fait que, si la grande majorité des enfants, dans leur sixième année, atteignent un niveau de structuration suffisant sur le plan phonémique, il reste entre 15 et 25% (Rondal, 1990) d'enfants qui n'ont pas achevé la mise en place de ce qui reste une compétence fondamentale. Il s'agit là d'un préalable à toute autre chose, à savoir une structuration minimale de leur conscience phonologique nécessaire à la mise en place des apprentissages du lire-écrire, en particulier dans les rapports graphies-phonies.

Ce qui devra alors rester essentiel pour l'enseignant de cycle 2 sera donc de l'ordre des prises de conscience des éléments de l'hétérogénéité naturelle des enfants. Le facteur *temps* dans les processus d'appropriation linguistiques est une variable essentielle :

- laisser du temps aux élèves qui ne sont pas complètement prêts pour entrer dans la combinatoire ;
- prendre son temps dans ses postures d'enseignant et donc du recul sur la « page » du manuel de lecture ou l' « étrange découpage » du temps scolaire,
- donner du temps aux (petits) élèves de CP pour investir leur classe et les interactions sociales d'un autre type que celles qu'ils connaissaient auparavant ;

- garder du temps pour s'interroger sur les capacités réelles des enfants et non seulement des élèves.

Il apparaît alors qu'une mise en place optimisée des conditions d'apprentissage est prépondérante pour les apprentissages fondamentaux dont fait partie le lire-écrire. Au niveau individuel, il s'agira donc de prêter une attention constante à l'enfant qui se cache derrière l'élève (comme on le fait en EPS pour la motricité). Au niveau collectif, l'organisation sociale de la classe pourra stimuler chaque individu et contribuer ainsi à la structuration de la conscience phonémique (et de l'oral en général – Florin, 1991) nécessaire à l'apprentissage de la lecture.

2.4. Oral et écrit

La linguistique a montré que l'articulation entre l'oral et l'écrit devait bénéficier d'une prise en compte différente, sans tentative de hiérarchisation de l'un (l'écrit) sur l'autre (l'oral). Les descriptions de Kerbrat-Orechioni (1980), Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 ; François F. (1993) ; Blanche-Benveniste (1997), sur les spécificités de l'oral et de la communication parlée, les travaux de Gadet (1997) sur les structures grammaticales particulières de l'oral, et plus récemment de Morinet (2012), sur les rapports de l'oral et de l'écrit spécifiquement, autant de travaux qui, depuis plus d'une trentaine d'années, s'attachent à analyser et à comprendre les spécificités de l'oral et leur relations avec l'écrit.

Or, les représentations des dimensions orale et écrite de la langue, dans la société (et donc dans l'institution scolaire), n'ont pas encore évolué vers ces positions : combien de fois, en animations pédagogiques, après avoir expliqué le statut positif et nécessaire de la variation phonétique dans le développement de l'enfant, les collègues venaient me voir et me remercier tout en ajoutant d'une petite voix : « Mais bon. Certains enfants parlent mal, quand même, non ? ». Ceci m'a alors incité à rédiger un article intitulé : *Quel statut accorder aux variations phonologiques chez l'enfant ?* (Sauvage, 2007c, recueil de travaux, pp. 72-77) dont

l'objet s'inscrit en acquisition du langage, bien que cet article soit publié dans une revue de didactique (*Langues Modernes*)¹⁰.

3. ACQUISITION ET DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE

En 2006, je poursuis cette volonté de m'adresser à un public d'enseignants dans la lignée de *L'Oral à l'école maternelle* (Sauvage, 2005a). Un article intitulé *Développement phonologique et implications à l'école maternelle* vient développer encore un peu plus ces liens essentiels entre acquisition linguistique et didactique des langues : il est nécessaire de s'appuyer sur les processus linguistiques, sociaux et cognitifs constitutifs du développement de l'enfant pour mieux enseigner aux élèves et les amener vers une réussite (Sauvage, 2006, recueil de travaux, pp. 160-176).

3.1. La formation des enseignants

La question de la formation des enseignants se pose comme essentielle pour réfléchir à une application en classe des travaux de recherche en acquisition du langage. Le développement du socioconstructivisme dans les années 1980 en psychologie (Schneuwly & Bronckart, 1985) et en linguistique (François F., Hudelot & Sabeau-Jouanet, 1984) a permis la réflexion puis la mise en place de dispositifs en classe (Florin, 1991, 1995 ; Simonpoli, 1995 ; Le Cunff & Jourdain, 1999 ; Maurer, 2001 ; Dolz & Schneuwly, 2002 ; Garcia-Debanc & Delcambre (éds.), 2002 ; Garcia-Debanc & Plane (éds.), 2004 ; Canut (éd.), 2006 ; Chiss, 2012b ; Chiss & David, 2012) concernant la didactique de l'oral. L'apparition de la didactique de l'oral dans les *Programmes Officiels* de 1995 en France (Ministère de l'Éducation nationale, 1995) invite alors à réfléchir sur la formation des enseignants (Perrenoud, 2001 ; 2012).

Ce fut mes principales prérogatives entre 2007 et 2011 à l'IUFM de l'académie de Montpellier. La constitution de groupes de réflexion, constitués par des chercheurs, des formateurs, un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), des

¹⁰ Voilà peut-être un moyen pratique pour articuler acquisition et didactique des langues.

maîtres-formateurs (parfois d'enseignants) permet cette tentative d'articulation entre savoirs fondamentaux et savoir-faire, les enseignants de classe jouant le rôle déterminant de passeurs d'idées au sein des établissements scolaires. La formation initiale est également l'occasion de transmettre ces mêmes idées et la période de mise en place de la « masterisation » dans la formation des enseignants a permis de réfléchir à l'élaboration de cours entièrement tournés vers la didactique et la place de l'oral à l'école. Mais les orientations et réorientations des politiques éducatives ainsi que les différences de cultures d'enseignement entre théoriciens et praticiens, auxquelles s'ajoutent des représentations doxiques difficiles à faire évoluer, sont autant de freins à l'application de propositions didactiques s'inspirant de la recherche.

3.2. Politiques linguistiques, (anti-)pédagogisme, éthique, culture

L'année 2008 restera dans les esprits des milieux d'enseignement comme celle d'une profonde divergence d'opinions entre les professeurs des écoles, les chercheurs en didactique et l'Etat. Cette divergence profonde correspond à une absence de transculturalité professionnelle entre ces trois composantes, à laquelle s'ajoute le paramètre *enfant-élève* qui à lui seul pose les fondements d'une problématique transculturelle (Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113). Les professeurs des écoles se retrouveront assez majoritairement sous l'appellation *pédagogues*, ce qui semble logique de la part de personnes enseignant 24 heures par semaine à des petits enfants (3-10 ans) pour leur apprendre à lire, écrire, compter mais aussi à découvrir les sciences, l'histoire, la géographie, l'informatique, une langue vivante, la musique, les arts plastiques, les activités physiques et sportives, et, surtout, apprendre à *vivre en ensemble*. Les chercheurs en didactique ont eux pour mission de proposer, à la suite de réflexions et d'expérimentations, de nouveaux dispositifs pédagogiques dont le but sera par exemple d'améliorer la réussite des élèves dans leurs apprentissages (Glasman, 2000). Principalement constituée de recherches-actions, la didactique du FLM à l'école doit également s'intéresser à la compréhension des différents éléments constituant une situation d'apprentissage et interroger plusieurs objets : au-delà du très basique triangle pédagogique (Houssaye, 1981), qu'est-ce qu'un enfant, un élève, un enseignant, une interaction entre un

enseignant et un apprenant, un savoir, un système d'apprentissage ? La difficulté principale reste que, d'une part le pluriel est de mise pour envisager ces questions, d'autre part tous ces éléments (et il y en a d'autres) interagissent les uns avec les autres, ce qui incite parfois à parler de *système complexe* à propos d'éducation (Cziko, 1989 ; Bloome, 2001 ; Cunningham, 2001) et qui n'est pas sans faire écho à Bruner (1996). Quant aux acteurs de l'Etat, leur culture se distingue une nouvelle fois de celle des autres. Leur statut doit concilier, entre autres, l'école de la Nation, la diversité sociétale, l'hétérogénéité des classes et des élèves, le personnel travaillant pour l'état (dont les enseignants, formateurs et chercheurs en didactique font partie), le budget de l'Éducation nationale. Trois cultures coexistent donc dans le système éducatif français, auxquelles s'ajoute la question du choc culturel adulte-enfant (Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113). Or, il apparaît que la coexistence de ces trois cultures professionnelles est caractérisée par une absence de dynamique et d'échange par lesquels la complexité de la réalité pourrait être appréhendée sans pour autant tomber dans la simplification, en particulier en faisant preuve de *reliance* (Morin & Le Moigne, 1999). L'important dans cette perspective est de relier des éléments complémentaires en s'intéressant, par exemple, aux points communs de différentes théories plutôt que de se focaliser sur les oppositions. En apprentissage de la lecture, les méthodes dites *mixtes* sont le résultat d'une articulation possible entre les méthodes globales (descendantes) et synthétiques (ascendantes – grapho-phonétiques, syllabiques).

3.2.1. L'éthique en pédagogisme et pédagogie

Le *pédagogisme* est une dénomination à valeur négative utilisée par des personnes en désaccord avec l'évolution de l'école dans les années 1980-90 pour désigner et dénoncer, par exemple, le fait que l'école soit un lieu de vie, de partage, d'expression, de socialisation alors qu'elle devrait se limiter à son rôle d'instruction et d'apprentissage. À quoi bon commencer une journée en classe par une discussion et perdre ce temps précieux qui permet d'apprendre la grammaire de la langue. Le discours de Brighelli (2005 ; 2006 ; 2008) fustige tout ce qui ne ressemble pas à un apprentissage formel des savoirs, comme par exemple apprendre par cœur une règle de grammaire sans co-construction de savoir (démarche inductive) dont on sait grâce

à la recherche en didactique (Jauvert & Rebière, 2001 ; Rabatel, 2005) qu'elle est une condition nécessaire à la réussite des apprentissages. Du point de vue de Brighelli, le *pédagogue* (ce pédagogue fasciste issu du diktat des IUFM, Brighelli, 2005 ; 2006) serait donc un *pédagogue* à visage humain pour qui apprendre puis oublier un savoir ne joue pas un rôle déterminant dans la construction en personne sociale des enfants.

3.2.2. *Ethique et valeurs à transmettre*

Voici un premier écueil éthique de taille : l'anti-pédagogue ne verra dans un enfant de 4 ans qu'un *élève* de moyenne section. Dans le cas du développement langagier, une vision réductrice amène à penser que : a) tous les enfants de 4 ans sont pareils ; b) toutes les classes de moyenne section de France sont les mêmes ; c) tous les élèves doivent atteindre un même objectif, stipulé dans les instructions officielles. Un tel point de vue est difficile à réfuter pour l'Etat qui doit garantir l'égalité des chances et l'unité de la Nation. Pourtant, le problème vient ici du fait que si l'enfant n'est élève qu'à l'école, un élève reste également un enfant avec comme objectif de s'émanciper. Les programmes de 2008 stipulent que l'apprentissage (production, discrimination, manipulation...) des « sons de la langue » doit être enseigné dès la moyenne section. Ce qui est alors en conformité avec des nécessités culturelles propres à la République devient éthiquement discutable dans la mesure où l'éthique se positionne à un niveau métaculturel, au-dessus des cultures. Mais qu'en est-il du point de vue de la culture des enseignants qui savent que la conscience phonologique pré-requise ici se stabilise aux environs de l'âge de 6 ans ? Alors que dans d'autres systèmes éducatifs européens (Danemark, Suisse...) l'apprentissage formalisé de la lecture débutera dans une fourchette d'âge (ce qui correspond à une reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves) entre 5 et 8 ans, il a été décidé en France de lutter contre l'échec scolaire en renforçant l'enseignement unique et la précocité de l'accès aux savoirs, même si les élèves ne sont naturellement pas aptes à suivre ces enseignements. Les enseignants savent bien que les élèves qui sortent du CP sans savoir lire sont ceux qui *n'étaient pas prêts*.

Une valeur de base à transmettre serait certainement d'accepter que tous les élèves ne puissent suivre exactement les mêmes apprentissages à l'école. Les

programmes de 1989 avaient mis en place des cycles de trois ans, avec la possibilité de les restructurer en deux ou quatre ans pour privilégier la réussite de davantage élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 1989). La pédagogie différenciée (Perrenoud, 1994) avait alors toute sa place dans la classe, la variété des méthodes d'enseignement devenant une évidence face à la diversité des élèves. Par ailleurs, l'éthique dont il aurait pu être question avec des élèves dont le français n'est pas la langue première¹¹ (à titre d'exemple, dans le Gard, un élève sur deux parle une autre langue que le français à la maison), serait de garder l'objectif républicain de la langue française pour tous sans pour autant gommer de la problématique les langues et cultures d'origine de ces élèves. À Montpellier, dans certaines écoles, il peut arriver qu'une langue première soit totalement proscrite de l'enceinte scolaire, y compris dans la cour de récréation (Auger & Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 381-401). Il est ici question de la langue et de sa dimension culturelle qui a permis à l'enfant de se construire en tant que *personne sociale* (François F., Porcher & Delamotte-Legrand, 1997 ; Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2013 recueil de travaux, pp. 235-247), une langue qui lui a donné des structures psychiques et linguistiques (représentations, systèmes phonologique, lexical et syntaxique). En Languedoc-Roussillon, il a ainsi été créé une école aux horaires aménagés aux cultures gitanes pour permettre aux élèves de suivre le même programme national dans des circonstances mieux adaptées à leur culture, à *qui ils sont*.

3.3. Des disciplines différentes ?

Les cultures scientifiques en France et à l'étranger concernant la didactique des langues sont quelque peu différentes. En France, il existe une véritable dichotomie entre les *Sciences de l'éducation* et les *Sciences du langage*, ce qui implique quelques discussions au sein de chacune des deux disciplines mais, également et surtout, entre ces deux disciplines. Ainsi, des débats au CNU en 7^e

¹¹ Par *langue première*, il faut entendre la ou les langue(s) qui participent aux premières étapes de la construction psychique et sociale de l'individu en construction qu'est l'enfant (Sauvage, 2010, recueil de travaux, pp. 306-323).

section il y a quelques années sont apparus à propos de la prise en compte de collègues travaillant en didactique des langues : leurs travaux relèvent-ils de la linguistique ou non ? Dans les ESPÉ (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, ex-IUFM) également, par expérience personnelle, j'ai constaté quelque opposition (notamment à Montpellier) entre les objets de recherches de collègues s'inscrivant en didactique du FLM, en Sciences du langage (7^e section CNU) ou sciences de l'éducation (70^e section CNU). Or, il apparaît essentiel de penser une approche scientifique en fonction de l'objet d'étude : la didactique des langues en général peut donc concerner plusieurs domaines de recherche, comme en témoigne mon questionnement de recherche en linguistique débordant parfois sur des domaines connexes comme la psychologie (Sauvage, 1999c, recueil de travaux, pp. 15-21 ; 2014a sous presse), les sciences cognitives (1999b, recueil de travaux, pp. 4-14), mais aussi les sciences de l'éducation (Sauvage, 2007a, recueil de travaux, pp. 182-185 ; 2007b, recueil de travaux, pp. 186-198 ; Auger & Sauvage, 2007a, recueil de travaux, pp. 258-263 ; Corblin & Sauvage (éds.), 2010a), l'anthropologie culturelle (Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 93-113), voire les mathématiques (Sauvage, 2014a sous presse) ou la philosophie (Sauvage, 2009, recueil de travaux, pp. 199-211 ; 2014a sous presse). Or, au Canada et aux États-Unis, les didacticiens s'intéressent plus spontanément à l'acquisition du langage, tant du point de vue institutionnel comme le montrent le *Department of Education & Language Acquisition* de Laguardia Community College à New-York ou le *Center for Advanced Research on language Acquisition* (CARLA) de l'université du Minnesota que du point de vue de la recherche (Krashen & Terrell, 1983 ; Larsen-Freeman & Long, 2011). La revue internationale *Studies in Second Language Acquisition* (éditée par Cambridge University Press) en est également une illustration. Fort heureusement, en Europe, certains chercheurs adoptent également cette posture (Lüdi & Py, 1986 ; Matthey & Véronique, 2004 ; Véronique 2005 ; Cicurel & Véronique (éds.), 2002 ; Komur-Thilloy & Trévisiol-Okamura, 2011). Il apparaît que ce sont essentiellement les travaux portant sur l'acquisition et l'enseignement apprentissage des langues secondes et étrangères qui ouvrent la voie pour une réflexion à propos d'une articulation entre acquisition et didactique des langues (Sauvage, Dodane & Auger (éds.), 2012a ; Sauvage, Auger & Dodane (éds.), 2013a).

3.4. La construction de la signification comme articulation

Si des interactions entre différents champs disciplinaires sont donc souhaitables, la perspective de l'ISD apparaît également comme une piste possible de réflexion heuristique. De ce qui a été évoqué précédemment à propos des processus interactionnels dans l'appropriation des langues premières, il convient de réfléchir à une transposition didactique dans la classe. Le modèle interactionniste socio-discursif peut être considéré comme une possibilité de rendre compte des processus psychosociaux impliqués dans l'appropriation des langues premières (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2003a). L'idée de pouvoir articuler acquisition et didactique des langues consiste à s'appuyer sur les processus existant en milieu naturel afin de faciliter l'enseignement-apprentissage des langues (maternelles ou étrangères – cf. *chapitre suivant*) : une perspective de l'ISD est-elle envisageable en classe ? Nous pensons que oui (Sauvage, Dodane & Auger (éds.), 2012a ; Sauvage, Auger & Dodane (éds.), 2013a).

L'un des fondements théoriques de l'ISD est de s'appuyer sur la théorie de l'action, pour articuler une psychologie socio-interactive telle qu'elle a pu être développée par Ghiglione (1986) et Chabrol (1994) et une théorie du discours (Bronckart, 2008 ; 2012 ; 2014). La situation en classe à propos des relations sociales permettant l'appropriation des savoirs et des savoir-faire, comme évoqué plus haut, s'apparente donc d'une part à des principes vygotskiens liés à la zone proximale de développement (Vygotski, 1934-97), mais aussi aux travaux sur les étayages qui en découlent (Bruner, 1983 ; Hudelot, 1993). Dès lors, il apparaît la possibilité d'impliquer le rôle de la conscience et d'un processus de conscientisation dans une situation didactique pouvant s'apparenter, dans les programmes de 2002 à l'*Observation Réfléchie de la Langue* (désormais ORL), développée dans le document d'accompagnement du même nom (Ministère de l'Éducation nationale, 2005). Au regard des préconisations, ce dispositif pour enseigner le FLM en cycle 3 de l'école primaire revient à provoquer des situations pédagogiques *pour faire prendre conscience* aux élèves de phénomènes linguistiques (Bucheton & Chabanne, 2002 ; Manesse & Grossman (éds.), 2003 ; Cappeau & Roubaud, 2005 ; Chiss, David & Reuter (éds.), 2005 ; Cellier *et al.*, 2009 ; Brissaud & Cogis, 2011). Un article a été publié dans Bertucci & David (éds., 2007) pour la revue *Cahiers Pédagogiques* :

Comment le sens et la norme viennent aux enfants ? (Sauvage, 2007a, recueil de travaux, pp. 182-185), dans lequel j'explique et illustre ce principe de co-construction de la signification développée par Bruner (1991) en classe de CP. L'interaction sociale entre le maître et l'élève joue ici le rôle de canaliseur d'actions permettant à l'enseignant de modifier certaines représentations de l'élève pour lui permettre d'en sémiotiser une nouvelle afin d'enclencher un processus d'appropriation. Un intérêt indéniable réside dans le fait que c'est par l'usage de l'oral, la plupart du temps, que l'enseignant permet aux élèves la co-construction d'une règle de langue, indépendamment des changements de programmes depuis 2007.

L'interactionnisme socio-discursif, me semble-t-il, présente cet avantage de proposer en classe, du cycle 1 au cycle 3, une mise en discours aux effets bénéfiques pour l'appropriation de savoirs en général, de savoirs linguistiques en particulier. Pourquoi est-ce un avantage ? Le fait d'avoir cette possibilité de s'appuyer sur un dispositif procédural existant en situation naturelle et en situation institutionnelle, ne peut que servir des objectifs de réussite dans les apprentissages. Le retrait du dispositif ORL dès 2007 dans les instructions officielles, s'explique néanmoins partiellement et soulève une question profonde que moi-même, en tant que professeur des écoles, je me suis posée : certains élèves semblent apprendre mieux et plus vite avec une démarche déductive de l'enseignement du FLM, tout comme (les mêmes ?) d'autres seront plus à l'aise pour apprendre à lire avec une démarche ascendante, voire purement syllabique ou grapho-phonétique plutôt que mixte-descendante. Cette question est d'une part fondamentale dans la mesure où elle invite à ne pas préconiser une seule et même démarche didactique, d'autre part où elle renforce l'idée selon laquelle il existe une dimension plurielle dans les processus d'appropriation langagière. En fait, il convient ici de poser et d'éprouver un certain nombre d'hypothèses, dont la première sera, à n'en pas douter, que la perspective ISD peut être elle-même plurielle, variable et différente, en un mot *complexe* (Morin, 1994, Sauvage, 2014a sous presse), comme je l'ai analysé à un colloque sur le stéréotype organisé par Henri Boyer à Montpellier en 2006 : *L'image de soi à travers le discours des autres en ITEP* (Sauvage, 2007b, recueil de travaux, pp. 186-198). Ainsi, dans une interaction sociale entre deux adolescents cherchant à dénigrer l'autre, chacun est prêt à perdre volontairement la face pour mieux entraîner l'autre

avec lui. Les *sujets-énonçants* prennent tous les risques pour dévaloriser les *sujets-interprétants* et donc, leurs images sociales. Si les processus socio-interactifs restent présents (Bronckart, 1997), il n'en va pas de même sur le plan identitaire (Goffman, 1963 ; Chabrol, 1994).

