



HAL
open science

Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants

Miehakanda M 'Badi

► **To cite this version:**

Miehakanda M 'Badi. Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2012. hal-01265054v1

HAL Id: hal-01265054

<https://hal.science/hal-01265054v1>

Submitted on 2 Feb 2016 (v1), last revised 12 Dec 2017 (v2)

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.

DISTORSIONS DANS LES INTERACTIONS ADULTES ENFANTS

MIEHAKANDA M'Badi

Université des Antilles et de la Guyane / Université de Nancy 2

Résumé

Mots clé : actes de langage – distorsions – contrat didactique - interactions

Cette approche des interactions adultes-enfants se situe dans le cadre des théories des actes de langage, avec pour objet l'observation éthologique et l'analyse pragmatique des pratiques langagières parcourues par des distorsions interactionnelles.

DISTORTIONS IN ADULT AND CHILD INTERACTIONS

Abstract

Key words: language acts – distortions – didactic agreement - interactions

This approach of the interactions adults-children is situated within the framework of the theories of the acts of language, with for object the ethological observation and the pragmatic analysis of the linguistic practices gone through interactional distortions.

DISTORSIONS DANS LES INTERACTIONS ADULTES-ENFANTS

1. Introduction

Dans cet article j'appréhende la construction du langage, c'est-à-dire l'action conjointe de l'enfant et de l'adulte chargé de son éducation dans un contexte de diversité culturelle, de manière à identifier les conventions qui régissent la communication entre adultes et enfants. Je cible plus précisément la situation de communication relative aux pratiques langagières entre les adultes et les tout petits dans la perspective de la psycholinguistique pragmatique, en mettant l'accent sur les distorsions qui interviennent dans les interactions. Mon intérêt pour ce cadre théorique est de découvrir en quoi les distorsions entre les intentions communicatives des adultes et celles des enfants peuvent être bénéfiques au processus d'intercompréhension que C. Brassac (2000) décrit comme le lieu où les locuteurs interagissent, chacun avec la subjectivité qui lui est propre. Il s'agit ici de répondre à un besoin exprimé en termes de prise en charge des tout petits dans des collectivités telles que les crèches par des professionnelles de la petite enfance. Le souhait de celles-ci est d'assurer l'encadrement de leurs jeunes publics en prenant en compte les particularités de chaque individu, notamment les modes de communication avec son entourage. Elles constatent que certains enfants sont isolés de leur groupe en raison, selon elles, d'une disparité dans l'accès aux usages de la langue française qu'exige l'éducation des enfants en Martinique.

La théorie des actes de langage développée par la psycholinguistique pragmatique est ici appliquée aux distorsions repérées dans les rituels langagiers des situations de communication observées entre 2003 et 2006 dans des crèches et des écoles maternelles de la Martinique où la pratique de la langue régionale, notamment, est proscrite. Révéler et mettre en question le contrat didactique en cours dans un contexte social marqué par une diglossie structurelle m'a semblé important pour définir les modalités éducatives de l'encadrement des tout petits dans les collectivités qui les accueillent en Martinique.

L'intérêt de cette approche pour la phase initiale du développement du langage parmi les tout petits dans les collectivités a déterminé la prise en compte des conditions naturelles du déroulement des interactions entre locuteurs.

Mon approche du terrain de recherche est du domaine de l'observation naturelle (H. Retz, 2004). Les observations collectives et individuelles effectuées portent sur des productions langagières relevées au moyen d'une typologie d'actes inspirée des travaux d'Austin (1962) et de Searle (1985) qui posent la communication comme une action du locuteur.

2. Cadre théorique

2.1 Pragmatique

Le cadre théorique de ce travail est celui de la pragmatique du langage où l'on considère que parler c'est avant tout agir (AUSTIN, 1979), l'aspect fonctionnel des langues employées étant privilégié par rapport à leurs structures propres. Les situations de communication où se déroulent les interactions adultes-enfants sont des lieux qui permettent de repérer les intentions de chaque interlocuteur lors des productions d'énoncés.