3.5. Bilan

Pour conclure ce chapitre, il est important de revenir sur les relations étroites existant entre ces deux domaines connexes que sont l'acquisition et la didactique des langues. Ainsi, la didactique de l'oral à l'école maternelle, en particulier la question de son accompagnement et de son évaluation, s'inscrit pleinement dans la problématique de l'acquisition. Une vision dynamique et évolutive de l'élève, qui est également un enfant en développement, doit permettre aux enseignants une approche plus en phase avec les processus existant hors milieu scolaire. Ce point de vue est finalement plus avancé à propos de la conscience phonologique qui est clairement identifiée comme un paramètre fondamental pour la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture. Mais une nouvelle fois, il semble souvent difficile d'envisager une posture de l'enseignant, ce que l'on pourrait qualifier d'*agir* à visée pédagogique ou d'*agir professoral*. L'organisation même du système éducatif, en termes d'organisation mais également de visées pédagogiques (programmation des objectifs), conduit à une organisation trop rigide, en décalage avec la réalité plurielle du développement langagier.

Chapitre 4

Acquisition et didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (FLE et FLS)

Le caractère professionnel de l'enseignement conduit à réduire l'enseignant à un expert. L'enseignement doit cesser de n'être qu'une fonction, une spécialisation, une profession pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie. La transmission exige, évidemment, de la compétence, mais elle requiert également, en outre, une technique et un art.

Edgar Morin (2003 : 133).

En 2005, le début d'une collaboration avec des collègues de l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3 me permet de réfléchir sur les articulations possibles entre *acquisition* et *didactique du français comme langue non-maternelle*. Nous avons et continuons de développer cette réflexion en situant notre travail sur deux continuum croisés : acquisition et didactique, d'une part, langues premières et autres langues, d'autre part. Il s'agit en didactique du Français Langue Seconde (FLS) de problématiser et de faire des propositions à propos des enfants allophones en France. Un programme de recherche a donc été développé en ce sens afin de comprendre comment la langue première des élèves joue un rôle essentiel dans l'apprentissage du français langue seconde. Ce fut également le commencement d'une réflexion à propos d'un continuum linguistique entre les divers statuts des langues (maternelle, seconde, étrangère, etc.).

1. QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT

Mon expérience en didactique du FLM m'a appris que le statut de la langue française dans la classe variait d'un élève à l'autre. On parle beaucoup de diversité en classe à propos de l'oral et de ses pratiques (Florin, 1995 ; Le Cunff & Jourdain (éds.), 1999 ; Trimaille, 2004), ce qui pose d'une part la question complexe de l'oral comme *moyen* et *objet* d'apprentissage (Garcia-Debanc & Plane (éds.), 2004), d'autre part le rapport aux savoirs et aux représentations des usages linguistiques dans la société en général, dans l'enceinte de l'école en particulier.

1.1. Représentations et enseignement du FLS

La première fois que j'ai observé un élève nouvellement arrivé en France (désormais ENAF), c'était en 2001 lorsque je travaillais sur les pratiques de l'oral à l'école maternelle. L'élève en question avait 4 ans, il venait de Pologne. En trois mois seulement, il interagissait en français avec ses camarades et l'enseignante. Convaincu par l'existence chez le jeune enfant de capacités psycholinguistiques sous-estimées en général par les adultes, je n'en fus ni étonné ni surpris. De mon point de vue acquisitionniste, tout ceci m'a semblé très ordinaire, au vu des connaissances dans le domaine de l'acquisition : les caractéristiques linguistiques de la langue seconde en construction se rapprochent des caractéristiques linguistiques de la langue première, également en construction. Les travaux sur le bilinguisme (Ronjat, 1913 ; Hagège, 1996 ; Perregaux *et. al.*, 2004 ; Akinci, 2012), sur les représentations sociales et langagières (Lorcerie, 2003 ; Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001), y compris en didactique des langues (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Moore, 2006 ; Chiss (éd.) 2008 ; Lambert & Trimaille, 2007 ; Auger, 2007 ; 2010a ; Vigner, 2009), vont dans le sens d'une vision globale et complexe (Morin, 1977 ; 1991 ; 1994, 2011 ; 2013) dans laquelle des éléments de domaines différents doivent être *reliés, tissés* (Morin & Le Moigne, 1999). On se trouve ici devant une définition possible de l'interculturel, son enseignement et une didactique qui lui échoit : une *didactique du plurilinguisme*, telle qu'elle est conceptualisée par Candelier (2003), Auger (2008), Kervran (2010) ou Trévisiol-Okamura (2013). Mais la question des représentations se heurte également à certaines doxas solidement ancrées dans les imaginaires collectifs : la maîtrise de la langue française est parasitée par la présence

d'autres langues (à l'école ou à la maison), voire par des variétés linguistiques telles que les parlers de banlieue (Ladjali, 2007 ; Bentolila, 2007), alors même que la recherche a montré le contraire depuis les années 1970 (Cummins, 1979 ; Lecomte, 1997 ; Lekha-Lemarchand, 2007 ; Trimaille, 2007 ; Bulot (éd.), 2004).

1.1.1. Un point sur l'acquisition bi/plurilingue

La question du développement bi/plurilingue chez l'enfant a toujours posé nombre d'interrogations dans la littérature et souvent révélé la présence d'autant d'idéologies conduisant à défendre telle hypothèse plutôt qu'une autre. Les premiers travaux scientifiques sur la question (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1939-49) cherchent essentiellement à définir à partir de quel moment il est possible de parler de bilinguisme. Par exemple, lorsque le locuteur aura une compétence linguistique similaire à un natif (Bloomfield, 1933) ou bien quand il possède une compétence linguistique (sans comparaison avec le niveau d'un locuteur natif – Weinreich, 1953), ou encore quand il maîtrise au moins l'une des quatre habiletés linguistiques (la compréhension, la parole, l'écriture, la lecture – Macnamara, 1970). Il en va cependant de manière différente selon que le bilinguisme caractérise l'enfant d'un couple mixte (Varro, 2003) d'un niveau social relativement élevé ou bien l'enfant d'un couple migrant (Hélot, 2007). Chez ces derniers, le bilinguisme de l'enfant (langue(s) maternelle(s) des parents et français langue seconde) s'apparentera à un semilinguisme ou bilinguisme soustractif (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976).

Pourtant, les recherches sur le sujet (Peal & Lambert, 1962 ; Tabouret-Keller, 1963 ; 2011 ; Lüdi & Py, 1986 ; Dabène, 1994 ; Deprez, 1994 ; Kern, 2006 ; Akinci, 2012) vont à l'encontre de cette posture non fondée sur le plan scientifique. Cummins (1979) précise même dès la fin des années 1970 que c'est parce qu'il y a une forme d'interdépendance des niveaux de développement entre la L1 et la L2 que certaines interférences dans la parole apparaissent. Mais du point de vue du locuteur-enfant, il n'y a pas de confusions entre les langues, contrairement à certaines apparences trompeuses (Meissel, 1989 ; Genesee, Nicoladis & Paradis, 1995 ; Hagège, 1996). Il est donc nécessaire de mettre à distance ces idées reçues pour mieux comprendre les préjugés toujours en vogue mais surtout de faire la part des choses dans les processus d'acquisition en situation de bilinguisme simultané ou

successif. Ainsi, le lieu commun selon lequel l'enfant est dans l'incapacité d'apprendre à parler deux langues, d'en maîtriser les structures et les usages, renvoie à une vision franco-centrée se caractérisant par une représentation monolingvistique prédominante. Pour maîtriser la langue française, il faudrait qu'aucune autre langue n'interfère ? L'enfant bilingue exposé à deux langues ne saurait comment faire et se trouverait donc dans l'incapacité de maîtriser l'une ou l'autre.

1.1.2. Questions d'applications didactiques

Si Deprez (1994) préconise un enseignement précoce des langues étrangères, c'est bien dans cette perspective globale que l'apprentissage précoce d'une autre langue n'est ni un handicap, ni négatif. Sur le plan de la phonétique perceptive, il s'agit d'ailleurs d'un moyen pour dépasser le crible phonologique (Troubetzkoy, 1949) et la plasticité neuro-perceptive qui en découle. Ainsi, en didactique, plusieurs propositions vont dans ce sens (Guimbretière, 1995 ; Candelier, 2003 ; Auger, 2005 ; 2008 ; Moore, 2006 ; Corblin & Sauvage (éds.), 2010a).

Au début de l'année 2006, une relecture de la séquence « phonologie » du film *Comparons nos langues* (Auger, 2005) et a donné lieu à une conférence lors du 8^e colloque international ALA (*Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations ?*) organisé par Michel Candelier, Gina Ioanitou et Danièle Omer à l'université du Mans en 2006 : *Conscience phonologique et apprentissage du FLS en CLIN* (Auger & Sauvage, 2006, recueil de travaux, pp. 258-263), publié en ligne dans les actes. Nous avons ensuite réfléchi à quelques propositions didactiques permettant, en classe, de prendre en compte la diversité linguistique des élèves. Un premier article paraîtra dans la revue *Les langues modernes : Des familles d'activités pour favoriser les articulations entre les langues et les variations présentes ou importées dans la classe* (Auger & Sauvage, 2007a, recueil de travaux, pp. 264-273). Un second article paraîtra dans la revue *Travaux de didactique du FLE : La conception de fiches pédagogiques en FLS : exemple des compétences visées en atelier d'écriture* (Auger & Sauvage, 2007b, recueil de travaux, pp. 274-289).

Parallèlement, j'organise avec Colette Corblin (IUFM de l'Académie de Versailles – UMR MoDyCo) une journée d'étude à l'Université Paris X – Nanterre en novembre 2006 sur le thème de l'enseignement précoce des langues vivantes

étrangères et des impacts sur la L1. Nous avons alors envisagé un maximum de situations d'apprentissage : une LVE en France, le français comme FLS en France ou FLE à l'étranger, les LVE en France, un enseignement plurilingue dès l'école maternelle. Les interventions donneront une place à des chercheurs en acquisition (moi-même, Colette Noyau, Marion Tellier et Mehmet-Ali Akinci) et en didactique des langues (Nathalie Auger, Dominique Ulma, Daniel Modard et Michel Candelier). Cette journée donnera lieu à la publication d'un ouvrage intitulé : *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (Corblin & Sauvage (éds.), 2010a ; Corblin & Sauvage, 2010b, recueil de travaux, pp. 335-345). Ce livre a été conçu non pas comme une simple trace écrite des conférences présentées, mais bien comme une articulation collective, construite en chapitres, à propos de l'enseignement-apprentissage du français, que ce dernier soit langue première, seconde ou étrangère. J'y ai publié un chapitre basé sur l'une de mes expériences de classe avec un élève de CP né en France mais dont le français restait une langue seconde : *Développement et sensibilisation précoce à une langue étrangère* (Sauvage, 2010a, recueil de travaux, pp. 346-363). Je montre dans ce chapitre la nécessité de s'intéresser à la langue d'origine pour anticiper les difficultés de l'élève dans un premier temps, pour enseigner le français de manière plus efficace dans un second temps. Marion Tellier revient sur l'importance de la gestualité de l'enseignant en situation d'enseignement du FLE-FLS. Mehmet-Ali Akinci, quant à lui, explique comment l'oubli de la L1 joue un rôle négatif chez des enfants turcs migrants scolarisés en France. Daniel Modard propose une application didactique de la problématique en exposant une méthode de FLE qu'il a conçue pour l'espèce francophone (ici le Liban). Dominique Ulma revient sur la pertinence d'enseigner la littérature de jeunesse (contes et albums) en plusieurs langues, tout comme Nathalie Auger revient sur la nécessité de s'appuyer sur les langues de la classe apportées par les élèves pour mieux enseigner le français. Si Martine Kervran a rédigé le chapitre à propos de la démarche Evlang à la place de Michel Candelier, Marie-Madeleine Bertucci et Jacques David se sont ajoutés au sommaire de l'ouvrage pour aborder respectivement « les difficultés rencontrés pour trouver une didactique des langues étrangères qui soit complémentaire de la didactique de la langue nationale », et une méthodologie possible d'une approche comparativiste pour l'enseignement apprentissage de l'orthographe en français et en anglais. (Akinci,

2010 ; Auger, 2010b ; Bertucci, 2010 ; David & Falempin, 2010, Kervran, 2010 ; Modard, 2010 ; Tellier, 2010 ; Ulma & Degrouas, 2010).

En janvier 2009, lors de ma dernière année (à mi-temps) en tant que professeur des écoles, un élève roumain de 5 ans, Marius, est arrivé du jour au lendemain dans ma classe (triple niveau grande section / CP / CE1). J'ai alors dû, de l'intérieur, me confronter aux difficultés de l'accueil d'un élève allophone dans ma classe. Je me reconnais dans le discours selon lequel il ne s'agit, à aucun moment, de reprocher ou stigmatiser le comportement professionnel des enseignants (Auger, 2005 ; 2010a). J'irais même plus loin en soulignant que, vu les formations initiales et continues proposées, auxquelles s'ajoute également la situation générale des conditions d'enseignement (nombre d'élèves par classe, organisation du rythme scolaire, évolutions des instructions officielles, etc.), l'accueil dans de bonnes conditions d'un élève allophone nouvellement arrivé en France est fort compliqué. Les outils pédagogiques, principalement sous la forme de démarches adaptables à des situations spécifiques, existent pourtant et se multiplient : *Evlang* (Candelier (éd.), 2003 ; *Comparons nos langues* (Auger, 2005) ; *Eole* (Eveil et ouverture aux langues à l'école) en Suisse (Perregaux *et al.*, 2004) ; *Elodil*, Eveil aux langues et ouverture à la diversité au Canada (Armand & Dagenais, 2005 ; Armand, Dagenais & Nicollin, 2008).

Toujours est-il que Marius montrait de réelles envies de communiquer et d'apprendre, ponctuées par des moments d'agacement compréhensibles chez un enfant de son âge et dans sa situation. J'ai commencé par apprendre quelques mots roumains que je pense essentiels pour instaurer une relation maître-élève sur de bonnes bases : « alo » (*bonjour*), « mulțumesc » (*merci*), « vă rog » (*s'il te plaît*) et « bine » (*très bien*). Dès qu'il me rendait un travail, je lui disais en roumain « bine », ce qu'il appréciait beaucoup comme en témoignait son large sourire. Je pouvais ainsi construire un relationnel basé sur une confiance et un respect réciproques, comme avec tous mes autres élèves. Toujours comme 'professeur-des-écoles-lambda', j'ai également contacté le CASNAV de mon inspection académique (l'Hérault) comme de coutume pour les élèves allophones scolarisés en grande section et en CP. Deux mois plus tard, après deux heures d'entretien entre Marius et un collègue détaché à mi-temps pour cette tâche dans la moitié du département, je me suis entendu dire que

Marius n'avait pas beaucoup progressé depuis son arrivée, qu'au bout de deux mois, les élèves nouvellement arrivés en France parlaient généralement mieux le français que lui et réussissaient mieux les activités proposées, comme si tous les élèves allophones apprenaient la langue française à la même vitesse et sur une seule et même dynamique. Puis mon collègue a pondéré son jugement, en précisant que, puisque lui ne parlait pas roumain et qu'il n'avait pas d'interprète, peut-être que Marius n'avait pas compris toutes les consignes demandées, ce qui donnait à ses erreurs une autre teneur. À ce moment, je me suis senti aussi lambda que n'importe lequel de mes collègues. Sans entrer dans une discussion sur les processus du développement de l'acquisition du langage et de ses variabilités, j'ai remercié le collègue du CASNAV et conforté mon projet pédagogique déjà amorcé : encourager, valoriser et m'appuyer sur des principes basiques aussi simples que ceux existant en didactique générale (étayages entre pairs, variations des situations de communication, attention particulière à l'interaction duelle maître-élève, etc.). Un mois après l'évaluation des compétences linguistiques de Marius, celui-ci comprenait et se faisait comprendre des adultes et des autres élèves de la classe et 5 mois plus tard, il rentrait en CP sans retard particulier du point de vue de ses compétences scolaires.

1.2.Des instructions officielles en évolution

Le résultat de l'ensemble des travaux de nos collègues dans ce domaine ont permis de faire évoluer les instructions officielles. L'assimilation des ENAF aux élèves porteurs de handicap (Auger, 2008) jusqu'en 2001 a laissé place en 2012 dans la circulaire de rentrée (Ministère de l'Éducation nationale, 2012) à la dénomination d'*élève allophone nouvellement arrivé en France*, ce qui sémantiquement est d'une grande importance dans la lignée des travaux de Boysson-Fradet & Chiss (1997), Goï (2005), Castellotti & Chalabi (éds.) (2006), Huver (2009) ou Auger (2005 ; 2010a). Des *CLIN*¹² aux *CLIS*¹³ il n'y avait qu'une lettre, et les propositions pour l'accueil

¹² Classe d'initiation pour non-francophones.

¹³ Classe pour l'inclusion scolaire (des élèves porteurs d'un handicap).

des enfants migrants dans l'École française ont permis d'instituer un statut plus proche d'une réalité psycholinguistique : les autres langues que le français ne doivent pas être considérées comme un handicap, ce que nous avons décrit lors de l'article paru dans les *Cahiers Pédagogiques : Développement langagier et mutisme spécifique des ENA à l'école maternelle* (Auger & Sauvage, 2009, recueil de travaux, pp. 331-334) pour montrer que les causes du mutisme sont fortement liés à une insécurité linguistique et sociale. Lors du colloque *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?* organisé par Geneviève Zarate en 2010, nous avons voulu développer en quoi une didactique du plurilinguisme prenant en compte les langues et cultures d'origine des élèves serait bénéfique : *L'école en France, un contexte mondialisé ? Vers une didactique plurilingue et pluriculturelle* (Auger & Sauvage, 2014, recueil de travaux, pp. 364-380).

1.3.Acquisition et apprentissage linguistique en dehors de l'école

Entre 2004 et 2006, j'ai été contacté par la société internationale *LeapFrog*, spécialiste de jeux éducatifs bilingues pour enfants. L'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas, il me semble, être considéré comme l'apanage de l'institution scolaire comme en témoigne les recherches sur les jeux éducatifs (Alvarez & Djaouti, 2010 ; Schmoll, 2011). Outre ma participation à la rédaction de textes synthétiques à destination des parents et des médias, j'ai pu réaliser une étude à propos d'une interface proposant des activités d'écoute et d'articulation pour l'apprentissage de l'anglais. La présentation de l'étude a eu lieu à l'université de Clermont-Ferrand en 2006 lors d'un colloque international à propos de la didactique des langues et des interfaces médiatisées et l'article a été publié deux ans plus tard dans les *Cahiers du laboratoire de recherche sur le langage : Apprentissage précoce de l'anglais sur une plateforme LeapPad. Étayages automatisés et enjeux phonologiques* (Sauvage, 2008a, recueil de travaux, pp. 290-304). Je montre dans cet article que le lien interactif entre l'enfant et la plateforme participe à un apprentissage ludique et réussi, notamment grâce à la reconstitution d'actes de parole permettant les étayages de base définis par Bruner (1983). Cette expertise a pris fin en 2006 et m'a permis, notamment, de réfléchir à ce discours fondamental consistant à expliquer à la personne profane toute l'importance de faire évoluer certaines

représentations à propos de l'acquisition et de la didactique, de l'enseignement et de l'apprentissage, des langues (premières, secondes ou étrangères). J'ai en outre présenté une communication au colloque international *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* organisé par Jacqueline Feuillet à l'université de Nantes en juin 2004 : *Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et application pratique. Une application à l'anglais*. (Sauvage, 2008b, recueil de travaux, pp. 305-330). Cet article reprend le dernier chapitre de l'ouvrage sur l'oral à l'école maternelle (Sauvage, 2005a) dans lequel je reviens sur les bénéfices de sensibiliser aux langues étrangères, dès la petite section, grâce notamment aux jeux éducatifs bilingues de plus en plus performants.

2. QUESTIONS D'APPRENTISSAGE DE LANGUES

Au-delà des préoccupations didactiques, c'est-à-dire du point de vue de l'enseignant, se pose la question de l'apprentissage du point de vue de l'élève allophone nouvellement arrivé en France.

2.1. Discrimination phonologique et aires perceptuelles

Lorsque j'ai repris, pendant mes deux années d'ATER, les enseignements d'Elisabeth Guimbretière à l'université de Rouen en 2000, je me suis intéressé aux travaux d'Elisabeth Lhote (Lhote, 1995), et particulièrement aux méthodes verbo-tonale et contrastive en phonétique corrective. Le postulat de départ est finalement assez simple selon Renard (1971) : l'apprenant est sourd aux phonèmes absents du système de sa langue maternelle. C'est là une idée finalement très orientée sur les liens entre acquisition d'une langue première et apprentissage d'une autre langue. La solution didactique passe alors, selon Renard, par une prise en compte de l'ensemble du corps dans l'apprentissage de la langue cible, ainsi que par la mise en place de contextes facilitants dans des activités programmées et des exercices de corrections phonétiques.

L'autre aspect fondamental, qui rejoint le contenu de ce chapitre dans son ensemble, est celui de la spécialisation du système neuro-perceptif aux

caractéristiques d'une langue première. Troubetzkoy (1949) pointait la plasticité du système perceptif à partir d'un certain âge, ce crible phonologique qui se met en place autour de l'âge de 8 ans et qui rend pénible, voire impossible, la discrimination de phonèmes étrangers au système phonologique de la langue première. Lhote (1995) parle quant à elles d'*aires perceptuelles*.

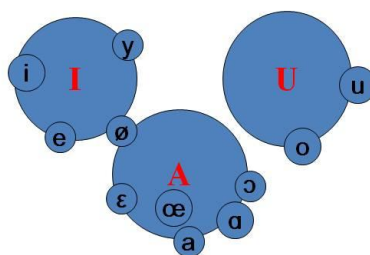


Figure 4 : influence attractive des voyelles orales du français chez un apprenant arabophone (tiré de Lhote, 1995)

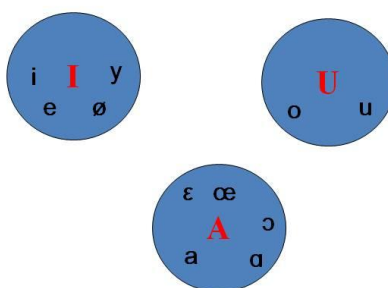


Figure 5 : intégration des voyelles orales dans les aires perceptuelles existantes (tirée de Lhote, 1995)

Ainsi, un apprenant arabophone¹⁴ rapprochera d'autres voyelles du français comme le /e/ par exemple d'une aire perceptuelle familière comme celle du /i/, ce qui aura pour conséquence des confusions articulatoires significatives d'un accent étranger particulier : [il] pouvant alors signifier « il » ou « elle » et être la source de malentendus (Hua & Dodd (éds.), 2006 ; Auger, 2010a). Cette perspective a le mérite de donner du sens aux variations articulatoires des apprenants, ce qui permet alors de mieux envisager des séquences didactiques en phonétique corrective du FLE. Dans cette optique, nous avons commencé à réfléchir à une méthode de phonétique pour le FLE qui tiendrait compte de l'ensemble des aspects évoqués dans le présent document. Ceci a déjà donné lieu à une communication : *Du nouveau en phonétique corrective !*, à la suite d'une présentation lors du colloque international *Innovations et Didactique en FLE* à Athènes en octobre 2012 et qui est sous presse sous le titre *S'appuyer sur la (les) L1 en phonétique corrective* (Sauvage, Clarenc, Dodane & Hirsch, 2014 sous presse, recueil de travaux, pp. 402-418).

Le lien entre les phénomènes caractéristiques de l'acquisition de la langue première et les implications qu'ils ont dans l'enseignement-apprentissage des autres langues devient alors pertinent. Mais les difficultés sont souvent importantes, du fait de la distance, en France, séparant les deux domaines. Mais si la zone proximale de développement a réussi à s'imposer dans l'institution scolaire, l'idée de généraliser et d'approfondir ce rapprochement entre acquisition et didactique reste logique, en commençant par faire évoluer quelques-unes de nos représentations doxiques, notamment celles évoquées au début de ce mémoire de synthèse.

2.2. Appropriation du français pour un allophone

Le constat est parfois cinglant lorsqu'on analyse la situation d'un élève allophone en classe. Les enseignants ne savent comment faire, les parents de l'élève ne savent comment se comporter pour aider le travail de l'école, les autres parents se

¹⁴ L'arabe classique se caractérise par un système vocalique se caractérise par 3 voyelles (/a/, /i/, /u/).

demandent si ce nouvel élève ne va pas tirer leurs enfants vers le bas... Au début du 21^e siècle, nous ne savons toujours pas avec assez de précisions pour ne pas être effrayés comment faire face à la situation particulière de la scolarisation des enfants migrants. J'ai ainsi pu mesurer ce questionnement permanent et anxiogène chez des collègues enseignant en classes d'accueil lors d'une conférence en formation continue pour le CRDP de Créteil à propos du mutisme chez les élèves allophones (novembre 2013).

La même année où j'ai accueilli un élève nouvellement arrivé en France d'origine roumaine, j'avais dans mon groupe d'élèves de CP un garçon prénommé Valentin. En fait, il s'agissait de son nom occidental puisque les parents de Valentin sont Lao (père) et Thaï (mère). Bien que cet enfant soit né à Montpellier, le français reste pour lui une langue seconde dans la mesure où sa scolarité n'a commencé qu'à l'âge de 4 ans et que la pratique du français est quasiment inexistante dans son milieu familial. Or, j'éprouvais de grandes difficultés à comprendre pourquoi Valentin peinait autant à se repérer dans le code alphabétique de la langue française ainsi que dans les activités visant la structuration de la conscience phonologique, et, par voie de conséquence, dans les activités de lecture et d'écriture. Non-spécialiste des langues asiatiques, je me suis donc retrouvé une fois de plus dans la peau de l'enseignant lambda, quelque peu désarmé face à une situation somme toute difficile à débloquer. J'ai donc réagi en tant que tel et cherché deux types d'informations sur internet : que peut-on proposer à des élèves d'origine asiatique pour favoriser leur apprentissage de la langue française ? Quelles sont les caractéristiques phonétiques et phonologiques des langues thaïes ? La réponse à la première question est venue du CASNAV de Metz qui propose un inventaire comparatif du fonctionnement linguistique du français et du thaï. J'ai ainsi appris que trois consonnes existant en français n'existaient pas en thaï et que trois autres existant en thaï n'existaient pas en français. Ceci expliquait pourquoi les lettres 'l', 'm', 'n' et les phonèmes correspondants (/l/, /m/, /n/) étaient source de confusions, tant du point de vue de la perception que de la production. Si l'on ajoute à cela le fait que les langues thaïes sont totalement isolantes (aucune conjugaison, absence d'accords en genre et nombre), ce sont beaucoup de difficultés et de phénomènes « scolairement erronés » qui trouvent là une explication. Par la suite, j'ai donc choisi une méthode de FLE destinée aux enfants (*Grenadine*, Hachette) et j'ai élaboré une

programmation particulière pour Valentin sur 6 mois de manière à travailler les points posant problème, sans pour autant l'extraire en permanence des activités de lecture et d'écriture commune avec le groupe-classe. Pour la petite histoire, Valentin est passé en CE1 l'année suivante, puis en CE2, comblant rapidement les difficultés rencontrées en début de scolarité (Sauvage, 2010a, recueil de travaux, pp. 346-363).

En octobre 2013, j'ai été invité à présenter une conférence lors d'une journée d'étude à l'université d'Amiens qui ensuite a pris la forme d'un article pour la revue ELA : *Acquisition et didactique du FLS* (Sauvage, 2014b, sous presse, recueil de travaux, pp. 419-428). Il s'agit de réaffirmer ici toute l'importance de la prise en compte des processus psycho-sociaux en milieu naturel pour mieux enseigner en classe et favoriser les apprentissages linguistiques. Dans le même temps, avec l'une de mes étudiantes, Florence Guiraud, nous avons réfléchi à cet « espace interlinguistique » (pour ne plus utiliser le terme *interlangue* trop chargé en connotations négatives) chez des enfants migrants scolarisés en France et qui ont, pour la plupart, déjà appris une première langue seconde avant le français (par exemple, l'espagnol ou l'italien pour des enfants arabophones de naissance). Chez les migrants en cours d'acquisition du FLS, et dans les premiers mois qui suivent leur arrivée en France, la production langagière se situe dans un « espace interlinguistique », c'est-à-dire un niveau de compétence de l'apprenant à un moment de son apprentissage, un état linguistique provisoire qui évolue au fil des interactions (Selinker, 1972). Or chaque langue dans son rapport au monde permet de se représenter ce dernier d'une façon particulière, de dire le temps et cela au travers de signes aux propriétés chaque fois particulières. En interaction sociale (Bronckart, 1997), la construction syntaxique de la temporalité se situe au carrefour de diverses influences. La langue *externe* (Bronckart, 2014) ou expression extérieure (Bakhtine-Volochinov 1929-77) est soumise aux assauts inconscients de la langue maternelle avec cet autre répertoire de signes déjà organisés. Cette étude est centrée sur la construction de la temporalité dans sa saisie aspectuelle et modale dans des segments discursifs extraits de différentes productions langagière d'apprenants en FLS : *Le présent de l'indicatif en usage dans l'espace interlinguistique chez des apprenants du français*, qui sera soumis comme chapitre d'un ouvrage collectif dirigé par Dalila Ayoun chez John Benjamin.

L'analyse qui en découle tente de mettre en lien les concepts de dialogisme/ polyphonie (Bres *et al.* (éds), 2005) et d'ISD afin d'apporter un éclairage spécifique sur la temporalité, au regard de ces deux concepts. Nous avons alors présenté une étude sur certains comportements aspecto-temporels que nous considérons comme des marqueurs dialogiques. Nous nous sommes intéressés à la manière dont est exprimée la localisation temporelle de l'énoncé ainsi que sa saisie aspectuelle dans des productions du type : « Je pars en Italie demain parce que maman je dois faire une opération de la main ». Nous poursuivons notre réflexion pour valider l'hypothèse selon laquelle ce type de dialogue antérieur restitué en Discours Direct constitue le matériau linguistique avec lequel le locuteur-apprenant a construit du sens au sein même de l'interaction verbale.

Dans cette même optique, nous avons voulu savoir comment les élèves nouvellement arrivés en France s'appropriaient la récursivité syntaxique en français, particulièrement l'usage des pronoms relatifs : *Acquisition d'une récursivité syntaxique en FLS : exemple du pronom relatif* (Sauvage & Guiraud, 2014 sous presse, Recueil de travaux pp. 441-454). Nous montrons dans cet article qu'il existe une forme intermédiaire, au niveau sémantique, assimilable à un proto-pronom proche du *QU*- tel qu'il avait été décrit en Grammaire générative transformationnelle (Ruwet, 1967). Cet article sera publié dans le n°10 de la revue *Cahiers de l'Atelier de Sociolinguistique* intitulé : « La langue seconde : état des lieux de l'école à l'université ».

2.3. Une question de formation initiale

Ces expériences vécues de l'intérieur avec Marius, Valentin et tous les autres élèves rencontrés lors de mon parcours d'enseignant à l'Éducation nationale ont généreusement nourri mes cours en tant que formateur à l'IUFM de l'académie de Montpellier. Ainsi, dès 2007, j'ai eu en charge la préparation des professeurs stagiaires des premier et second degrés à un stage en responsabilité (d'une durée de trois semaines) à l'étranger (module de 30h de formation). La destination, choisie par le professeur stagiaire dans la mesure du possible, pouvait se situer en Afrique subsaharienne (Burkina, Mali...), en Amérique du nord (Etats Unis, Canada) ou du sud (Pérou, Chili...), en Asie (Inde, Viêt-Nam, Cambodge, Mongolie...), en Europe

(Écoles européennes, Royaume Uni, Irlande, Suisse, Allemagne, Roumanie...), en fonction des conventions signées par le service des relations internationales de l'IUFM-Université Montpellier 2. Ce fut alors l'occasion d'initier les professeurs stagiaires à l'interculturel, aux démarches en FLE et FLS, à la sociolinguistique et à la glottopolitique, mais également aux liens existant entre l'appropriation des langues premières et l'appropriation des autres langues (acquisition et didactique des langues). Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? Quels sont les enjeux non-linguistiques impliqués (psychologiques, sociaux, identitaires...) ? Qu'est que le plurilinguisme ?

À partir de 2009, la mise en place de la masterisation fut l'occasion de réfléchir à la constitution d'un parcours « enfants migrants », sur les sites de Nîmes et de Perpignan. Coresponsable de ce parcours, j'ai construit dans ce projet de formation une réflexion collective au croisement de l'axe acquisition et didactique des langues et de l'axe théories et pratiques, en faisant intervenir notamment des acteurs de la didactique du FLE/FLS. En outre, l'évolution des instructions officielles mentionnées plus haut, reste un moyen pertinent d'intervenir en formation continue, notamment dans le cadre d'animations pédagogiques, dans certaines circonscriptions où le nombre d'élèves allophones est supérieur à la moyenne nationale.

3. ACQUISITION ET DIDACTIQUE DU FLS/FLE

Dès lors, s'atteler à la tâche d'articuler acquisition et didactique du FLS/FLE, ce qui apparaît légitime, se pose comme tout aussi complexe que la problématique générale de cette synthèse.

3.1. Complexité d'acquisition, complexité d'apprentissage

L'un des intérêts pratiques, dans une démarche de recherche-action, serait de savoir comment et sur quoi s'appuyer dans les mécanismes et processus d'appropriation de la langue première afin de proposer des activités de classe adéquates. En 2012 est paru un article intitulé : *Complexité de développement, complexité d'apprentissage : de la langue de l'enfant à la langue de l'élève* (Auger & Sauvage, 2012, recueil de travaux, pp. 381-401), dans un numéro de la revue

Travaux de Didactique du FLE (Sauvage, Auger & Dodane (éds.), 2012a). Les articles réunis sont issus d'un programme de recherche amorcé en 2010 avec mes collègues de l'université Paul-Valéry – Montpellier 3 sur le thème *Acquisition et didactique des langues* : y sont réunies des contributions de Akinci (2012), Chabanal (2012), Chiss (2012a), Kern & Dos Santos (2012), Morgenstern (2012) et Roux (2012). Fin 2012 a eu lieu une seconde journée au cours de laquelle, cette fois, des spécialistes de didactique ont présenté leur travail (Azaoui, 2013; Forlot, 2013 ; Trévisiol-Okamura, 2013 ; Ulma, 2013) qui a été discuté par deux spécialistes de l'acquisition : Colette Noyau et Gabrielle Konopczinski (Dodane & Konopczinski, 2013). Cette seconde journée d'étude a donné lieu à la publication d'un nouveau dossier dans la revue *Travaux de Didactique du FLE* (Sauvage, Auger & Dodane (éds.), 2013). À l'issue de ces rencontres, nous comptons nous appuyer sur ces travaux liminaires pour organiser un colloque international à Montpellier en 2017. Ce sera alors l'occasion de poursuivre, en particulier avec les collègues étrangers (y compris de l'Amérique du Nord anglophone), le débat sur ce sujet.

3.2. Sur quoi s'appuyer ?

La question centrale et récurrente pour le didacticien (et *a fortiori* pour le pédagogue) concerne les leviers possibles : sur quoi s'appuyer en acquisition afin de mieux enseigner les langues ? Au regard des travaux menés et en l'état de ma réflexion, deux dimensions imbriquées sont mises en évidence.

Il est nécessaire de s'appuyer, d'une part sur les caractéristiques des langues des élèves et des apprenants, d'autre part sur la qualité de l'interaction sociale. Dans le cas de l'apprentissage du français, deux solutions sont alors envisageables. Si le français a un statut de *langue première*, il convient de s'appuyer, nécessairement sur les usages linguistiques construits par l'apprenant (Delamotte-Legendre (éd.), 1991). La diversité des usages étant importante au sein même d'une communauté de chercheurs en linguistique, la prise en compte de spécificités, de variétés et de variantes est une condition essentielle aux choix didactiques. Ainsi, grâce à mon expérience d'enseignement relatée dans le premier chapitre, j'ai pris conscience qu'on ne peut pas enseigner de manière efficace la grammaire du français toujours de la même manière sur tout le territoire. Bien entendu, un dénominateur commun

existe dans toute démarche pédagogique. Certainement est-il même très répandu au vu de l'ensemble des paramètres entrant en ligne de compte dans une situation d'enseignement-apprentissage. Mais on sait également que certains paramètres singuliers (spécifiques aux interactants) jouent également un rôle déterminant, en particulier au sein de l'interaction sociale maître-élève (Sauvage, 2007b, recueil de travaux, pp. 186-198). Il en va ainsi à propos de l'implication de son interlocuteur-élève. Considérer l'élève également comme un enfant, c'est donc prendre en compte sa complexité d'individu, son identité de *personne sociale* (Bronckart, 1997) dans sa globalité. Cette construction sociale de la réalité étant orchestrée par le professeur-adulte, ce dernier partagera le rôle de co-constructeur dans cet interactionnisme scolaire, au même titre que l'enfant-élève. Cependant, la relation socialement asymétrique (du point de vue des statuts) professeur-élève, adulte-enfant, expert-novice induit trop souvent une non-prise en compte d'une partie de l'identité complexe de l'enfant-élève. Ces aspects ont fait l'objet d'un article : *Construire et déconstruire l'identité des enfants-élèves à l'école : locutoire et interlocutoire* (Sauvage, 2013b, recueil de travaux, pp. 238-247). Je défends alors l'idée d'une prise en compte nécessaire de la complexité identitaire des élèves dans la mesure où ils restent toujours des enfants en construction.

Si le français n'est pas une langue première pour l'apprenant, c'est alors aux caractéristiques linguistiques (et culturelles) qu'il faudra s'intéresser. Par exemple, Valentin, aura été tour à tour considéré comme un élève de CP en difficulté dans son apprentissage de la lecture (identité scolaire), ou bien comme un enfant chanceux de parler trois langues (identité sociale). Comme cela est expliqué *supra*, il a bien fallu à un moment donné enquêter sur l'origine de certaines erreurs et effectuer un travail de comparaison linguistique de manière à identifier les sources possibles de ces erreurs, afin de proposer des activités pédagogiques adaptées, mais également afin de ne pas construire de fausses représentations sur la situation.

Pour d'autres élèves, par exemple porteur d'un handicap, on retiendra dans un premier temps les réussites de l'élève (identité sociale) même si celles-ci sont loin des objectifs scolaires, compte tenu de son statut : l'« élève handicapé » est élève sur le plan de l'identité scolaire, handicapé sur le plan de l'identité sociale. Tout compte fait, il apparaît que si les deux identités, scolaire et sociale, coexistent chez une

même personne, le bon fonctionnement de la relation sociale maître-élève ne peut faire autrement qu'ignorer, au mieux partiellement, l'une ou l'autre de ces identités. Il sera donc question ici d'orienter les *agirs* pour construire une relation pédagogique efficace grâce à l'agir enseignant (Cicurel, 2006 ; 2011 ; Cicurel & Rivière, 2008). Ainsi, dans une classe ordinaire, l'identité sociale sera minorée voire ignorée tandis que dans une classe spéciale (UP2A, CRI, CLA, CLIS, établissements spécialisés...), l'enseignant veillera à ne pas minorer l'identité sociale de l'élève pour mieux co-construire son identité scolaire.

3.3. Conscience et ISD

Si l'on accorde à la situation d'enseignement-apprentissage, dans un cadre institutionnel, une importance certaine (en particulier en raison des enjeux sociaux qui lui sont imputés), d'un point de vue acquisitionniste et socio-interactionniste, il ne s'agit que d'une situation sociale comme les autres. Comme évoqué plus haut, le rôle principal de l'enseignant est de *faire prendre conscience* à ses élèves de certains phénomènes, en particulier ceux qui sont linguistiques, dans le but de leur permettre de s'approprier de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. *In fine*, les processus d'appropriation (notamment des langues) ne semblent pas grandement différer entre milieu naturel et milieu institutionnel.

Le levier principal se situe donc dans cet espace de processus psychosociaux et qui permet de positionner la didactique par rapport à l'acquisition : mieux comprendre le développement de l'enfant permet notamment de mieux enseigner à cet enfant quand il sera en situation sociale d'élève. En cela, la didactique des langues peut s'apparenter à un terrain d'applications de l'acquisition. Voilà pourquoi il est également important d'utiliser le terme *appropriation* qui permet de désigner un même processus psychosocial et cognitif, qu'on se situe en acquisition ou en didactique des langues.

3.4. Méthode de phonétique FLE : exemple d'une application

Le projet de méthode d'enseignement de la phonétique du français à des apprenants allophones avec mes collègues Josiane Clarenc, Christelle Dodane et

Fabrice Hirsch, a débuté en 2012. En tenant compte de ce qui est expliqué ci-dessus à propos du rôle des aires perceptuelles et des recherches sur le développement phonologique, nous réfléchissons à une démarche susceptible de permettre une meilleure efficacité pour la maîtrise du système phonétique du français, le tout dans une inscription verbo-tonale (Sauvage, Clarenc, Dodane & Hirsch, 2014 sous presse, recueil de travaux, pp. 402-418).

Ce manuel de phonétique pour le FLE est basé sur une approche pédagogique contrastive et sur les compétences linguistiques des apprenants. La prise en compte de nouvelles connaissances en acquisition de la langue première (en particulier à propos du développement phonologique) invite à reconsidérer les réflexions didactiques en phonétique corrective. L'importance de la co-construction de savoirs en interaction, les agirs de l'enseignant à l'origine de prises de conscience, sont autant d'éléments que la didactique du FLE/FLS ne doit plus ignorer, y compris dans la conception d'outils pédagogique. Dans le cadre de notre projet intitulé *Carnets sonores*, nous développons une méthode d'enseignement de phonétique corrective en FLE axée sur deux considérations particulières (Clarenc, Sauvage, Dodane, Hirsch & Barkat-Defradas, en cours de rédaction) : prise en compte de la (les) langue(s) maternelle(s) des apprenants et repenser les entrées dans l'apprentissage.

3.4.1. S'appuyer sur la langue maternelle de l'apprenant

En premier lieu, il s'agira de s'appuyer sur les connaissances récentes de l'acquisition du langage. Plus précisément, en raison de la diversité des compétences phonologiques acquises en L1, en lien avec les caractéristiques phonologiques des différentes langues, il semble difficile d'envisager une démarche d'apprentissage pensée de manière unique et figée pour n'importe quel groupe d'apprenants, quelles que soient leurs langues maternelles. Ainsi, une leçon sur les voyelles semi-ouvertes et semi-fermées aura une conception et des objectifs différents selon que l'on s'adresse à un public arabophone ou à un public anglophone, dans la mesure où le système vocalique de l'arabe (standard) ne connaît pas d'ouverture intermédiaire (excepté pour certaines variations dialectales comme par exemple en *Chleu* au Maroc où l'on trouve le /ε/).

Par ailleurs, nous avons commencé en 2014 une étude sur la perception de certaines voyelles du français (en particulier le /y/ et les voyelles semi-fermées /o/, /e/ – qui n’existent pas en polonais) par des locuteurs polonophones à différents niveaux d’apprentissage qui a donné lieu à une communication au colloque international sur la perception à l’université de Varsovie et qui paraîtra dans les actes : *La perception phonémique en français des apprenants polonophones* (Danko, Sauvage & Hirsch, 2014 sous presse, recueil de travaux, pp. 429-440). Cette collaboration internationale permettra de renforcer une réflexion peu dynamique en phonétique corrective pour le FLE et d’alimenter le projet de méthode évoqué plus haut.