L'hypothèse de travail est la suivante : les distorsions entre les intentions communicatives des adultes et les intentions communicatives des enfants favorisent l'appropriation et la transmission des savoir-faire au cours d'interactions où la diversité des actes langagiers est un atout pour le développement du langage oral.

Dans cette hypothèse je mets en rapport les éléments de l'interlocution tels qu'ils sont présentés par A. Trognon et Ghiglione (1993), à travers une relation ternaire Ego-Alter-Objet où l'intention communicative du locuteur est soumise à l'interprétation de l'interlocuteur, dans le cadre d'une approche pragmatique des relations langagières. L'apprentissage langagier dont il est question engage l'adulte et l'enfant vis à vis du langage par lequel leurs expériences respectives, marquées par une asymétrie source de distorsions, sont mises en perspective.

L'analyse des données recueillies se conforme scrupuleusement aux faits relevés et appréhende l'évolution des conduites des enfants de la section des petits à la section des grands de la crèche mais aussi celles des enfants de la section des petits de l'école maternelle.

Elle se réfère à un modèle de la logique interlocutoire inspiré de l'approche d'A. Trognon (2003) qui prend en compte les intentions communicatives des locuteurs en présence dans un contexte où les interlocutions sont liées aux contingences structurales des échanges.

2.2 Actes de langage

Les actes de langage produits par les personnes fréquentant les établissements visités constituent les observables à partir desquels sont analysées les pratiques langagières en référence à un corpus relevé parmi les mêmes publics durant la phase exploratoire des observations. Le cadre théorique de l'observation pratiquée est celui de la psycholinguistique pragmatique qui permet de faire une approche descriptive des intentions et des actes illocutoires du locuteur et de l'allocataire dans la situation de communication.

Chaque acte illocutoire est traité comme le produit d'une intention pragmatique qui est elle-même à mettre en rapport avec un cadre de référence social plus ou moins partagé par les personnes en présence. Je ne cherche pas à évaluer les compétences langagières des uns et des autres mais je souhaite rendre compte de ce qui, dans la situation observée, fait état du contexte psycholinguistique dans lequel évolue l'enfant qui apprend à parler. Cette observation se réfère donc à une médiation (entre l'adulte et l'enfant) centrée non pas sur le sujet mais sur la situation de communication qu'il est amené à vivre, la relation étant appréhendée dans sa globalité.

La typologie d'actes de langage appliquée est celle d'Austin (1962) reprise par Searle et Vanderveken (1985) qui font une approche pragmatique de la langue. Ils distinguent trois catégories d'actes langagiers dont les dimensions sont complémentaires les unes par rapports aux autres. Les actes locutoires se rapportent à la formulation d'un énoncé, conformément à un ensemble de règles linguistiques. Les actes illocutoires désignent l'action exercée sur l'auditeur par le locuteur : le locuteur accomplit un acte en disant quelque chose (suggérer, ordonner informer, promettre) ; la valeur conventionnelle partagée par le locuteur et l'auditeur peut se distinguer de la signification (ex : acte accompli par le locuteur mais non validé par l'auditeur). Les actes perlocutoires se rapportent aux conséquences indirectes visées par les locutoires et les illocutoires. Ils correspondent à l'effet produit sur l'auditeur par l'énonciation du locuteur (ex : il fait sombre dans cette pièce ; l'auditeur allume une lampe torche). Les actes de langage sont ici étudiés dans leur dimension illocutoire en raison de l'intérêt particulier apporté aux aspects sociaux de la communication et sans pour autant négliger les aspects locutoires et perlocutoires des énoncés.

2.3 Interactions adultes-enfants

Les actes illocutoires présentés ici sont des productions censées appréhender l'ensemble des conduites des locuteurs au sein d'une situation de communication donnée située, en référence à l'approche interactionnelle de C. Kerbrat (1990), parmi les interactions de type didactique en raison du contexte institutionnel où les adultes interviennent auprès des enfants (crèches et écoles). Ils constituent, notamment dans le cadre d'une étude des pratiques sociales et langagières d'une région, les éléments observables sur lesquels se fondent les démarches d'analyse et de compréhension des processus psycholinguistiques liés à la dynamique d'une ou plusieurs langues en présence dans ladite région.