3.4.2. *Repenser les entrées dans l’apprentissage*

En second lieu, les entrées relativement traditionnelles d’ « une leçon par son » ou bien « une leçon pour une difficulté pointée » doivent être repensées. Cette démarche considère dans une vision plus large qu’à l’accoutumée certains objectifs de l’apprentissage en phonétique. Par exemple, au lieu de proposer trois leçons distinctes sur les voyelles nasales / $\tilde{\epsilon}$, $\tilde{\text{œ}}$, $\tilde{\text{ã}}$, $\tilde{\text{õ}}$ / (en arguant d’une neutralisation phonologique pour l’opposition / $\tilde{\epsilon}/\sim/\tilde{\text{œ}}/$), on trouvera une unique leçon sur la nasalisation des voyelles traitant l’ensemble des voyelles nasales, en perspective avec leurs équivalentes orales et en cohérence avec le trait de *nasalité*. Par ailleurs, la dimension prosodique (Billières, 2008) sera mise en avant et constituera la toute première séquence de notre méthode, en cohérence avec l’ordre d’acquisition des phénomènes phonologiques lors du développement du langage chez l’enfant (Vihman, 1996 ; Castarède & Konopczynski (éds.), 2005). L’enfant entre en effet dans sa langue première par les aspects prosodiques de cette dernière : pourquoi cela serait-il différent dans l’apprentissage d’une autre langue ? En outre, une attention particulière sera accordée à la contextualisation de l’apprentissage en phonétique corrective d’une part en lien avec les autres composantes de la langue, d’autre part en lien avec la dimension culturelle de l’apprentissage, sans pour autant renier les exercices d’entraînement à la perception et à l’articulation, par définition mécaniques (Guimbretière, 1995).

3.5. Démarche actionnelle et interactive

Si, dans l'histoire de la discipline, les méthodes d'enseignement de la phonétique pour le FLE ont évolué vers les approches communicatives dans les années 1980-1990, (Callamand, 1981 ; Borell, 1982 ; 1993 ; 1998 ; Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1989 ; Guimbretière, 1992) et les perspectives actionnelles dans les années 2000 (Billières, 2001, 2005 ; Lauret, 2007), elles ont également longtemps été innovantes et inspirantes pour la didactique du FLM. Ainsi, la didactique de l'oral qui n'a fait son apparition que tardivement dans les instructions officielles de l'école primaire en France (Ministère de l'Éducation nationale, 1995) a toujours eu une place importante dans les démarches d'apprentissage du FLE. À partir de la fin du 19^e siècle, les premières méthodes pour l'apprentissage de l'oral du français (méthodes articulatoires) font leur apparition mais les représentations sur la langue française (voir plus haut) ont fait que la langue écrite garde une prégnance importante dans les curricula des méthodes proposées. Au regard de l'organisation structurelle des compétences à viser qui sont proposées par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), on constate que l'image d'une « langue des lettres » prédomine paradoxalement sur une « langue de la parole », ce qui se ressent sur les activités effectives en classe. Les apprenants eux-mêmes préfèrent parfois développer leurs compétences du français en lecture-écriture avant toute autre chose. Par voie de conséquence, mes étudiants de Master pro FLE qui partent en stage me rapportent régulièrement que, s'ils ne proposaient pas eux-mêmes des leçons de phonétique corrective, certains apprenants n'en auraient jamais fait, tout ceci étant plus ou moins cautionné par certains responsables d'associations ou de centres de formation.

Dès la fin des années 1970, la phonétique comme composante des sciences du langage s'est trouvée malmenée du fait qu'elle aborde son objet de manière formelle. L'émergence puis l'hégémonie des points de vue sociaux (dans le sens marxiste) ont fait que les composantes les plus formelles de la linguistique (dont la phonologie et la phonétique) ont été écartées jusqu'à ce que, à la fin des années 1980, on en mesure les dégâts. Les approches structuro-globales, dominantes jusqu'au milieu des années 1970 (et qui souffraient d'énormément de défauts, il faut insister sur ce point) ont alors entraîné leurs objets d'enseignement dans ce rejet. Mais en phonétique, certains

aspects purement formels (*cf.* aires perceptuelles *supra*) ou neurophysiologiques comme le crible phonologique et la coordination psychomotrice de l'appareil phonatoire invitent à proposer malgré tout des activités et des exercices de systématisation. La grande différence entre les années 1970 et les années 1990 est que ces exercices ne sont plus une fin en soi mais une étape nécessaire pour mieux viser des compétences en situation langagière authentique (Guimbretière, 1995), grâce à la conceptualisation innovante de Callamand (1981) dans les années 1980 dont l'objectif a été de réfléchir à une didactique de la phonétique pour le FLE, comme pour réconcilier le domaine phonétique avec les approches sociales de la langue et de son enseignement (Callamand & Pedoya, 1984). Ce point a fait l'objet le 25 août 2014 d'une conférence inaugurale à un stage de formation au CIEP : *Le cerveau apprenant : les clés d'un apprentissage efficace chez les enfants*.

Notre volonté, dans le cadre du projet *Carnets sonores*, est donc de proposer un maximum d'activités en lien avec les langues premières des apprenants. Nous pensons ainsi organiser notre méthode à partir d'un *carnet commun* dont l'objectif principal sera de s'intéresser aux caractéristiques phonétiques du français (spécificités du système vocalique, accentuation rythmique, etc.). Ensuite, des *carnets spécifiques* viendront s'ajouter au carnet principal et proposeront des activités ciblées pour une langue d'origine en particulier : les voyelles antérieures labialisées pour les arabophones, l'opposition de certaines voyelles nasales pour les lusophones, l'accentuation rythmique pour les mandarinophones, les voyelles semi-fermées pour les polonophones, etc.

En outre, cette future méthode sera aussi bien destinée aux apprenants qu'aux enseignants dans la mesure où l'un des objectifs sera d'aider ces derniers à faire prendre conscience de l'existence de certains phénomènes phonétiques peu ou jamais rencontrés auparavant. Apprendre à utiliser cet outil *agir* permettra de construire, co-construire et faire construire, les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants de manière toujours plus efficace, en interaction.

4. CONCLUSION / BILAN

Les questions d'enseignement et d'apprentissage, prises séparément mais également parfois ensemble au sein d'un tout indissociable constitutif de la relation

sociale entre le professeur et l'élève, ont besoin des connaissances apportées par l'acquisition du langage. Il est important d'articuler acquisition et didactique en langues secondes ou étrangères et appropriation des langues premières des apprenants. Indépendamment des jugements de valeur et des représentations construites à partir de stéréotypes (certaines langues sont plus riches/pauvres que d'autres), ce qui se passe lors de l'appropriation d'une L1 n'est pas sans rapport avec l'appropriation d'une autre langue. Pour bien faire, il apparaît même essentiel de s'appuyer sur une comparaison de type interlinguistique dans le but de comprendre et d'anticiper les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les apprenants au cours de leur apprentissage. On sait aujourd'hui que cette période d'interlangue doit plus être interprétée comme une étape nécessaire du processus d'appropriation de la langue cible plutôt qu'une entrave, une barrière, voir un handicap (Do Carmo, 1984 ; Petit, 1987 ; Chiss (éd.), 2001 ; Lüdi, 2005 ; Deyrich (éd.), 2007). Enfin, une approche dynamique des situations plurilingues existe déjà en psycholinguistique (Herdina & Jessner, 2002 ; Hadidi-Tamjid, 2007) et en acquisition des langues secondes (Larsen-Freeman, 1997), ce qui permet d'envisager quelques premières entrées pour construire la réflexion globale : s'appuyer sur des structures et des processus déjà connus par l'apprenant pour faciliter son appropriation de la langue cible.

Chapitre 5

Complexité, acquisition et didactique

Bilans et perspectives

*La théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne.
La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait pourquoi.
Si la pratique et la théorie sont réunies, rien ne fonctionne et on ne sait pas pourquoi.*

Albert Einstein

Le plus important de mes projets, celui qui fut amorcé en 1999, est sans doute l'ouvrage *Dynamiques de l'acquisition. Complexité, chaos, épistémologie* (Sauvage, 2014a sous presse). Ce livre a notamment pour objectif de rapprocher les théories de la complexité et du chaos (Dewaele, 2001 ; 2002) et la perspective interactionniste socio-discursive de Bronckart (1997 ; 2008 ; 2012) afin d'étudier les dynamiques du développement langagier chez l'enfant. L'un des prolongements de ce travail serait alors d'en proposer une application à la didactique des langues.

1. RUPTURE ET REDÉFINITION D'UN OBJET D'ÉTUDE

Dans un premier temps (1999-2014), l'objectif premier est resté principalement théorique. Il s'agissait de redéfinir l'acquisition du langage comme objet d'étude pour répondre à la question : *comment l'enfant apprend à parler ?*, non pas seulement comme une succession de moments de parole observables chez les jeunes enfants en développement, mais plutôt sous l'angle d'une dynamique, d'une évolution. Ce sont donc les *dynamiques* de l'évolution du langage chez l'enfant qui ont alors été l'objet d'une conceptualisation. Il n'est donc pas question d'opposer les

cadres théoriques existants pour tenter d'expliquer comment les enfants apprennent à parler mais bien d'essayer d'articuler ces cadres théoriques, chacun étant susceptible d'alimenter la réflexion globale d'une approche plus complexe (Sauvage, 2014a sous presse). Pour ce faire, j'ai souhaité montrer les intérêts et les adéquations d'une perspective s'inscrivant à la fois dans ce qu'il est coutumier d'appeler aujourd'hui la *Théorie de la complexité et du chaos* (TCC) et le cadre théorique dans lequel s'inscrivent mes travaux depuis plus d'une quinzaine d'années, *l'Interactionnisme Socio-Discursif* (ISD). On n'aura aucune peine à imaginer que réfléchir à une approche complexe dans une autre perspective (néo-nativiste, connexionnisme...) serait (et sera) tout à fait intéressant. En s'appuyant notamment sur les théories, sociales, philosophiques et interactionnelles de l'action, l'ISD permet de s'articuler aisément avec les notions de *perturbation*, *entropie*, *rétroaction*, *bifurcation*, en mathématiques, c'est-à-dire en adéquation avec l'idée d'un bien-fondé d'une linguistique dynamique et non-linéaire.

Travailler sur les dynamiques de l'acquisition du langage permet donc de dépasser certaines oppositions théoriques et épistémologiques, et, je l'espère, forcer le rapprochement et l'articulation de différents courants scientifiques, pour le bien de l'objet étudié et ainsi, repenser un nouvel objet d'étude : qu'en est-il de la pertinence d'une telle démarche, pour quelles raisons et dans quels buts ? À partir des pré-études effectuées par le passé (Sauvage, 2002, recueil de travaux, pp. 22-36 ; 2003c, recueil de travaux, pp. 37-48), on sait que le développement phonologique et phonétique des enfants est non-linéaire, comme d'autres systèmes complexes dans la Nature (Nottale, Chaline & Grou, 2000) ou la Société le sont également (Loye & Eisler, 1987 ; Young, 1991 ; Lagauzère, 2007). Une première proposition est alors avancée : la conscience (son émergence et son développement) peut devenir un observable pertinent à étudier pour mieux comprendre les dynamiques de l'évolution du langage.¹⁵ Ainsi, s'appuyer sur la théorie du chaos et de la complexité pour s'intéresser aux dynamiques de l'acquisition du langage, aura pour intérêt de

¹⁵ Vygotski (1930-97) prêtait déjà une importance centrale à la conscience dans le développement psycholinguistique, ce que Piaget intégrera dans sa conception du développement plus tard (Piaget & Inhelder, 1966).

conceptualiser une complexité de l'acquisition du langage. C'est pourquoi la manière d'aborder certains objets de recherche permet d'avoir des retombées positives sur des objets connexes : s'intéresser aux dynamiques de l'acquisition doit permettre une meilleure compréhension des faits de langue tels qu'ils sont étudiés aujourd'hui. Les pistes de recherche s'inscrivent alors dans une tradition de plus de 50 ans entre mathématiques et linguistique (Desclés & Fuchs, 1969 ; Barbault & Ducrot, 1972 ; Petitot, 1976 ; 1985a ; 1985b ; 1988 ; 2003 ; Léon, De Brabanter & Fortis (éds.), 2009 ; Auroux, 2009 ; Wildgen, 1999 ; 2004 ; Girault & Victorri, 2009), en particulier à propos de modèles statiques ou dynamiques (Wildgen, 2009). Il sera notamment question de présenter et de défendre l'intérêt que revêt la *Théorie des catastrophes* (Thom, 1972 ; 1991 ; Zeeman, 1976 ; Ekeland, 1977 ; Insnard & Zeeman, 1996) pour comprendre/analyser les dynamiques procédurales de l'évolution du langage chez l'enfant.

Afin de travailler sur cette complexité du développement langagier, il sera nécessaire de multiplier des études expérimentales et quantitatives pour vérifier les hypothèses, et montrer synthétiquement, qu'au vu de l'ensemble de la réflexion avancé, il est nécessaire de réfléchir à une épistémologie nouvelle, tenant compte de la complexité et de l'évolution non-linéaire de l'objet étudié, pour l'acquisition du langage chez l'enfant. Penser les impensés évoqués plus haut, réfléchir à des *épistémès*, pour mieux comprendre comment les êtres humains apprennent à parler et, surtout, s'éloigner de représentations doxiques (Sauvage, 2014a sous presse).

Inscrire le débat scientifique dans une perspective complexe, une vision globale, invite à repenser les relations entre les idées, indépendamment de toute considération idéologique. Les résultats des différents programmes de recherche, à propos de différentes langues, sous des protocoles parfois très variés, devront être croisés pour recentrer la réflexion générale sur des *objets d'étude*. L'objet d'étude que constituent les dynamiques de l'acquisition du langage chez l'enfant implique une prise en compte nouvelle et interactive des études scientifiques à propos du développement langagier. Refocaliser et déterminer l'étude des dynamiques de l'acquisition comme *objet d'étude* revient également à faire la distinction avec l'étude de l'acquisition telle qu'elle existe aujourd'hui. Il faut lever toute ambiguïté concernant l'articulation entre cette proposition et ce qui existe déjà sur les plans

théorique et méthodologique. En d'autres termes, il s'agit de débattre et de s'interroger sur l'ensemble des points de non-contradiction permettant d'articuler les pensées existantes. Or, les non-contradictions et les complétudes les plus évidentes qui s'imposent sont liées immanquablement à l'objet d'étude et à sa redéfinition. Le développement langagier est avant tout un développement, c'est-à-dire un *système en évolution* (Bülher, 1926 ; Bulea, 2009 ; Cunningham, 2001 ; Hopkins & Butterworth, 1997, Juarrero, 1999 ; Niyagi & Berwick, 1995 ; Prigogine, 1993 ; Robertson & Combs, 1998).

2. L'ACQUISITION DU LANGAGE ET L'ACQUISITION DES LANGUES COMME APPROPRIATIONS

L'ensemble de ce travail, à propos des dynamiques de l'acquisition du langage n'a finalement que peu à voir avec les langues. Ces dynamiques, *a priori* ne sont même pas spécifiques au développement langagier. Au contraire, mon postulat est qu'elles s'inscrivent dans des types de dynamiques déjà étudiées à propos de l'évolution psychique, humaine et même (peut-être) plus largement encore. Étudier l'évolution des processus d'appropriation, de construction du monde, dans un cadre interactionniste mais également cognitif revient *in fine* à conceptualiser un ensemble de processus selon lesquels les êtres humains se socialisent et deviennent des êtres pensants. Ainsi, ce qui se passe au plan linguistique, c'est-à-dire dans les études les plus nombreuses à propos de l'émergence et du développement de la parole enfantine, devient alors une sorte de conséquence illustrée et implicative de phénomènes psychiques en amont. Les variations articulatoires du jeune enfant ne sont que le reflet de processus de structuration de la conscience phonologique, de même que les erreurs d'emploi des temps verbaux, parfois simplement morphologiques (*il a *ouvert la porte*), sont le reflet d'une structuration invisible de la morphologie verbale de la langue. L'étude d'un phénomène complexe invite à ne pas considérer que la somme des parties est égale au tout. L'objectif n'est plus d'étudier comment les enfants parlent mais bien de comprendre *comment ils apprennent à parler*.

Bien entendu, la relation causale entre un niveau langagier en développement (au niveau psychique) et un niveau linguistique en développement (au niveau social

et corrélé au niveau précédent) mérite assurément que l'on s'y attarde dans la mesure où la langue offre quasiment le seul espace d'observation possible. J'avais à ce sujet présenté une communication à la conférence internationale IASCL (International Association for the Study of Child Language – Madison, USA) : *The two realities of language* (repris dans Sauvage, 2014a sous presse). L'idée sous-jacente est que ce qui est observable ne préfigure finalement qu'une petite partie de l'ensemble des processus psycholinguistiques à l'œuvre pour permettre le développement psychique insécable (cognition, langage, conscience). Si la parole est directement observable, l'étude indirecte de la langue et du langage (et de leur conscience) à travers cette parole nécessite précautions, méthodologie et interprétations. Il en va de même en didactique à propos de l'évaluation de l'oral à l'école, par exemple à l'école maternelle, où à partir de simples productions (ou d'absences de productions) verbales, l'enseignant doit évaluer des compétences de langue et de communication. Or, chez des élèves mutiques ou « petits parleurs », la parole verbale ne suffit pas à évaluer des compétences linguistiques pourtant présentes. Deux réalités cohabiteraient donc, l'une visible, l'autre pas, ce qui oblige le chercheur-observateur à s'interroger : quelle méthodologie, quel objet étudié, quelles voies alternatives pour collecter des données et les interpréter ?

Mais l'étude de l'acquisition des langues est tout à fait intéressante pour comprendre l'acquisition du langage. La langue, par l'intermédiaire de cette activité humaine qu'est la parole, permet de refléter des processus en action dans le développement qui est impossible à observer directement. Ainsi, des études croisées sur l'évolution des variations articulatoires chez l'enfant (Browman & Goldstein, 1992 ; Broe & Pierrehumbert (éds.), 2000), l'étude du développement de la syntaxe (Braine, 1963 ; Slobin, 1971 ; Lentin, 1972 ; François D. *et. al*, 1977 ; Bloom, 1973), l'étude sur l'évolution du lexique (Clark, 1993 ; Bassano, 2005a ; 2005b) sont autant de phénomènes observables donnant de précieuses indications sur les dynamiques du développement psychique (Storkel, 2009).

3. LES LIENS ENTRE ACQUISITION ET DIDACTIQUE DES LANGUES

La problématique de la présente réflexion peut alors être ainsi reformulée : comment et sur quoi s'appuyer en acquisition des langues et du langage pour enseigner le plus efficacement les langues ?

3.1. Du point de vue de l'apprenant

Le point de départ s'inscrit dans le cadre d'une situation d'enseignement. En comprenant mieux les processus et leur complexité dans l'appropriation des langues premières, il sera plus aisé d'enseigner de manière efficace d'autres langues, y compris la langue maternelle. En se mettant dans la peau de l'apprenant, cela revient à confronter ses représentations et ses habitudes de perception et de production langagières à celles d'une autre langue, d'une autre culture. Je me construis en interaction, comme personne sociale, être pensant et parlant et tout ceci est conditionné par ma ou mes langue(s) première(s) et mon environnement socioculturel, mon expérience de locuteur. Agir sur la dimension socioculturelle semble peu évident au regard de la diversité des milieux existants et également du fait que l'institution dispensant un enseignement-apprentissage se doit d'être égalitaire. C'est donc bien en prenant en compte des langues d'origine qu'un levier peut être trouvé en classe de langue (Auger, 2010a). L'élève natif francophone peut se retrouver en situation délicate à l'école s'il s'est construit dans une variété de français trop à l'écart de la variété scolaire (Bertucci & Corblin, 2004 ; Boiron, 2005). L'élève allophone sera obligatoirement influencé par sa langue première comme point de comparaison, les caractéristiques linguistiques du français langue seconde/étrangère devant trouver leur place dans les structures psycholinguistiques construites par L1 (voir l'exemple cité plus haut à propos de l'émergence et de la structuration de la conscience phonologique chez Valentin, Sauvage, 2010a, recueil de travaux, pp. 346-363).

L'apprenant sera donc cet individu qui devra apprendre à sémiotiser ses représentations individuelles à la suite des processus de conscientisation auxquels il se trouve exposé.

3.2. Du point de vue de l'enseignant

Si l'apprenant doit sémiotiser ses représentations individuelles, c'est à la suite des actions opérées par l'enseignant, maître des *agirs* (*communicationnel* et *professoral*) et de sa classe, de sa pédagogie. Quelle représentation de sa classe l'enseignant devrait-il avoir ? Peut-être pas celle d'un *groupe-classe*, c'est-à-dire un regroupement anonyme de personnes en évolution. La somme des individus n'est intéressante que dans la mesure où chaque individu est dépositaire de son expérience, de ses représentations, de ses savoirs et savoir-faire (en particulier en langue). Par expérience, je sais qu'il est plus confortable de faire cours à un groupe plutôt qu'à un ensemble d'individus. Mais si la question de l'efficacité éducative se pose (Dumay & Dupriez (éds.), 2009), si l'on se demande comment rendre l'enseignement de la langue française (première, seconde ou étrangère) plus pertinente, il devient alors indispensable de resituer la situation d'enseignement dans un espace didactique socialisé, c'est-à-dire impliquant l'ensemble des interlocuteurs (maîtres et élèves) dans une situation sociale d'actions réciproques. L'objectif de l'enseignant consiste donc à faire prendre conscience d'un phénomène linguistique, tout en s'appuyant sur une réalité linguistique existante chez l'apprenant, et non pas seulement sur une référence abstraite de type grammaire standard. Pour ce faire, un travail sur les représentations sociales, les stéréotypes et les préjugés doit être construit, dès la formation initiale des enseignants et tout au long d'une carrière professionnelle. Par ailleurs, l'enseignant doit en même temps rester conscient du point de vue de l'apprenant. Étant donné son statut social dans l'interaction, c'est à lui d'être capable de garder à l'esprit que l'élève est aussi un enfant en construction et de proposer des situations propices à l'apprentissage, comme par exemple des activités basées sur la comparaison des langues afin de faciliter le transfert de compétences linguistique d'une langue à l'autre (Auger, 2010a). En d'autres termes, l'enseignant travaille beaucoup plus que ses élèves et sa responsabilité est totale dans la réussite ou non de

l'apprentissage.¹⁶ C'est une conséquence de la relation sociale asymétrique professeur/élève.

3.3. Du point de vue de l'interaction sociale

L'interaction sociale se situe, quant à elle, au centre de tous les enjeux, que ce soit pour l'appropriation d'une langue première ou d'une autre langue, d'où l'importance de l'inscription de la présente réflexion dans un cadre socio-interactionniste. C'est certainement là le point le plus important, la pierre angulaire de la problématique acquisition/didactique des langues.

Au niveau de l'appropriation d'une langue première, le processus social en œuvre indique toute l'implication nécessaire des interactants. L'un fait prendre conscience en agissant, l'autre sémiotise ses représentations avec comme effet de déclencher un processus d'évolution conduisant à une appropriation par le biais d'une évolution. Ce développement complexe de l'enfant est donc indissociablement social et individuel, socio-interactif et cognitif. Mais cette dynamique est également rétroactive dans la mesure où l'activité générée chez l'élève peut à son tour jouer un rôle d'action sur l'enseignant ou sur un autre élève (dans le cas d'un étayage entre pairs, par exemple). Ce point de vue permet de rapprocher plusieurs courants théoriques et fondateurs du 20^e siècle, en particulier les orientations impulsées par Piaget d'une part, par Vygotski d'autre part, mais également les travaux des sciences cognitives qui s'inscrivent dans la lignée de ceux de Chomsky (Sauvage, 2014a sous presse). Ainsi le 21^e siècle devrait pouvoir, en théorie de l'acquisition, rapprocher différents courants de pensée en raison de leurs complémentarités plutôt que de les opposer à cause de leurs différences (Chiss & Coste, 1995 ; Bulea, 2005 ; 2009). C'est ce que l'approche complexe dans ce domaine se fixe pour objectif, en particulier sous l'impulsion de Morin & Le Moigne (1999) pour qui la *reliance* est une condition nécessaire à la compréhension d'un phénomène complexe. Les

¹⁶ Les seules limites (et non les moindres) sont liées pour moi au type de système éducatif dans lequel on enseigne, celui de la France se situant à l'opposé des pédagogies à la carte ou individualisés en vigueur en Amérique du Nord ou en Scandinavie.

questions d'ordre méthodologique doivent donc être repensées afin de permettre un travail collaboratif autour d'un seul et même objet : l'émergence et le développement langagier et linguistique de l'enfant, indépendamment des disciplines d'origine¹⁷.

Au niveau de l'appropriation d'une *autre langue*, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, l'évolution tant en didactique du FLM qu'en didactique du FLE/FLS se rapproche de plus en plus d'une prise en compte des résultats apportés par l'acquisition du langage. La perspective interactive socio-discursive dans laquelle s'inscrit ce travail permet alors d'envisager une redéfinition de l'interaction maître-élève, en insistant notamment sur le rôle essentiel que jouent les uns et les autres dans cette interaction, en particulier la réciprocité des agirs. Faire prendre conscience et aider les élèves à sémiotiser leurs représentations pour structurer leurs savoirs, leurs savoir-faire, savoir-être, conduit à reproduire, dans une situation sociale particulière qu'est l'enseignement-apprentissage, des processus sociocognitifs existant déjà en milieu naturel, et qui ne sont donc pas étrangers à l'enfant-élève. L'élève considéré également comme un enfant implique donc que, si la relation maître-élève est institutionnellement asymétrique (les rôles sociaux sont hiérarchisés), elle est finalement socialement symétrique : les règles de réciprocité dans l'interaction (Goffman, 1967 ; 1973 ; Leontiev, 1975 ; Ghiglione 1986 ; Gumperz, 1989 ; Kerbrat-Orechioni, 1990-1994 ; Charaudeau, 1994) restent valides dans la mesure où cette interaction est une *interaction humaine*. Il faut également noter au passage que cette perspective valide les thèses développées par le courant dit de « l'école moderne », notamment par la mise en place d'une pédagogie coopérative, conceptualisée avant la seconde guerre mondiale et qui a connu une forte expansion dès la fin des années 1940 sous l'impulsion de Freinet (1946).

¹⁷ L'un des principaux objectifs de l'ouvrage à paraître (Sauvage, 2014a sous presse) est justement d'expliquer la nécessité d'une rupture épistémologique pour réorienter les recherches à venir sur des objets d'étude, et non en fonction d'école de pensée.

4. OUVERTURES POUR LE FUTUR

Suite au présent travail et en particulier à l'autoréflexion qui lui est subséquent, il convient de s'interroger sur les perspectives envisageables afin de poursuivre ces travaux à propos de l'articulation entre acquisition et didactique.

4.1. Programme « Appropriation des langues et du langage »

Ma prise de fonction à l'université Paul-Valéry – Montpellier 3 en 2011 m'a conduit à la fois à recentrer mon travail, fortement orienté vers la didactique à partir de 2005, et à développer un axe entre les collègues s'intéressant à l'acquisition et ceux s'intéressant à la didactique.

Ainsi, notre étude sur le développement du rire chez l'enfant est amenée à se poursuivre sous la forme d'une ANR pilotée par Aliyah Morgenstern (dernière étape de sélection en cours). Au-delà des premières publications à partir de résultats préliminaires en phonétique acoustique (Sauvage, Dodane, Hirsch & Barkat-Defradas, 2012a, recueil de travaux, pp. 85-92 ; 2013a, recueil de travaux, pp. 114-126), nous allons étoffer notre corpus et nos analyses de données, avec comme objectif de publier dans *Journal of Acoustical Society of America* ou *Journal of Child Language*. Nous souhaitons particulièrement ajouter plusieurs corpus longitudinaux, en particulier avant l'âge d'un an mais également d'enfant porteur d'un handicap (autisme, surdité), afin de travailler sur l'émergence et le développement du rire en situation ordinaire ou spécifique. Un travail de comparaison avec des enfants bilingues ou allophones sera également mené, ce qui permettrait de dégager quelques spécificités du rire liées à la langue française (la quasi-totalité des études existantes sur le rire ayant lieu sur des sujets anglophones) et/ou à l'enfant monolingue. L'hypothèse principale à valider est que le développement du rire est fortement corrélé au développement de la parole verbale de l'enfant. Enfin, à titre plus personnel mais toujours en collaboration avec mes collègues, je souhaiterais pouvoir appliquer au développement du rire la réflexion amorcée sur les dynamiques (non-linéaires) de l'acquisition. Il s'agira par exemple de mettre en lumière les moments du développement marqués par des bifurcations et de les mettre en relation avec certains événements du développement linguistique (explosion lexicale, émergence de l'habileté articulatoire et de la conscience phonologique, etc.). Grâce aux grands

corpus existants (notamment Colaje) et à l'outil informatique, il est possible désormais de multiplier les phénomènes étudiés et de les mettre en relation grâce à un traitement automatisé des données, avec le logiciel CLAN, par exemple. En s'appuyant sur les pré-études déjà effectuées, nous souhaitons éprouver nos hypothèses et valider que le rire, bien que non-verbal, est un élément à part entière de la parole.

Cette problématique des dynamiques en acquisition est également l'objet d'un projet interdisciplinaire ayant pour objectif de se développer (mathématiques appliquées aux sciences sociales ; psychologie ; sciences cognitives et neurosciences ; sciences du langage...) et pourrait prendre la forme d'un projet de type ANR et de direction de doctorats. Le but sera de pouvoir proposer, outre la publication de plusieurs articles, un second ouvrage qui serait le pendant de Sauvage (2014a sous presse) dans lequel seraient proposées les expérimentations et analyses susceptibles de rendre compte des propositions théoriques du premier volume. Ce projet a pour objectif de collecter du nouveau corpus en plus des grands corpus existants et travailler en collaboration en sollicitant les compétences spécifiques de collègues (spécialistes de la syntaxe, du lexique, de la phonologie, de la communication multimodale...). Les analyses et les résultats devraient permettre de valider ou non des hypothèses comme : il existe une dynamique unique pour tous les enfants rendant compte de l'hétérogénéité langagière des enfants ; ou bien il existe une dynamique propre à chaque enfant mais qui se répète pour toutes les composantes linguistiques ; ou encore, il existe des types d'influences réciproques entre les différentes composantes linguistiques expliquant la non-linéarité du développement de la parole chez l'enfant.

4.2. Programme didactique

Sur le plan didactique, mon travail aura pour but objectif de poursuivre les travaux commencés à propos de la didactique du français, que ce dernier soit langue maternelle, seconde ou étrangère. En effet, indépendamment du statut de la langue d'apprentissage, il apparaît que c'est l'articulation de la didactique du français avec l'acquisition des langues premières qui doit primer dans la réflexion générale. Ainsi, je compte poursuivre ma réflexion sur cette relation entre acquisition des L1 et

enseignement des langues secondes. Il s'agira notamment de s'appuyer sur les travaux traitant de l'enseignement-apprentissage des langues en situations monolingues et plurilingues, afin d'arriver à proposer des outils et des démarches permettant de mieux s'appuyer sur les langues et les cultures d'origines des apprenants, en particulier des élèves allophones (nouvellement arrivés en France ou non) à l'école primaire. Ainsi, la première doctorante à faire une thèse sous ma direction s'intéresse à des marqueurs discursifs (tel que certains phénomènes aspecto-temporels, dialogiques, métalinguistiques) pour mieux comprendre et décrire les processus effectifs dans l'appropriation de cette autre langue qu'est le français pour des élèves allophones scolarisés en France. L'un de ses objectifs (qui restent à définir précisément) est d'étudier à travers les discours de ces élèves les particularités d'ordre interlinguistique, quand par exemple, un discours direct est inséré tel quel dans une production langagière au présent de l'indicatif (*cf. supra*), ce qui marque le fondement interdiscursif et polyphonique de sa parole (Bakhtine-Volochinov, 1929-1977 ; Bronckart, 2014). Nous avons également, dans la même optique, amorcé en 2013 un projet FSE (Fonds Social Européen) avec la mairie de Perpignan et l'Education nationale à propos des pratiques linguistiques des enfants gitans, sous la direction de Nathalie Auger, responsable de l'équipe *Parole et discours : fonctionnement/dysfonctionnement et appropriation*. À force de s'entendre dire que les gitans parlent (ou bafouille) une langue pauvre qui entrave leur apprentissage du français à l'école, il nous est demandé d'établir des faits. Nos premiers résultats montrent qu'il n'existe pas de *langue* gitane à Perpignan. Il s'agit du catalan roussillonnais ponctué à moins de 10% par du lexique *kalo*. Les gitans sont tous bilingues français / catalan, ils utilisent beaucoup d'écriture/lecture fonctionnelle (blogs, courriels, SMS, etc.). Une fois de plus, ce sont des décalages entre usages et représentations linguistiques qui méritent d'être analysés pour favoriser l'enseignement apprentissage des langues. Le fait d'ignorer la langue et la culture d'origine des élèves gitans est un frein à leur réussite scolaire.

Enfin un autre projet déjà amorcé également avec mes collègues de l'université Montpellier 3 consiste en la conception d'une méthode de phonétique corrective pour le FLE qui tiendrait compte des éléments évoqués dans cette synthèse (*cf. Chapitre 4*).

4.3. Formation, encadrement et administration

Concernant les enseignements à l'université Paul-Valéry – Montpellier 3, je dispense la phonétique corrective en licence SL (cours ouverts aux étudiants de LLCER et Lettres) et en Master FLE, d'une part, et les cours d'acquisition de L1 SL et M1 SL que je partage avec une collègue. Il est très important pour moi de pouvoir initier des étudiants de L1 aux problématiques de l'acquisition afin de leur faire connaître l'existence de nos Masters.

Le 11 janvier 2013, j'ai pu participer pour la première fois à un jury de thèse de Tania Chadee à l'université Toulouse – Jean Jaurès,¹⁸ et une seconde participation est d'ores et déjà programmée en novembre 2014¹⁹ pour le doctorat de Marie-Mandarine Colle-Quessada. Dans la continuité de l'Ecole Doctorale Algéro-Française (EDAF), je serai membre du jury de la thèse de Souâd Ainsbabâ (sous la direction de Nathalie Auger) qui est Maître-Assistante au département des Langues Etrangères à l'Université de Tlemcen.

Enfin, pour compléter l'ensemble des tâches incombant à un enseignant-chercheur, j'ai été responsable du parcours sciences du langage de la licence SL et co-porteur de maquette pour la période 2015-2020 de septembre 2012 à août 2014. Je suis directeur du département des sciences du langage depuis le 1^{er} septembre 2014.

L'ensemble des travaux évoqués dans cette synthèse n'est donc que le commencement d'une réflexion méritant d'être poursuivie comme je l'explique dans la *Note sur l'orientation des recherches futures et type d'encadrement de recherche envisagés*.

Ainsi, les articulations envisageables doivent permettre des propositions exploitables en classe, quelles que soient les situations de classe. L'objectif principal

¹⁸ Soutenance de thèse de Tania Chadee : *Influences de l'écrit sur la perception auditive : le cas de locuteurs hindiphones apprenant le français*, sous la direction de N. Spanghero-Gaillard et P. Gaillard. Université Toulouse Jean-Jaurès, le 11 janvier 2013.

¹⁹ Soutenance de thèse de Marie-Mandarine Cole-Quessada : *Etude de l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension de dialogues pédagogiques ; une démarche expérimental en Didactique du Français Langue Etrangère*, sous la direction de N. Spanghero-Gaillard et P. Gaillard. Université Toulouse Jean Jaurès, novembre 2014.

concernant l'enseignant du FLM est de rendre plus efficace l'appropriation de la langue française, en particulier les apprentissages du lire-écrire et de la grammaire. Notre objectif est de trouver des points d'appui à partir des processus sociaux et cognitifs étudiés lors de l'appropriation linguistique en acquisition de FLM. Il s'agira de déterminer les différentes démarches didactiques envisageables dans le but de nourrir la réflexion à propos de la différenciation pédagogique. En observant directement des séquences d'apprentissage en école primaire, il sera alors possible d'identifier les difficultés qu'ont les élèves et d'essayer d'y donner du sens. Corrélativement, les résultats de la recherche en acquisition (importance du faire prendre conscience dans l'interaction sociale, par exemple) ont déjà participé à proposer la démarche de co-construction des savoirs et des connaissances, comme en « Observation réfléchie de la langue ». L'hypothèse principale est de tenir compte de l'hétérogénéité existant dans l'appropriation de L1 pour mieux les reproduire en adaptant les situations d'enseignement-apprentissage en classe selon des critères linguistiques, psychologiques et sociaux plutôt que sur des critères doxiques.

Lorsque la langue première de l'élève ou de l'apprenant n'est pas le français, la prise en compte de sa (ses) langue(s) première(s) reste essentielle. L'objectif de ce projet de recherche est de trouver des dispositifs didactiques permettant cette prise en compte de la L1 pour mieux s'approprier la langue française, que celle-ci soit langue seconde (sur les terrains des classes d'accueil avec des élèves allophones) ou langue étrangère (dans une perspective de didactique du FLE). Deux terrains sont actuellement privilégiés par notre équipe : les classes dans lesquelles sont regroupés des enfants gitans (Fonds Social Européen, Municipalité de Perpignan / Académie de Montpellier – porteur : N. Auger) et les classes d'accueil pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Des observations en classe, dans la continuité des travaux amorcés en 2005, permettront de faire un état de la situation des élèves concernés. La multiplication des études en acquisition dans différentes langues permettra de structurer des outils didactiques facilitant la comparaison des différents systèmes linguistiques et, ainsi, anticiper sur les difficultés probables susceptibles d'être rencontrées par les élèves/apprenants. Les propositions découlant de ces études auront alors pour but de proposer des pistes de remédiations afin de permettre une meilleure appropriation de la langue française.

Cette orientation de recherche, nourrie par les travaux en acquisition, est essentielle pour lutter contre l'échec scolaire des élèves allophones scolarisés en France. Ce sera également l'occasion, en classe de FLE, de proposer un enseignement ciblé et adapté au public d'apprenants, leur permettant une appropriation plus pertinente de la langue française.

5. IMPULSER UNE DYNAMIQUE

Après avoir pris soin d'introduire l'introduction, il est temps de conclure la conclusion et de rappeler la constitution d'un axe fort sur les processus d'acquisition et d'enseignement apprentissage des langues et de la parole à l'université Montpellier 3, dans l'UMR Praxiling. En rédigeant cette synthèse, j'ai pris conscience du nombre croissant de projets collaboratifs. Si les problématiques actuelles se redéfinissent de manières incessantes, il me semble que la didactique des langues et des cultures a autant à apprendre de l'acquisition des langues et du langage que l'inverse. L'unique objet de recherche dont il est ici question est l'appropriation des langues. Comment l'individu s'approprié-t-il la langue, les textes, les discours (Chiss, 2007 ; Bronckart, 2008 ; 2014) ? Comme Chiss (2007) le rappelle, la didactique et les sciences du langage connaissent une interdépendance que nous pouvons tous constater à la fois dans les classes (programmes officiels), ou dans la formation des enseignants (épreuves de langue française aux concours de recrutement). Comme l'acquisition s'est étrangement spécialisée pour chaque chercheur depuis les années 1980 sur certains faits de langue (spécialiste de phonétique, de lexicque, de sémantique, de syntaxe, etc.), la didactique du français semble s'être morcelée en didactique du FLM, FLS, FLE, FLI, FOS, FOU. Or, ce que nous apprend le domaine de l'acquisition, c'est de partir d'un terrain et d'effectuer les observations en partant des paramètres de départ. Les enfants que j'ai observés n'ont pas été choisis pour leurs spécificités ou leurs particularités. Par contre, ces dernières étaient prises en compte (bien entendu) dans l'analyse et l'interprétation des données, à l'exception d'études comparées comme, par exemple, enfant sourd / enfant entendant. Ainsi, en didactique des langues, il serait peut-être intéressant de cesser d'opposer la langue première, seconde, étrangère ou sur objectif spécifique. Ce sont les processus d'appropriation et d'enseignement qui doivent constituer l'objet d'étude de la

didactique. S'il y a plusieurs chemins pour s'appropriier une langue, il n'est pas besoin d'inventer des étiquettes et des sens plus ou moins académiques pour chacune d'entre elles. En cela, étudier les mécanismes d'appropriation linguistique constitue en soi un objet d'étude assez large pour englober (et donc articuler) les deux grands domaines que sont la didactique des langues et des cultures et l'acquisition des langues et du langage. Si ces processus d'appropriation existent déjà en dehors des milieux institutionnels, pourquoi chercher à en inventer d'autres dont on pourra certainement toujours critiquer la pertinence ? Une ouverture vers les autres et une co-construction de pensée (sans s'enfermer dans une école théorique qui empêcherait d'apprécier d'autres perspectives théoriques) est le meilleur chemin sur lequel je souhaiterais emmener mes futurs doctorants.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L. 2001. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- AKINCI M.-A. 2010. Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques : le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France. In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 115-144.
- AKINCI M.-A. 2012. Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 71-104.
- ALLEN P.M. 1982. *The genesis of structure in social systems : the paradigm of self-organization. Theory and explanation in archeology*. New York : Academic Press.
- ALLEN P.M. 1984. Coherence, chaos and evolution in the social context. In *Futures* 26(6), 583-597.
- ALLEN P.M. & ENGELEN G. (éds.) 1983. *Self-organizing models in human systems. Synergetics : from microscopic to macroscopic order*. Berlin : Springer Verlag.
- ALVAREZ J. & DJAOUTI D. 2010. *Introduction au Serious game*. Paris : Questions théoriques.
- ARMAND F. & DAGENAIS D. 2005. Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. Thèmes canadiens. In *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, 110-113.
- ARMAND F. DAGENAIS D. & NICOLLIN L. 2008. La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. In *Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), 44-64.
- ARROW H., MCGRATH J.E. & BERDAHL J.L. 2001. *Small groups as complex systems : formation, coordination, development and adaptation*. Thousand Oaks : Sage.
- ATLAN H. 2011. *Le vivant post-génomique où qu'est-ce que l'auto-organisation ?* Paris : Odile Jacob.

- AUGER N. 2010a. *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- AUGER N. 2010b. Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA). In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 79-96.
- AUGER N. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In CHISS (éd.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, 189-230.
- AUGER N. 2007. *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes / Inter Communication, coll. « Proximités-Didactique ».
- AUGER N. 2005. *Comparons nos langues*. DVD 26'. Paris : CNDP.
- AUROUX S. 2009. Mathématisation de la linguistique et nature du langage. In *Histoire, Epistémologie, Langage*, XXXI (1), 19-60.
- AZAOUI B. 2013 sous presse. Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant. In *Travaux de didactique du FLE*.
- BANGE P. (éd.) 1987. *L'analyse des interactions verbales*. Berne : Peter Lang.
- BACHELARD G. 1934. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- BACHOROWSKI J.A. & OWREN M.J. 2003. Reconsidering the evolution of nonlinguistic communication : the case of laughter. In *Journal of Nonverbal Behavior*, 27, 183-199.
- BAKHTINE M. / VOLOSHINOV V.N. 1929-77. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- BARBAULT M.-C. & DUCROT O. 1972. *Linguistique et mathématiques. Recherches pédagogiques*. Paris : Larousse.
- BARBELENET J. *et al.* 1902. *Mélanges linguistiques*, offerts à Mr Antoine Meillet. Paris : Klincksieck.
- BASSANO D. 2005a. Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français. In GROSSMANN F., PAVEAU MA. & PETIT G. (éds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG, 15-35.
- BASSANO D. 2005b. Développement du lexique et émergence de la grammaire. Hommage à Elizabeth Bates. In *Le Langage et l'Homme*, XXXX, 2, 7-22.
- BASSANO D. & VAN GEERT P. 2007. Modeling continuity and discontinuity in utterance length : a quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. In *Developmental Science*, 10 (5), 588-612.
- BATES E. *et al.* 1996. *Rethinking innateness : a connectionist perspective on development*. Cambridge : MIT Press.

- BEAUZÉE, N. Langue. In DIDEROT D., D'ALEMBERT J. R. (le), *Encyclopédie*, 1751-1780, éd. 1966, Stuttgart-Bad Cannstatt : Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog).
- BECK, C. & SCHLOGL, F. 1993. *Thermodynamics of Chaotic Systems. An Introduction*, Cambridge *Nonlinear Science Series*, Vol. 4 (Cambridge University Press Cambridge (UK)).
- BEERS M. 1996. Acquisition of Dutch phonological contrasts within the framework of feature geometry theory. In BERNARDT B., GILBERT J. & INGRAM D. (éds.), *Proceedings of the UBC International Conference on Phonological Acquisition*, 28-41.
- BENKIRANE R. 2013. *La complexité, vertiges et promesses. 18 histoires de sciences*. Paris : Le Pommier.
- BENTOLILA A. 2007. *Le verbe contre la barbarie*. Paris : Odile Jacob.
- BENVENISTE E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BERGSON H. 1900. *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris : PUF.
- BERNICOT J. & BERT-ERBOUL A. *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In Press Eds.
- BERNICOT J. 1992. *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- BERNICOT J., SALAZAR-ORVIG A. & VENEZIANO E. 2006. Les reprises : dialogues, forms, donctions et ontogenèse. In *La Linguistique*, 2006/2, 42, 29-49.
- BERTUCCI M.-M. 2010. Politiques linguistiques-éducatives : propositions pour une didactique du plurilinguisme. In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 145-156.
- BERTUCCI M.-M. & DAVID J. (éds.). 2007. « Enseigner la langue ». Numéro des *Cahiers Pédagogiques*, 473.
- BERTUCCI M.-M. & CORBLIN C. 2004. *Quel français à l'école. Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».
- BICKLEY, C. & HUNNICUTT, S. 1992. Acoustic analysis of laughter. In *Proceedings of International Conference on Spoken Language Processing*, Banff (2), 927-930.
- BILLIERES M. 2001. Le corps en phonétique corrective. In Renard R. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/Seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».
- BILLIERES M. 2005. Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. In Berré R. (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : CIPA, 67-87.
- BILLIERES M. 2008. Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 43, 27-37.
- BLACHMAN B.A. 1991. Phonological Awareness : Implications for Prereading and Early Reading Instruction. In BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.), 1991, 29-36.

- BLANCHE-BENVÉNISTE C. & JEANJEAN C. 1987. *Le français parlé*. Paris : Didier.
- BLANCHE-BENVÉNISTE C. 1997. *Le français parlé*. Paris: CNRS.
- BLOOM L. 1973. *On word at a time : the use of single word utterances before syntax*, La Haye : Mouton.
- BLOOME J.W. 2001. Chaotic and complex systems in children's thinking and learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April, 2001. Available online:
<http://jan.ucc.nau.edu/~jwb2/research/Complexity/chaosinthinkingpaper.html>
- BLOOMFIELD L. 1933. *Language*. New York : Henry Holt.
- BOIRON V. 2005. Les activités langagières des élèves à l'école maternelle. In <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/a-interview40.asp>
- BONNET C. & TAMINE-GARDES J. 1985. *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- BOUQUET S. 2008. Ontologie et épistémologie de la linguistique dans les textes originaux de Ferdinand de Saussure. *Texte*, 18 (3). 12 pages.
- BOUTON C. 1976. *Le développement du langage : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- BOYSSON-BARDIES (de) B. 1996. *Comment la parole vient aux enfants ?* Paris : Odile Jacob.
- BRADLEY L. & BRYANT P.E. 1983. Categorising sounds and learning to read, a causal connection. In *Nature* 301, 419-521.
- BRADLEY L. & BRYANT P.E. 1985. Rhyme and Reason in Reading and Spelling. In I.A.R.L.D. *Monographs 1*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- BRADLEY L. & BRYANT P.E. 1991. Phonological Skills Before and After Learning to Read. In BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.), 1991, 37-46.
- BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.) 1991. *Phonological process in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*, Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaum.
- BRAINE M. 1963. The ontogeny of English phrase structure: the first phase. In *Language*, 39, 1-14.
- BRES J., HAILLET J.-P., MELLET S., NOLKE H. & ROSIER L. 2005. *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- BRIGHELLI J.-P. 2005. *La fabrique des crétiens*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch Editeur.
- BRIGHELLI J.-P. 2006. *A bonne école*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch Editeur.
- BRIGHELLI J.-P. 2008. *Fin de récré*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch Editeur.
- BRIQUET-DUHAZE S. 2013. *La conscience phonologique au cycle 3 de l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langues ».
- BRISAUD C. & COGIS D. (éds.) 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- BROE M. & PIERREHUMBERT J. (éds.) 2000. *Papers in Laboratory Phonology V : Acquisition and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRONCKART J.P. 1977. *Théories du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- BRONCKART J.P. 1997. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART J.P. 1999. La conscience comme 'analyseur' des épistémologies de Vygotski et Piaget. In CLOT Y, (éd.), 1999. *Avec Vygotski*, 17-43.
- BRONCKART J.-P. 2008. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, 13 (1).
- BRONCKART J.-P. 2012. Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. In SAUVAGE J. & DEMOUGIN F. (Eds) *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. Paris : L'Harmattan : 15-32.
- BRONCKART J.-P. 2014. Activité langagière, genres de textes et type de discours. In ESPINOSA N., VERTALIER M. & CANUT E. (Eds) *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris : L'Harmattan : 25-50.
- BROWMAN C.P. & GOLDSTEIN L. 1992. Articulatory phonology : An overview. *Phonetica*, 49, 155-180.
- BRUNER J.S. 1983. *Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER J.S. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER J.S. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- BRUNER J.S. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- BUCHETON D. (éd.) 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- BUFFON G.-L. 1749. *Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du Cabinet du Roy*. Texte établi, introduit et annoté par Stéphane SCHMITT avec la collaboration de Cédric CREMIERE, Paris : Honoré Champion, (2007-2009).
- BULEA E. 2005. Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 104, Genève, 53-186.
- BULEA E. 2009. Dynamique langagière et dynamique matérielle : attitudes épistémologiques face à un problème philosophique. *Texte*, 14 (1). 12 pages.
- BÜHLER C. 1926. Les lois générales d'évolution dans le langage de l'enfant ». In *Journal de psychologie*, XXIIIa, 6, 597-607.
- BÜHLER C. 1927. *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*, Iena, Fischer.
- BÜHLER C. 1931. *Kindheit und Jugend*. 3e éd. Iena : Fischer.
- BULOT T. (éd.) 2004. « Les parlars jeunes. Pratiques urbaines et sociales ». *Cahiers de sociolinguistique*, 9.

- BUTZ M.R. 1997. *Chaos and complexity : implications for psychological theory and practice*. Bristol : Taylor & Francis.
- BYRNE D. 1997. Complexity theory and social research. In *Social Research Update*, 18, University of Surrey website.
- BYRNE D. 1998. *Complexity theory and social science*. Londres : Routledge.
- CALLAMAND M. 1981. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris : Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- CALLAMAND M. & PEDOYA E. 1984. Phonétique et enseignement. In *Le Français dans le monde*, 182, 56-58.
- CALVET L.-J. 2007. Pour une linguistique du désordre et de la complexité. *Cahiers de Sociolinguistique*, 1. Université de Rennes. 69 pages.
- CAMPBELL J. 1982. *Grammatical Man : information, entropy, language and life*. New-York : Simon and Schuster.
- CANDELIER M. (éd.) 2003. *Eveil aux langues à l'école primaire*. Paris : De Boeck.
- CANUT E. (éd.) 2006. *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. Amiens: CRDP d'Amiens.
- CANUT E. 2008. Présentation et avancée du projet « Traitement de corpus oraux en français. Description et comparaison de productions langagières (interactions entre adulte, entre adulte et enfant) ». In *L'acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 60-61, 33-44.
- CAPPEAU P. & SEIJIDO M. 2005. *Les corpus oraux en français. Inventaire 2005*. Rapport DGLFLF, 14 pages. Document en ligne sur le site de la DGLFLF.
- CAPPEAU P. & ROUBAUD M.-N. 2005. *Enseigner les outils de la langue*. Paris : Bordas.
- CARLISLE J.F. 1991. Questioning the psychological reality of attaque-rime as a level of phonological awareness. In BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.), 85-96.
- CASTARÈDE M.-F. & KONOPCZYNSKI G. (éds.). 2005. *Au commencement était la voix*. Paris : Erès.
- CASTELLOTTI V. & CHABALI H. (éds.) 2006. *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- CELLIER M. (éd.) 2009. *Le vocabulaire à l'école*. Paris : Retz.
- CHABANAL D. 2004. Production des variables sociolinguistiques /l/ et /r/ chez l'enfant francophone. In Actes des Journées d'Etudes de la Parole. 4 pages.
- CHABANAL D. 2012. Dispositifs d'acquisition phonologique et didactique de l'oral. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 43-52.
- CHABROL Cl. 1994. *Discours du travail social et pragmatique*. PUF : Paris.
- CHARAUDEAU P. 1994. Les espaces de parole dans la situation d'interlocution. In *Cahiers du Centre interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 10,

Université de Toulouse, URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-espaces-de-parole-dans-la.html>

- CHEVROT J.-P. 1996. Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approches expérimentales, modèles psycholinguistiques. In *LIDIL*, 13, 127-158.
- CHEVROT J.-P. & FOULKES P. 2013. Introduction : language acquisition and sociolinguistic variation. In *Linguistics*, 51 (2), 251-254.
- CHISS J.-L. (éd.) 2001. La 'bivalence' dans la didactique des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, 121, 7-8.
- CHISS J.-L. 2012a. La didactique des langues face aux recherches en acquisition : remarques d'un réactant. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 143-146.
- CHISS J.-L. 2012b. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan. Coll. « Enfance & Langages ».
- CHISS J.-L. & DAVID J. 2012. *Didactique du français et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.
- CHISS J.-L., DAVID J. & REUTER Y. (éds.) 2008. *Didactique du français – Fondements d'une discipline*. Paris : De Boeck.
- CHISS J.-L. 2007. Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Revue japonaise de didactique du français*, 2 (1), 13 pages.
- CHISS J.-L. & COSTE D. 1995. Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues. *Histoire, Epistémologie, Langage*, 17 (1), 7-17.
- CHOMSKY N. 1959. A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. In *Language*, 35, 9-31.
- CICUREL F. 2006. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In PLAZAOLA GIGER I. & STROUMZA K., *Paroles des praticiens et description de l'activité : Problématiques méthodologiques de la formation*. Bruxelles : De Boeck, 7-36.
- CICUREL F. & RIVIERE V. 2008. De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In FILLIETTAZ L, SCHUBAUER-LEONI M.-L. (éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 255-273.
- CICUREL F. 2011. L'agir professoral à l'épreuve du terrain. In CHISS J.-L., MERLIN-KAJMAN H., PUECH C. (éds.) : *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris : Riveneuve.
- CICUREL F. & VERONIQUE D. (éds.) 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- CLARENC J., SAUVAGE J., DODANE Ch., HIRSCH F. & BARKAT-DEFRADAS M. 2016 en cours. *Carnets sonores. Méthode de phonétique corrective pour le FLE*. En cours de rédaction.
- CLARK E. 1993. *The lexicon acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN M. 1923. Langage d'action dans les premiers stades du langage de l'enfant. In *Journal de psychologie*, 20, 673-674.

- COHEN M. (éd.), 1962. *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris : Scarabée.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- CONTENT A. 1985. Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. In *L'année Psychologique*, 85, 79-94.
- CONTENT A. 1993. Le rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture. In JAFFRÉ J.P., SPRENGER-CHAROLLES & FAYOL M. (éds.), 80-96.
- CONTENT A., KOLINSKY R., MORAIS J. & BERTELSON P. 1986. Phonetic segmentation in prereaders : effect of corrective information. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 421, 47-72.
- COOLEY C.H. 1908. A study of the early use of self-words by a child. In *Psychological Review*, 15, 339-357.
- COOPER D. 1999. *Linguistic attractors : the cognitive dynamics of language acquisition and change*. John Benjamins.
- CORBLIN C. & SAUVAGE J. (éds) 2010a. *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ».
- CORDEMOY G. 1666. *Discours Physique de la Parole*. Le Graphe, (1968).
- CUMMINS J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- CUNNINGHAM R. 2001. Chaos, complexity and the study of educational communities. *Symposium on Complexity Theory and Education*, British Educational Research Association Annual Conference, 2001, Leeds, UK. Available online: <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/tpm/papers/cunningham.html>
- CZIKO G.A. 1989. Unpredictability and indeterminism in human behavior : arguments and implications for educational research. In *Educational Researcher*, 18 (3), 17-25.
- DABENE L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE, Coll. « Références ».
- DANON-BOILEAU L. 1994. La Pertinence et l'Impertinence du Concept de Métacommunication : L'exemple d'un enfant dysphasique. In *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 12.
- DARWIN C. 1859. *De l'origine des espèces*. éd. fr. 2000, Paris : Garnier-Flammarion.
- DARWIN C. 1877. A biographical sketch of an infant. In *Mind* 2, 285-294.
- DAVID J. & FALEMPIN S. 2010. Etudier les langues : comparer les systèmes de l'anglais et du français. In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 197-230.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (éd.) 1991. « Sociolinguistique et didactique ». *Cahiers de Linguistique Sociale*, n° 19-20.

- DELAMOTTE-LEGRAND R. 1997. Langage, socialisation et constitution de la personne. In FRANÇOIS F, DELAMOTTE-LEGRAND R. & PORCHER L. : *Ethique, Langage, Education*, 63-115.
- DELEFOSSE J.M.O. 2010. *Sur le langage de l'enfant. Choix de textes de 1876 à 1962*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ».
- DELL F. 1985. *Les règles et les sons. Introduction à la phonologie générative*. Paris : Hermann.
- DEPREZ C. 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF Essais-Didier.
- DESCARTES R. 1641. *Méditations métaphysiques*. éd. 1990, Paris : Larousse, coll. « Livre de Poche ».
- DESCLES J.-P. & FUCHS C. 1969. Le séminaire international de linguistique formelle. In *TA Informations*, 1, 1-5.
- DEWAELE J.-M. 2001. L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique. www.bbk.ac.uk/lachouette/chou32/Dewael32.PD
- DEWAELE J.-M. 2002. Variation, chaos et système en interlangue française. In *AILE*, 17, 143-167.
- DEYRICH M.-C. (éd.) 2007. *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. 2002. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- DO CARMO O. 1984. Le bilinguisme à l'âge pré-scolaire chez l'enfant de migrant. In LENTIN L. (éd.), *Recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 99-119.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (éds.) 2009. *Efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- DUYME M., CAPRON C. & ZORMAN M. 2009. *L'inventaire du développement de l'enfant (IDE) : manuel d'utilisation*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- EKELAND I. 1977. La théorie des catastrophes. *La recherche* 81-8, 745-754.
- ELMAN J. L. 1995. Language as a dynamical system. In PORT R.F. & VAN GELDER T. (éds.). *Mind as Motion : Explorations in the Dynamics of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 195-223.
- FAYOL M. & KAIL M. (éds.) 2000. *L'acquisition du langage*. 2 volumes. Paris : PUF.
- FLETCHER P. & MACWHINNEY B. (Eds) 1996. *The Handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell Publishers.
- FLORIN A. 1991. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- FLORIN A. 1995. *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipse.
- FOISIL M. (éd.) 1989. *Journal de Jean Héroard*. 2 volumes. Paris : Fayard.
- FORLOT G. 2013. *Questions d'appropriation(s) en didactique des langues : perspectives sociolinguistiques*. In *Travaux de didactique du FLE*, 67-68.
- FORTIS J.-M. 2008. Le langage est-il un instinct ? Une critique du nativisme linguistique, de Chomsky à Pinker. *Texte*, 13 (4). 67 pages.
- FRANÇOIS D. et al. 1977. *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris : Larousse.

- FRANÇOIS F., HUDELLOT C. & SABEAU-JOUANNET E. 1984. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. 1993. *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. (éd.) 1994. *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées.
- FRANÇOIS F., DELAMOTTE-LEGRAND R. & PORCHER L. 1997. *Ethique, Langage, Éducation*. Rouen : Publications Universitaire de Rouen.
- FRANÇOIS F. 2004. *Enfants et récits. Mises en mots et « reste »*. Lille : Septentrion.
- FREINET C. 1946. *L'école moderne française*. Paris : PEMF.
- GADET F. 1997. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- GARCIA-DEBANC Cl. & DELCAMBRE I. (éds.) 2002. Enseigner l'oral. Double numéro de la revue *Repères*, 24-25.
- GARCIA-DEBANC Cl. & PLANE S. (éds.) 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- GARDES-TAMINE J. 1986. Niveaux d'acquisition du langage chez l'enfant. In *Travaux 4, Genèse des langues et du langage*, Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, Université de Provence, 131-146.
- GARDIN B. & MARCELLESI J.-B. 1974. *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*. Paris : Larousse.
- GARSON J.W. 1998. Chaotic Emergence and the Language of Thought. In *Philosophical Psychology*, 11 (3), 303-315.
- GHIGLIONE R. et al. 1986. *L'Homme communicant*. Paris : Armand Colin.
- GIRAULT S. & VICTORRI B. 2009. Linguistique de corpus et mathématiques du continu. In *Histoire, Epistémologie, Langage*, XXXI (1), 147-170.
- GLASMAN D. 2000. *Des Zones d'Education Prioritaire aux Réseaux d'Education Prioritaire. Pratiques et politiques*. Toulouse: SEDRAP.
- GLEICK J. 1987. *La Théorie du Chaos*. Paris : Flammarion.
- GOFFMAN E. 1963. *Stigmates*. éd. Fr. 1975. Paris: Minuit.
- GOFFMAN E. 1967. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. 2 tomes. Paris : Minuit.
- GOÏ C. 2005. *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans : Scérén-CNDP, Coll. « V.E.I. ».
- GOMBERT J.E. 1988. La conscience du langage à l'âge préscolaire. In *Revue Française de Pédagogie* 83, 65-81.
- GOMBERT J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GOMBERT J.-E. & COLE P. 2000. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In KAIL M. & FAYOL M., *L'acquisition du langage*, vol. 2, Paris : PUF, 117-150.
- GRABEN P.B., JURISH B., SADDY D. & FRISCH S. 2004. Language processing by dynamical systems. *International Journal of Bifurcation and Chaos*, 14 (2), 599-621.

- GRABEN P.B., GERTH S. & VASISHTH S. 2008. Toward dynamical system models of language-related brain potentials. In *Cognitive Neurodynamics*, 2, 229-255.
- GRAMMONT M. 1902. Observations sur le langage des enfants. In BARBELENET J. *et al.* : *Mélanges linguistiques*, offerts à Mr Antoine MEILLET, 61-82.
- GREGOIRE A. 1937. *L'apprentissage du langage*, Tome 1, Liège : Bibliothèque de la faculté de philosophie et lettres de l'Université de Liège.
- GUASTELLO S.J. 2001. Nonlinear dynamics in psychology. In *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 6, 11-29.
- GUILLAUME P. 1927. Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. In *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 1-25.
- GUIMBRETIERE E. 1992. *Paroles*. Paris : Didier / Hatier.
- GUIMBRETIERE E. 1995. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier / Hatier.
- GUMPERZ J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- HABERMAS J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. 2 tomes, Paris : Fayard.
- HADIDI-TAMJID N. 2007. Chaos / complexity theory in second language acquisition. *Novitas Royal*, 1 (1), 10-17.
- HAGEGE Cl. 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- HELOT C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- HERDINA P. & JESSNER U. 2002. *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- HIRSON A. 1995. Human laughter - A forensic phonetic perspective. In BRAUN A. & KÖSTER J.P. (éds), *Studies in Forensic Phonetics*. Wissensch : Verlag Trier, 77-86.
- HJELMSLEV L. 1963. *Le langage*. Paris: Editions de Minuit.
- HOPKINS B. & BUTTERWORTH G. 1997. Dynamical Systems Approaches to the Development of Action. In G. BREMMER (éd.). *Infant Development : Recent Advances*, 75-100.
- HOUDE O. & LE ROUX G. 2013. *Psychologie du développement cognitif*. Paris : PUF.
- HOUSSAYE J. 1981. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- HUA Z. & DODD B. (éds.) 2006. *Phonological Development and Disorders in Children. A multilingual perspectives*. Newcastle : Multilingual Matters.
- HUDELLOT C. 1993. Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. In *Cahiers De Linguistique Sociale*, 23, 51-84.
- HUDELLOT C. & DELAMOTTE-LEGRAND R. (éds.) 1996. *Le Langage à l'école maternelle*. N° de la revue CALAP, Université Paris V.
- HUVER E. 2009. Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? In *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, 149-168.
- INSNARD C.A. & ZEEMAN, 1996. *Some models from catastrophe theory in social science. The use of models in social sciences*. Londres : Tavistock.

- JAFFRÉ J.P., SPRENGER-CHAROLLES & FAYOL M. 1993. *Lecture-Ecriture : Acquisition*. Actes du Colloque de La Villette. Paris : Nathan.
- JAKOBSON R. 1939. Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale. In TROUBETZKOY N.S., *Principes de phonologie*, 367-379.
- JAKOBSON R. 1969. *Langage enfantin et aphasie*. Paris : Ed. Minuit.
- JAKOBSON R. 1976. *Six leçons sur le son et le sens*. Paris : Ed. Minuit.
- JIMENEZ J.E. 1992. Metaconocimiento fonológico : estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. In *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- JIMENEZ GONZALEZ J.E. & ROSARIO-ORTIZ GONZALEZ M. 1994. Phonological awareness in learning literacy. In *Intellectica*, 18, 155-181.
- JUARRERO A. 1999. *Dynamics in action : intentional behavior as a complex system*. Cambridge : MIT Press.
- KANEMAN-POUGATCH M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE E. 1989. *Plaisir des sons*. Paris : Hatier / Didier.
- KARMILOFF K. & KARMILOFF-SMITH A. 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- KELSO J.A. 1995. *Dynamic Patterns*. Cambridge : MIT Press
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1980. *L'énonciation où la subjectivité du langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. 1994. *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris: Armand Colin.
- KERN S. 2006. *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Rapport Commission de la Culture et de l'Éducation du Parlement européen. Bruxelles, Parlement européen. (23 pages).
- KERN S. & DOS SANTOS Ch. 2012. Input et acquisition du lexique en français : rôle de la fréquence et de la densité de voisinage. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 53-70.
- KERVAN M. 2010. L'éveil aux langues au cœur d'une didactique intégrée du langage et des langues à l'école primaire. In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 97-114.
- KESSLER B. & TREIMAN R. 1997. Syllable structure and the distribution of phonemes in English syllables. In *Journal of Memory and Language*, 37, 295-311.
- KOLINSKY R., CARY L. & MORAIS J. 1987. Awareness of words as phonological entities : The role of literacy. In *Applied Psycholinguistics*, 8, 223-232.
- KOMUR-THILLOY G. & TRÉVISIOL-OKAMURA P. (éds.) 2011. *Discours, acquisition et didactique des langues*. Paris : Orizons.

- KORI S. 1989. Perceptual dimensions of laughter and their acoustic correlates. *Proceedings of International Conference of Phonetic Sciences*, Tallinn (4). 255-258.
- KRASHEN S.D. & Terrell T.D. 1983. *The Natural approach : language acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- LABOV W. 1972. *Sociolinguistique*. Paris : Ed. Minuit.
- LADJALI C. 2007. *Mauvaise langue*. Paris : Seuil.
- LAGAUZERE D. 2007. *Sociologie et théorie du chaos*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- LAKS B. 1996. *Langage et cognition : l'approche connexionniste*. Paris : Hermès.
- LAMBERT P. & TRIMAILLE C. 2004. Plurilinguisme, variations et apprentissages des langues à l'école primaire : quelles prises en comptes didactiques des hétérogénéités ? In HOLTZER G. (éd.) *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté.
- LARSEN-FREEMAN D. & LONG M. 2011. *An introduction to second language acquisition research (applied linguistics and language study)*. Addison-Wesley.
- LARSEN-FREEMAN D. 1997. Chaos/complexity. Science and second language acquisition. In *Applied Linguistics*, 18-2, 141-165.
- LAURET B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette FLE.
- LE CUNFF C. & JOURDAIN P. 1999. *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- LE MOIGNE J.-L. 1990. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LECOMTE F. 1997. *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan.
- LEHKA-LEMARCHAND I. 2007. *Accent de banlieue. Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Rouen.
- LENTIN L. 1972. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* (10^{ème} éd. 1987). Paris : E.S.F.
- LEON J., DE BRABANTER Ph. & FORTIS J.-M. 2009. Mathématisation du langage au 20^e siècle. In *Histoire, Epistémologie, Langage*, XXXI (1), 5-17.
- LEON J., DE BRABANTER PH. & FORTIS J.-M. (éds.) 2009. « Mathématisation du langage au 20^e siècle ». Numéro XXXI (1) de la revue *Histoire, Epistémologie, Langage*.
- LEONTIEV A. 1975. *Activité, conscience, personnalité*. éd. Fr. 1985, Paris : Editions du Progrès.
- LEOPOLD W. 1939-49. *Speech development of a bilingual child, A linguist's record, vol. I Vocabulary growth in the first two years; Vol. II Sound-learning in the first two years; Vol. III Grammar and general problems in the first two years; Vol. IV Diary from age two*. New York : AMS Press.

- LHOTE E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- LORCERIE F. 2003. *L'école et le défi ethnique*. Paris: ESF.
- LORENTZ E.N. 1963. Deterministic non-periodic flow. In *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20 (2), 130-141.
- LOYE D. & EISLER R. 1987. Chaos and transformation : implications of nonequilibrium theory for social science and society. In *Behaviour Science*, 32, 53-65.
- LÜDI G. 2005. L'enfant bilingue: charge ou surcharge ? In Feuillet J. (éd.), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Nantes : CRINI, 11-32.
- LÜDI G. & PY B. 1986. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MACLEAN M., BRYANT P.E. & BRADLEY L. 1987. Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. In *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- MACWHINNEY B. 2001. From CHILDES to Talkbank. In ALMGREN M., EZEIZABERRENA, IDIAZABAL I & MACWHINNEY B. (éds.), *Research on Child Language Acquisition*, Somerville, MA: Cascadilla, 17-34.
- MAINGUENEAU D. 1991. *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- MANESSE D. & GROSSMANN F. (éds.) 2003. « L'observation réfléchie de la langue à l'école ». Numéro de la revue *Repères*, 28.
- MANN V.A. 1991. Phonological awareness and early reading ability : one perspective. In SAWYER D.J. & FOX B.J. (éds.), *The evolution of current perspective*, 191-216.
- MARCELLESI J.B. & GARDIN B. 1980. *Sociolinguistique*. Rouen : PUR.
- MARTEL K. & DODANE Ch. 2012. Le rôle de la prosodie dans les premières constructions grammaticales : étude de cas d'un enfant français monolingue. *Journal of French Language Studies*, 22-1, 13-35.
- MARTINET A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- MATTHEY M. & VERONIQUE G.D. 2004 Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. In *AILE*, 21, 203-223.
- MAURER B. 2001. *Une didactique de l'oral de l'école primaire au lycée*. Paris : Bertrand Lacoste.
- MEISSEL J. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In K. HYLSTENSTAM & L. OBLER (éds), *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 13-40.
- MENN L. & STOEL-GAMMON C. 1996. Phonological Development. In FLETCHER P. & MAC WHINNEY B. *The Handbook of Child Language*, 335-359.
- MENN L. & STOEL-GAMMON C. 2000. Phonological Development : Learning Sounds and Sounds Patterns. In GLEASON J.B. *The Development of Language*. Boston : Boston University.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1989. *Organisation, fonctionnement et programmes des écoles primaires*. Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1995. *Programmes de l'école primaire*. B.O.E.N. n°5 du 9 mars.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002. *Nouveaux programmes de l'école primaire*. B.O.E.N. Hors-série n°1 du 14 février.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005. *Observation réfléchie de la langue. Document d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Document d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2008. *Nouveaux programmes de l'école primaire*. B.O.E.N. hors-série n°3 du 19 juin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n°2012-141 du 2 octobre.
- MITCHENER W.G. 2003. Bifurcation analysis of the fully symmetric language dynamical equation. In *Journal of Mathematical Biology*, 46, 265-285.
- MITCHENER W.G. & NOWAK M.A. 2004. Chaos and language. In Proceedings of the Royal Society of London, *Biological Sciences*, 271, 701-704.
- MODARD D. 2010. Familiariser des jeunes apprenants avec la diversité linguistique et culturelle d'une langue : le français d'ici et d'ailleurs. In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 55-78.
- MOORE D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Les Editions Didier, Coll. « LAL ».
- MORAIS J. 1991. Constraints on the Development of Phonemic Awareness. In BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.), *Phonological process in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 5-28.
- MORAIS J., BERTELSON P., Cary L. & ALEGRIA J. 1986. Literacy training and speech segmentation. In *Cognition*, 24, 45-64.
- MORGENSTERN A. 2008. *L'enfant dans la langue. Acquisition et énonciation*. Document de Synthèse de l'HDR sous la direction de SALAZAR-ORVIG A., Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- MORGENSTERN A. & PARISSÉ C. 2012. The Paris corpus. In *Journal of French Language Studies*, 22 (1), 7-12.
- MORGENSTERN A. 2012. Langage de l'enfant et étayage de l'adulte : éclosion, réplication et écart. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 105-126.
- MORIN E. 1977. *La nature de la nature*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 1980. *La vie de la vie*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 1986. *La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- MORIN E. 1991. *Les idées*. Paris : Le Seuil.

- MORIN E. 1994. *La complexité humaine*. Textes choisis. Paris : Flammarion.
- MORIN E. 1999. *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 2003. *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris : Balland.
- MORIN E. 2004. *Ethique*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 2011. *L'humanité de l'humanité*. Paris : Le Seuil.
- MORIN E. 2013. Complexus, ce qui est tissé ensemble. In BENKERIANE R., *La complexité, vertiges et promesses*, Paris : Le Seuil.
- MORIN E. & LE MOIGNE J.-L. 1999. *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- MORINET Ch. 2012. *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris: L'Harmattan, coll. « Sémantiques ».
- NARDY A. 2008. *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. Thèse de doctorat soutenue le 19 novembre 2008 sous la direction de J.-P. CHEVROT, Université de Grenoble 3.
- NEWELL K.M. & MOLENAAR P. (éds.) 1998. *Applications of nonlinear dynamics to developmental process modeling*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- NITTMAN J. & STANLEY H.E. 1986. Tip Splitting without Interfacial Tension and Dendritic Growth Patterns Arising from Molecular Anisotropy. In *Nature*, 321, 663-668.
- NIYOGI P. & BERWICK R.C. 1997. A dynamical systems model for language change. In *Complex Systems*, 11, 161-204.
- NOTTALE L., CHALINE J. & GROU P. 2000. *Les arbres de l'évolution*. Paris : Hachette.
- OLERON P. 1976. L'acquisition du langage. In GRATIOT-ALPHANDERY H. & ZAZZO R. (éds.), *Traité de psychologie de l'enfant : les modes d'expression* (tome 6). Paris : PUF.
- OSGOOD C.A. & SEBEOK. 1954. *Psycholinguistic, a survey of theory and research problems*. Baltimore : Waverly Press.
- PEAL E. & LAMBERT W.E. 1962. The relationship of bilingualism to intelligence. In *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- PEREZ B. 1878. *Étude de psychologie expérimentale. Les trois premières années de l'enfant*, Paris, Germer Baillière.
- PERFETTI C.A. & HOGABOAM T. 1975. The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. In *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- PERREGAUX, C. 2004. Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. In *Repères*, 29, 147-166.
- PERREGAUX C., DE PIETRO J.-F., DE GOUMÖENS & C. & JEANNOT D. (éds.) 2003. *EOLE : Eveil au langage et Ouverture aux langues (vol. I et II + glossaire des langues)*. Neuchâtel CIIP.

- PERRENOUD Ph. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PERRENOUD Ph. 2012. *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- PETIT J. 1987. *Acquisition linguistique et interférence*. Paris : APLV.
- PETITOT J. 2003. *Morphogenesis of Meaning*. Berne : Peter Lang.
- PETITOT J. (éd.) 1988. *Logos et Théorie des Catastrophes. A partir de l'œuvre de René Thom*. Genève : Patiño.
- PETITOT J. 1985a. *Les catastrophes de la parole. De Roman Jakobson à René Thom*. Paris : Maloine.
- PETITOT J. 1985b. *Morphogenèse du sens*. Paris : PUF.
- PETITOT J. 1978. Introduction à la théorie des catastrophes. In *Mathématiques et sciences humaines*, Maison des sciences de l'homme, Paris.
- PETITOT J. 1976. Structural Stability, the Theory of Catastrophes and Applications in the Sciences. In *Lecture Notes in Mathematics, 525*, Berlin : Springer Verlag.
- PIAGET J. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1924. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, (8^e éd. 1977). Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*, (6^e éd. 1977). Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1945. *La représentation du monde chez l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1946. *La formation du symbole chez l'enfant*, (6^e éd. 1976). Genève : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1967. *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, coll. « Pleiade ».
- PIAGET J. & INHELDER B. 1966. *L'image mentale chez l'enfant*. Paris : PUF.
- PIATTELLI-PALMARINI M. (éd.), 1979. *Théories du langage, théorie de l'apprentissage*, Actes du colloque de Royaumont de 1975, Paris : Seuil.
- PINKER S. 1994. *Instinct language*. Cambridge : MIT Press.
- POINCARÉ H. 1905. *La valeur de la science*. Paris : Flammarion.
- PORT R.F. & VAN GELDER T. (éds.), 1995. *Mind as Motion*. Cambridge : MIT.
- PRIGOGINE I. 1993. *Les Lois du chaos*. éd. fr. 1994, Paris : Seuil.
- PRIGOGINE I. & STENGERS I. 1984. *Order out of chaos : Man's new dialogue with nature*. New York : Bantam.
- PROVINE RR. 2000. *Laughter. A scientific investigation*. New York : Viking.

- PROVINE R.R. 1993. Laughter punctuates speech: linguistic, social and gender contexts of laughter. *Ethology*, 95, 291-298.
- PROVINE R.R. & Yong Y.L. 1991. Laughter: A stereotyped human vocalization. *Ethology*, 89, 115-124.
- QUEIROS CONDE D. & FEIDT M. 2008. Entropic skins geometry applied to dynamics of tubulent reactive fronts. In *International Journal of Thermodynamics*, 11 (1), 11-19.
- RABATEL A. 2005. Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In BRES, J. et al. (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, 95-110. Bruxelles : Duculot.
- RACZASZEK J. 1996. A Dynamic View of the Processing of Ambiguous Expressions. In *Polish Psychological Bulletin*, 27 (3), 189-199.
- RENAN E. 1848. *De l'origine du langage*. Paris : Michel Lévy Frères.
- RENARD R. 1971. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.
- REVESZ G. 1950. *Origine et préhistoire du langage*. Paris : Payot.
- RICE K. & AVERY P. 1995. Variability in a deterministic model of language acquisition : a theory of segmental elaboration. In ARCHIBALD J. (éd.), *Phonological acquisition and phonological theory*, 23-42.
- RICHELLE M. 2014. « Fallait-il brûler *Verbal Behavior* ». Conférence prononcé le 18 avril 2014 à Marseille.
- ROBERTSON R. & COMBS A. 1998. *Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- RONDAL J.A. 1990. *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Mardaga.
- RONDAL J.A. 2001. *L'évaluation du langage oral*. Interview publié sur le site internet de l'inspection académique de Savoie.
- ROSSI C. & PARISSÉ C. 2012. Categories in the making : Assessing the role of semantics in the acquisition of noun and verb categories. In *Journal of French Language Studies*, 22, 1, 37-56.
- ROSSI & MORGENSTERN, 2008. Outils et méthodes de recherche en acquisition du langage : de la complémentarité entre statistiques et analyse linguistique. In *Actes des 9^e Journées Internationales d'Analyse statistiques des données textuelles*. 1035-1045.
- ROUX G. 2012. La problématique de l'acquisition du langage par le jeune enfant dans l'histoire. In *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 13-42.
- RONJAT J. 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.
- RUWET N. 1967. *Introduction à la grammaire générative*. Paris : Plon.
- SALAZAR-ORVIG A. et al. 2006. Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de 3^e personne. In *Langages*, 163, 10-24.
- SAUSSURE (de) F. 1916. *Cours de linguistique générale*, (15^{ème} éd. 1974), Payot, Paris.

- SAUVAGE J. 2014a. Sous presse. *Dynamiques de l'acquisition du langage. Complexité, non-linéarité, chaos*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, coll. « Sciences du langage : carrefour et points de vue ».
- SAUVAGE J., AUGER N. & DODANE Ch. (éds.) 2013a. « Didactique & Acquisition des langues. Processus d'enseignement-apprentissage et processus d'acquisition. » Double numéro de *Travaux de didactique du FLE*, 67-68.
- SAUVAGE J., DODANE Ch. & AUGER N. (éds.) 2012a. « Acquisition et didactique des langues ». Numéro double de la revue *Travaux de didactique du FLE*, 65-66.
- SAUVAGE J. & DEMOUGIN F. (éds.) 2012a. *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et pluriculturelles*. Actes du colloque international organisé à l'IUFM de Montpellier / Université Montpellier 2 du 6 au 8 juillet 2009, Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ».
- SAUVAGE J. & DEMOUGIN F. (éds) 2011a. « Construction identitaire à l'école. Perspectives didactiques. » Numéro de la revue *Tréma* n°33-34, IUFM de l'Académie de Montpellier.
- SAUVAGE J. 2003a. *L'enfant et le langage. Approche dynamique et développementale*, Paris : L'Harmattan, 192 pages.
- SAUVAGE J. 2005a. *L'oral à l'école maternelle*. Préface de J.M. Titton, Inspecteur de L'Éducation Nationale en Seine Maritime. Paris : L'Harmattan, 192 pages.
- SAUVAGE J. 2002. The two realities of child language. Communication présentée à IASCL 2002, Madison, USA.
- SAUVAGE J. 2000b. Les limites de la Théories des Systèmes Dynamiques appliquée au développement langagier. Communication présentée à la journée RESOC : *Modélisations et Sciences Cognitives*, Université de Rouen-INSA.
- SAUVAGE J. 2000a. Quelle dynamique pour le développement langagier ? Communication présentée aux *Journées Chaos et Cognition*, Université d'Aix-en-Provence.
- SAUVAGE J. 1999a. *Entrée dans le langage et co-construction d'une conscience linguistique. Exemple du développement phonologique*. Thèse de doctorat sous la direction de R. Delamotte-Legrand, Université de Rouen, 24 juin, 611 p.
- SAUVAGE J. 1999b. The levels of phonological awareness in French child's language. Communication presented at the *20th Annual Child Phonology Conference*, University of Bangor, Wales.
- SAUVAGE J. & RICHARD-ZAPPELLA J. 1995 Sociolinguistique et apprentissage d'une langue seconde, communication synthétisant l'ensemble des recherches menées pour le *Programme Lingua*, présentée au symposium LINGUA à l'université d'Hildesheim (Allemagne) le 21 février 1995.
- SAUVAGE J. 1995. *Les sons résonnent, l'enfant raisonne. Approche sociolinguistique du développement phonologique chez l'enfant*. Mémoire de DEA. Université de Rouen.

- SAUVAGE J. 1994. *Structurations des variations des groupes consonantiques chez l'enfant*. Mémoire de Maîtrise, Université de Rouen.
- SAVITHRI S.R. 2000. Acoustics of Laughter. *Journal of Acoustical Society of India*, 28, 233-238.
- SCHAERLAEKENS A.M. 1973. *The two-word sentences in child language development*. La Haye : Mouton.
- SCHMOLL P. 2011. Jeux sérieux : exploration d'un oxymore. *Revue des sciences sociales*, 45, 158-167.
- SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.-P. 1985. *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- SCHWARTZ R. & LEONARD L.B. 1982. Do children pick and choose : an examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. In *Journal of Child Language*, 9, 319-336.
- SECHEHAYE A. 1926-50. *Essai sur la structure de la phrase*. Paris : Champion.
- SIMONPOLI J.-F. 1995. *Ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- SKINNER B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- SKUTNABB-KANGAS T. & TOUKOMAA P. 1976. *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere : Tukimuksia Research Reports.
- SLOBIN D.I. (éd.), 1971. *The ontogenesis of grammar*. New York : Academic Press.
- SMITH T.S. & STEVENS G.T. 1996. Emergence, self-organization and social interaction : arousal-dependent structure in social systems. In *Sociological Theory*, 14 (2), 131-153.
- STORKEL H.L. 2009. Developmental differences in the effects of phonological, lexical, and semantic variables on word learning by infants. *Journal of Child Language*, 36, 291-321.
- SULLY J. 1886 *Study of Childhood*, New York, Appleton, 1898, *Etudes sur l'enfance*, Paris, Alcan.
- TABOURET-KELLER A. 1963. *L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue*. Paris : PUF.
- TABOURET-KELLER A. 2011. *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, 1840-1940*. Limoges : Lambert-Lucas.
- TANI J. 1998. An interpretation of the 'Self' from Dynamical Systems Perspectives : a constructivist approach. In *Journal of consciousness Studies*, 5 (5-6), 516-542.
- TELLIER M. 2010. Faire un geste pour l'apprentissage: le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In Corblin C. & Sauvage J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 31-54.
- TENNIS K. 2009. *The Acoustic Features of Children's Laughter*. Thèse soutenue à l'Université Vanderbilt (USA), 348 p.

- THELEN E. & SMITH L.B. 1994. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge : MIT Press.
- THOM R. 1991. *Prédire n'est pas expliquer*. Paris : Eshel.
- THOM R. 1972. *Stabilité structurelle et morphogenèse*. Paris : Interéditions.
- TOMASSELO M. 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge : MIT Press.
- TOMASSELO M. 2003. *Constructing a Language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard : Harvard University Press
- TREIMAN R. 1983. The structure of spoken syllables : Evidence from novel word games. In *Cognition*, 15, 9-74.
- TREIMAN R. 1984. On the status of final consonant clusters in English syllables. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 343-356.
- TREIMAN R. 1985. Attaches and rimes as units of spoken syllables : Evidence from children. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- TREIMAN R. 1991. Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In Sawyer D.J. & Fox B.J., *The evolution of current perspective*, 159-189.
- TREIMAN R. & ZUKOWSKY A. 1991. Levels of phonological awareness. In BRADY S.A. & SHANKWEILER D.P. (éds.), *Phonological process in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83.
- TREVISIOL-OKAMURA P. 2013. Pour une didactique du plurilinguisme : apport des recherches en acquisition des L3. In *Travaux de didactique du FLE*.
- TRIMAILLE C. 2004. Pratiques langagières et socialisation adolescentes : le *tricard*, un autre parmi les mêmes ? In CAUBET D. *et al.* (éds), *Parlers jeunes ici et là-bas. Pratiques et représentations*. Paris : L'Harmattan, 129-148.
- TRIMAILLE C. 2007. Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente. In *Cahiers de Praxématique*, 49, 183-206.
- TROUBETZKOY N.S. 1949. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- TROUVAIN J. 2003. Segmenting phonetic units in laughter. *Proceedings of the XVth International Conference of Phonetics Sciences*, Barcelona, 2793-2796.
- TUNMER W. & ROHL M. 1991. Phonological awareness and reading acquisition. In SAWYER D.J. & FOX B.J., *The evolution of current perspective*, 1-30.
- ULMA D. & DEGROUAS Th. 2010. Intégrations langues étrangères-langue de l'école : quels impacts sur la posture méta- de l'élève au cycle 3 ? In CORBLIN C. & SAUVAGE J. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, 157-196.
- ULMA D. 2013 Quelques propositions pour redynamiser la didactique de la conjugaison en L& et L2. In *Travaux de didactique du FLE*, 67-68, 41-62.
- VAN GEERT P. 1991. A dynamical systems model of cognitive and language growth. In *Psychological Review*, 98, 3-53.

- VAN GEERT P. 1994. *Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos*. New York : Harvester.
- VARRO G. 2003. *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.
- VELTEN H.V. 1943. The Growth of Phonemic and Lexical Patterns in Infant Language. In *Language*, 19, 281-292.
- VERONIQUE G.D. 2005. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. In *AILE*, 23, 9-41.
- VIHMAN M. 1996. *Phonological development : the origins of language in the child*. Oxford : Blackwells.
- VYGOTSKI L. 1925-94. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In *Société Française*, 50, 35-50.
- VYGOTSKI L. 1926-99. *Signification historique de la crise en psychologie*. éd. fr. complétée par J.-P. BRONCKART & J. FRIEDRICH, Genève : Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI L. 1930-95. Psychisme, conscience, inconscient. In *Société Française*, 1/51, 37-52.
- VYGOTSKI L. 1934-97. *Langage et pensée*. Paris : La Dispute.
- VYGOTSKI L. 1935-95. Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. In *Société Française*, 2/52, 35-45.
- WALLON H. 1942. *De l'acte à la pensée*, édition de 1970. Paris : Flammarion.
- WALLON H. 1945. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Flammarion.
- WATTENDORF E., WESTERMANN B., FIEDLER K., KAZA E., LOTZE M. & CELIO M.R. 2012. Exploration of the neural correlates of ticklish laughter by functional magnetic resonance imaging. In *Cerebral Cortex*, 23 (6), 1280-1289.
- WAUQUIER-GRAVELINES S. 2005. *Statut des représentations phonologiques en acquisition, traitement de la parole continue et dysphasie développementale*. Synthèse d'HDR, non-publiée.
- WEINREICH U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague : Mouton de Gruyter.
- WHITNEY W. D. 1875. *The Life and Growth of Language*, New York, première édition française, 1877 : *La vie du langage*, troisième édition, 1880, réédition, C Normand, Paris, Didier Érudition
- WILDGEN W. 2009. La rivalité historique entre une modélisation statique et dynamique des faits de langue. In *Histoire, Epistémologique, Langage*, XXXI (1), 99-126.
- WILDGEN W. 1999. *De la grammaire au discours. Une approche morphodynamique*. Berne : Peter Lang.
- YOUNG T.R. 1991. Chaos theory and symbolic theory : poetics for the postmodern sociologist. In *Symbolic Interaction*, 14 (3), 321-334.
- ZEEMAN E.C. 1976. Catastrophe Theory, in *Scientific American*, vol. CCXXXIV, fasc. IV.

Index des notions

- acquisition, 2, 7, 8, 9, 11, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 49, 50, 54, 55, 58, 59, 64, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 87, 89, 91, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 140, 141
 acquisition du langage, 9, 11, 26, 35, 49, 56, 105, 108
 acquisition du langage, 12, 107, 135, 137
 action, 18, 37, 53, 54, 61, 62, 78, 95, 105, 108, 126, 131, 139
 agir communicationnel, 18, 61, 110, 130
 apprentissage de la lecture, 64, 65, 66, 69, 71, 80, 97
 approche complexe, 10, 48, 105, 111
 appropriation, 1, 8, 9, 10, 18, 26, 51, 78, 79, 95, 98, 103, 107, 109, 111, 112, 126, 128
 attracteur, 47
 bilinguisme, 82, 120, 128, 133
 chaos, 132, 140
 complexité, 122, 125
 conscience, 129
 conscience linguistique, 14, 19, 34, 67, 69, 84
 conscience phonologique, 13, 14, 21, 49, 51, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 80, 92, 107, 109, 123
 constructivisme, 17, 48
 corpus, 125, 134
 désordre, 125
 développement, 121
 développement phonologique, 15, 17, 19, 99, 105, 138
 didactique de l'oral, 22, 49, 58, 72, 80, 101, 125, 133
 didactique des langues, 1, 7, 9, 11, 23, 72, 76, 78, 80, 82, 85, 88, 95, 96, 98, 104, 109, 111, 126, 128, 131
 didactique du plurilinguisme, 82, 122, 140
 données, 137
 dynamique, 20, 46, 50, 51, 54, 69, 74, 80, 87, 103, 104, 124, 138, 141
 dynamiques, 1, 8, 20, 25, 31, 35, 37, 38, 47, 48, 49, 56, 69, 70, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114
 école maternelle, 22, 24, 58, 59, 60, 63, 65, 72, 80, 82, 88, 108, 123, 129, 134, 138, 139
 émergence, 121
 enseignement des langues, 8, 84, 115, 120, 121, 122, 127, 131, 134, 139, 140
 entropie, 51, 105
 épistémès, 106
 étayage, 19, 61, 62, 67, 134
 faire prendre conscience, 20, 61, 67, 78, 98, 102, 110
 fle, 9, 16, 22, 24, 81, 84, 92, 95, 96, 98, 99, 101, 112, 115, 116, 120, 121, 125, 126, 128, 131, 134, 137, 138, 140
 flm, 8, 9, 58, 77, 78, 79, 82, 101, 112
 fls, 8, 9, 81, 82, 95, 112
 français langue seconde, 81, 109
 graphie-phonie, 64
 hétérogénéité, 33, 59, 63, 70, 74, 75
 identité scolaire, 97

- identité sociale, 49, 97
 interactionnisme socio-discursif, 18, 105
 interactions, 125
 isd voir interactionnisme socio-discursif
 langage, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 137
 langue, 134
 langues premières langues maternelles
 linguistique, 125, 137
 néo-nativisme, 17, 34
 normes, 16, 33, 53, 60
 observation réfléchie de la langue, 78
 orl observation réfléchie de la langue
 perturbation, 18, 52, 53, 54, 105
 phonétique corrective, 9, 89, 99, 100, 101, 116, 126
 processus de conscientisation, 18, 20, 53, 61, 78, 109
 processus de sémiotisation, 18, 53, 61
 processus de sémiotisation des représentations individuelles, 18
 productions langagières, 12, 13
 psycholinguistique, 8, 17, 28, 37, 63, 88, 103, 105
 psychologie, 124, 135, 141
 représentation, 18, 53, 60, 61, 64, 136
 représentations, 15, 16, 18, 19, 32, 48, 53, 61, 67, 68, 71, 73, 76, 79, 82, 89, 91, 97, 101, 103, 106, 109, 110, 111, 112, 121, 140, 141
 rétroaction, 54, 105
 rire, 54, 55, 56, 113
 sciences du langage, 11, 12, 16, 22, 76, 114, 116, 126
 socio-constructivisme, 17, 61
 sociolinguistique, 12, 15, 16, 17, 27, 31, 33, 48, 60, 95, 124, 129, 130, 132, 138
 structuration, 8, 9, 14, 20, 25, 37, 49, 50, 51, 63, 69, 70, 71, 92, 107, 109
 structure, 123, 139
 système complexe, 51, 74
 système phonologique, 14, 51, 63, 68, 69, 76, 90
 systèmes complexes, 10, 47, 105, 132
 variation articulatoire, 17, 37, 60
 variations phonologiques, 15, 71
 zone proximale de développement, 78, 91

Index des auteurs

- Abdallah-Preteuille, 85, 125
 Akinci, 85, 87, 88, 100, 125
 Alegria, 67, 141
 Allen, 56, 125
 Alvarez, 92, 125
 Armand, 90, 125, 132, 135, 138, 140
 Arrow, 53, 125
 Atlan, 56, 126
 Auger, 52, 62, 64, 79, 80, 81, 85, 87,
 88, 89, 91, 95, 99, 115, 116, 120,
 122, 123, 126, 145
 Auroux, 111, 126
 Avery, 72, 144
 Azaoui, 100, 126
 Bachelard, 34, 126
 Bachorowski, 57, 126
 Bakhtine, 97, 120, 126
 Bange, 16, 126
 Barbault, 111, 126
 Barbelenet, 17, 126, 136
 Barkat-Defradas, 2, 38, 57, 58, 103,
 118, 132
 Bassano, 30, 42, 50, 114, 126
 Bates, 33, 126, 127
 Beauzée, 31, 127
 Beck, 43, 127
 Beers, 72, 127
 Benkirane, 42, 127
 Bentolila, 86, 127
 Benveniste, 15, 73, 127, 128
 Berdahl, 53, 125
 Bergson, 57, 127
 Bernicot, 17, 29, 32, 42, 127
 Bertelson, 66, 67, 133, 141
 Bert-Erboul, 42, 127
 Bertucci, 81, 89, 115, 127
 Berwick, 50, 112, 142
 Bickley, 58, 127
 Billières, 104, 105, 127, 128
 Blachman, 66, 128
 Blanche-Benvéniste, 128
 Bloom, 29, 114, 128
 Bloome, 76, 128
 Bloomfield, 86, 128
 Boiron, 115, 128
 Bonnet, 25, 36, 128
 Bouquet, 27, 128
 Bouton, 28, 128
 Boysson-Bardies, 18, 33, 35, 128
 Brabanter, 111, 139
 Bradley, 67, 128, 140
 Brady, 66, 128, 129, 131, 141, 148
 Braine, 29, 114, 129
 Bres, 1, 97, 129, 144
 Brighelli, 77, 129
 Briquet-Duhazé, 65, 129
 Brissaud, 81, 129
 Broe, 114, 129
 Bronckart, 1, 2, 18, 19, 20, 25, 26, 29,
 30, 32, 35, 42, 46, 63, 66, 69, 71,
 75, 79, 81, 83, 97, 101, 109, 120,
 123, 129, 146, 149
 Browman, 114, 129
 Bruner, 17, 20, 55, 63, 65, 69, 76, 81,
 92, 129, 130
 Bryant, 67, 128, 140
 Bucheton, 63, 81, 130
 Buffon, 31, 130
 Bühler, 28, 31, 130
 Bulea, 112, 117, 130
 Bulot, 86, 130
 Butterworth, 40, 112, 137

- Butz, 42, 130
 Byrne, 53, 130
 Callamand, 105, 106, 130
 Calvet, 50, 130
 Campbell, 53, 130
 Candelier, 86, 87, 88, 89, 130
 Canut, 28, 37, 63, 75, 129, 131
 Cappeau, 37, 81, 131
 Capron, 65, 134
 Carlisle, 69, 70, 131
 Cary, 67, 138, 141
 Castarède, 104, 131
 Castellotti, 91, 131
 Celio, 149
 Cellier, 2, 81, 131
 Chabali, 131
 Chabanal, 2, 13, 100, 131
 Chabrol, 32, 81, 83, 131
 Chaline, 110, 142
 Charaudeau, 118, 131
 Chevrot, 1, 13, 131, 142
 Chiss, 1, 2, 75, 81, 85, 91, 100, 107, 117, 123, 126, 131, 132
 Chomsky, 12, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 117, 132, 135
 Cicurel, 63, 80, 102, 132
 Clarenc, 95, 102, 103, 132
 Clark, 114, 132
 Cogis, 81, 129
 Cohen, 13, 28, 72, 132
 Colé, 65, 136
 Combs, 25, 42, 50, 112, 145
 Conseil de l'Europe, 105, 132
 Content, 66, 68, 132, 133
 Cooley, 37, 133
 Cooper, 48, 133
 Corblin, 2, 23, 80, 87, 88, 115, 125, 126, 127, 133, 138, 141, 147, 148
 Cordemoy, 31, 133
 Coste, 117, 132
 Cummins, 86, 87, 133
 Cunningham, 76, 112, 133
 Cziko, 76, 133
 Dabène, 87, 133
 Dagenais, 90, 125
 Danon-Boileau, 20, 69, 133
 Darwin, 31, 37, 133
 David, 75, 81, 89, 127, 132, 133
 de Goumöens, 143
 De Pietro, 143
 Degrouas, 89, 148
 Delamotte-Légrand, 8, 11, 12, 20, 35, 79, 100, 133, 135, 137, 146
 Delcambre, 75, 135
 Delefosse, 30, 134
 Dell, 35, 134
 Deprez, 87, 134
 Descartes, 35, 41, 134
 Desclés, 111, 134
 Dewaele, 51, 109, 134
 Deyrich, 107, 134
 Djaouti, 92, 125
 Do Carmo, 107, 134
 Dodane, 2, 30, 37, 38, 57, 58, 80, 81, 95, 99, 103, 118, 132, 140, 145
 Dodd, 95, 137
 Dolz, 75, 134
 Ducrot, 111, 126
 Dumay, 115, 134
 Dupriez, 115, 134
 Duyme, 65, 134
 Eisler, 110, 140
 Ekeland, 111, 134
 Elman, 41, 50, 134
 Engelen, 56, 125
 Falempin, 89, 133
 Fayol, 35, 66, 132, 134, 136, 137
 Feidt, 40, 144
 Fiedler, 149
 Fletcher, 27, 134, 140
 Florin, 69, 73, 75, 85, 134
 Foisil, 37, 134
 Forlot, 100, 135
 Fortis, 33, 111, 135, 139
 Foulkes, 13, 131
 François D, 114, 135
 François F, 17, 20, 28, 32, 35, 63, 73, 75, 79, 133, 135
 Freinet, 118, 135
 Frisch, 50, 136
 Fuchs, 111, 134
 Gadet, 74, 135
 Garcia-Debanc, 75, 85, 135
 Gardes-Tamine, 25, 36, 66, 135
 Gardin, 12, 16, 18, 35, 62, 135, 140
 Garson, 50, 135
 Ghiglione, 32, 81, 118, 135
 Girault, 111, 135

- Glasman, 76, 135
 Gleick, 40, 52, 135
 Goffman, 32, 64, 83, 118, 135, 136
 Goi, 91, 136
 Goldstein, 114, 129
 Gombert, 36, 65, 136
 Gonzalez, 67, 68, 137
 Graben, 50, 136
 Grammont, 17, 25, 27, 28, 35, 136
 Grégoire, 17, 25, 27, 28, 136
 Grou, 110, 142
 Guastello, 50, 136
 Guillaume, 29, 136
 Guimbretière, 22, 87, 93, 105, 106, 136, 138
 Gumperz, 12, 32, 118, 136
 Habermas, 18, 32, 136
 Hadidi-Tamjid, 107, 136
 Hagège, 85, 87, 136
 Haillet, 129
 Hélot, 86, 136
 Herdina, 107, 136
 Hirsch, 2, 37, 38, 57, 58, 95, 103, 104, 118, 132
 Hirson, 58, 137
 Hjelmslev, 52, 137
 Hogaboam, 67, 143
 Hopkins, 40, 112, 137
 Houdé, 32, 137
 Houssaye, 76, 137
 Hua, 95, 137
 Hudélot, 17, 28, 35, 63, 65, 75, 81, 135, 137
 Hunnicutt, 58, 127
 Huver, 91, 137
 Insnard, 111, 137
 Jaffré, 66, 132, 137
 Jakobson, 16, 17, 25, 27, 35, 52, 62, 72, 137, 143
 Jeanjean, 73, 128
 Jeannot, 143
 Jessner, 107, 136
 Jimenez, 67, 68, 137
 Jourdain, 75, 85, 139
 Juarrero, 112, 137
 Jurish, 50, 136
 Kail, 35, 134, 136
 Kaneman-Pougatch, 105, 138
 Karmiloff, 35, 138
 Kaza, 149
 Kelso, 50, 138
 Kerbrat-Orecchioni, 138
 Kern, 87, 100, 138
 Kervran, 86, 89, 138
 Kessler, 39, 138
 Kolinsky, 66, 67, 133, 138
 Komur-Thillooy, 80, 138
 Konopczynski, 104, 131
 Kori, 58, 138
 Krashen, 80, 138
 Labov, 12, 138
 Ladjali, 86, 138
 Lagauzère, 110, 138
 Laks, 23, 35, 139
 Lambert, 85, 86, 139, 143, 147
 Larsen-Freeman, 80, 107, 139
 Lauret, 105, 139
 Le Cunff, 75, 85, 139
 Le Moigne, 29, 42, 52, 77, 85, 117, 139, 142
 Le Roux, 32, 137
 Lecomte, 86, 139
 Lehka-Lemarchand, 139
 Lentin, 28, 114, 129, 134, 139
 Léon, 111, 139
 Leonard, 29, 146
 Leontiev, 118, 139
 Leopold, 86, 139
 Lhote, 93, 94, 139
 Long, 80, 139
 Lorcerie, 85, 139
 Lorentz, 40, 139
 Lotze, 149
 Loye, 110, 140
 Lüdi, 80, 86, 107, 140
 Maclean, 67, 140
 MacWhinney, 27, 38, 134, 140
 Maingueneau, 16, 140
 Manesse, 81, 140
 Mann, 66, 140
 Marcellesi, 12, 18, 35, 62, 135, 140
 Martinet, 16, 140
 Matthey, 80, 140
 Maurer, 75, 140
 McGrath, 53, 125
 Meissel, 87, 140
 Mellet, 129
 Menn, 66, 140

- Ministère de l'Éducation nationale, 67,
75, 78, 81, 91, 105, 141
- Mitchener, 47, 50, 141
- Modard, 88, 141
- Molenaar, 42, 142
- Moore, 85, 87, 141
- Morais, 66, 67, 133, 138, 141
- Morgenstern, 7, 37, 59, 100, 118, 141,
142, 145
- Morin, 10, 29, 42, 51, 77, 82, 84, 85,
117, 142
- Morinet, 74, 142
- Nardy, 13, 142
- Newell, 42, 142
- Nittman, 40, 142
- Niyogi, 50, 142
- Nolke, 129
- Nottale, 110, 142
- Nowak, 50, 141
- Oléron, 29, 142
- Owren, 57, 126
- Parisse, 30, 37, 46, 142, 145
- Peal, 86, 143
- Pedoya, 105, 106, 130, 138
- Perez, 28, 143
- Perfetti, 67, 143
- Perregaux, 85, 90, 143
- Perrenoud, 75, 78, 143
- Petit, 107, 126, 143
- Petitot, 111, 143
- Piaget, 15, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 41, 42, 111, 117, 129, 143, 144
- Piattelli-Palmarini, 28, 144
- Pierrehumbert, 114, 129
- Pinker, 18, 31, 33, 135, 144
- Plane, 75, 85, 135
- Poincaré, 39, 45, 144
- Porcher, 2, 79, 85, 125, 134, 135
- Prigogine, 40, 41, 42, 44, 45, 56, 112,
144
- Provine, 57, 58, 144
- Py, 80, 87, 140
- Queiros Conde, 144
- Rabatel, 77, 144
- Raczaszek, 42, 144
- Renan, 31, 144
- Renard, 93, 127, 144
- Reuter, 81, 132
- Révész, 144
- Rice, 72, 144
- Richard-Zappella, 16, 146
- Richelle, 30, 144
- Rivière, 102, 132
- Robertson, 25, 42, 50, 112, 145
- Rohl, 66, 148
- Rondal, 15, 25, 28, 29, 53, 67, 72, 145
- Ronjat, 85, 86, 145
- Rosario-Ortiz Gonzalez, 137
- Rosier, 129
- Rossi, 30, 37, 46, 145
- Roux, 27, 30, 100, 145
- Ruwet, 16, 98, 145
- Sabeau-Jouannet, 35, 135
- Saddy, 50, 136
- Salazar-Orvig, 1, 32, 35, 127, 141, 145
- Saussure, 15, 27, 28, 52, 128, 145
- Sauvage, 1, 16, 19, 21, 22, 25, 28, 30,
31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 45,
48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58,
61, 62, 63, 64, 69, 72, 74, 76, 78,
79, 80, 81, 82, 87, 88, 91, 92, 95,
97, 98, 99, 101, 103, 104, 109, 110,
111, 113, 115, 117, 118, 119, 125,
126, 127, 129, 132, 133, 138, 141,
145, 146, 147, 148
- Savithri, 58, 146
- Schaerlaekens, 29, 146
- Schlogl, 44, 127
- Schmoll, 92, 146
- Schneuwly, 75, 134, 146
- Schwartz, 29, 146
- Sebeok, 27, 142
- Sechehayé, 29, 146
- Seijido, 37, 131
- Shankweiler, 66, 128, 129, 131, 141,
148
- Simonpoli, 75, 147
- Skinner, 31, 50, 132, 147
- Skutnabb-Kangas, 86, 147
- Slobin, 29, 114, 147
- Smith, 25, 35, 50, 56, 138, 147
- Sprenger-Charolles, 66, 132, 137
- Stanley, 40, 142
- Stevens, 56, 147
- Stoel-Gammon, 66, 140
- Storkel, 114, 147
- Sully, 28, 147
- Tabouret-Keller, 86, 147

Tamine-Gardes, 128
Tani, 42, 56, 147
Tellier, 2, 88, 147
Tennis, 58, 147
Terrell, 80, 138
Thelen, 25, 50, 147
Thom, 45, 111, 143, 147
Tomasselo, 29, 147
Toukoma, 86, 147
Treiman, 39, 68, 72, 138, 148
Trévisiol-Okamura, 80, 86, 100, 138, 148
Trimaille, 85, 139, 148
Troubetzkoy, 87, 93, 137, 148
Trouvain, 57, 58, 148
Tunmer, 66, 148
Ulma, 88, 100, 148
Van Geert, 42, 50, 148, 149
Van Gelder, 42, 144
Varro, 86, 149
Velten, 29, 149
Véronique, 2, 80, 132, 140, 149
Victorri, 111, 135
Vihman, 17, 38, 72, 104, 149
Voloshinov, 126
Vygotski, 15, 17, 18, 20, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 81, 111, 117, 129, 146, 149
Wallon, 15, 27, 72, 149
Wattendorf, 57, 149
Wauquier-Gravelines, 35, 149
Weinreich, 86, 149
Westermann, 149
Whitney, 27, 28, 52, 149
Wildgen, 111, 149
Yong, 58, 144
Young, 110, 150
Zeeman, 45, 111, 137, 150
Zorman, 65, 134