3. Méthodologie

La méthodologie se fonde ici sur l'observation de l'évolution des conduites langagières des adultes et des enfants qu'ils encadrent, en milieu naturel. Elle s'inspire des principes de l'éthologie humaine qui consistent à observer discrètement des sujets dans leurs activités et espaces quotidiens. Il s'agit d'une démarche empirique qui répond à un souci de travailler à partir de corpus enregistrés et soigneusement retranscrits : laisser les personnes observées évoluer dans leur milieu habituel, avec leurs pratiques conventionnelles, de manière à recueillir le matériel le plus proche possible de leurs conduites spontanées.

3.1 Sujets :

a. Effectif des groupes observés dans les établissements

A la crèche, le nombre d'enfants par section oscille entre 8 et 15, avec 2 à 4 adultes référents pour les encadrer. Les sections de petits requièrent généralement plus de personnel que les autres, particulièrement au moment du repas, des soins ou de la toilette (jusqu'à six adultes pour une douzaine d'enfants). Le nombre d'adultes référents observés dans les crèches s'élève à 40 au total. A l'école maternelle, les classes des sections de petits contiennent 19 à 22 élèves, avec une enseignante assistée d'une animatrice scolaire.

Dix crèches ont été visitées, ce qui permet d'estimer le nombre d'enfants observés à 360, soit 45 enfants en moyenne par établissement. Dix écoles maternelles m'ont accueilli, ce qui porte le nombre d'élèves observés à 176 et le nombre d'adultes à 16, dont huit enseignants.

La fréquentation de l'ensemble des sections est mixte et tous les établissements accueillent les enfants sans distinction de religion ou de niveau intellectuel. Au total, cet effectif permet parler d'un échantillon représentatif de la population fréquentant les établissements pré scolaires en Martinique, cette île comptant environ une soixantaine de crèches et jardins d'enfants et environ quatre vingt écoles maternelles publiques ou privées.

b. L'étude longitudinale des deux enfants observés (établissement ; sexe)

Le garçon et la fille observés durant cette période de trois ans ont fréquenté le même établissement et ont donc bénéficié du même encadrement de la section des petits à la section des grands. Résidents en zone urbaine, au voisinage de la crèche qu'ils fréquentent ils sont tous deux issus de familles aux conditions modestes. Leur sélection a également pris en compte leur fréquentation régulière de la crèche durant les trois années d'observation prévues.

Les adultes référents chargés de leur encadrement ont été tenus au courant des conditions d'observation, d'autant plus que ces dames sont amenées à suivre les mêmes enfants durant tout leur séjour à la crèche, de la section des petits à la section des grands, conformément au règlement de l'établissement qui requière une stabilité des repères socio affectifs pour les tout petits. La variable sexe devait, en outre, permettre d'observer d'éventuelles différences de comportement dans ce domaine.

c. Les référents d'établissements et les praticiens du langage

Les chefs d'établissements enquêtés sont essentiellement des femmes d'une moyenne d'âge située au dessus de quarante ans. L'expression de leurs opinions est d'autant plus importante qu'elle se situe au confluent de leurs représentations personnelles, des attentes des parents et des règlements administratifs et sociaux qui régissent les structures d'accueil placées sous leur responsabilité par leurs autorités de tutelle respectives (municipalités ou conseils d'administration d'association pour les crèches, inspecteurs de circonscription pour les écoles). Les éducatrices, qui interviennent activement dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets pédagogiques des crèches, ont été également invitées à exprimer leurs opinions sur les pratiques sociales, éducatives et langagières en cours au sein de leurs établissements. Ces personnes, d'une moyenne d'âge qui avoisine trente ans, constituent en outre une interface entre la direction, le personnel, les parents et les enfants, d'où l'intérêt accordé à leurs propos. Enfin, les praticiens qui sont au contact des tout petits, à savoir les orthophonistes, les psychologues, les enseignants, les conteurs, les animateurs, ont été sollicités non seulement pour témoigner de leur expérience avec ce public mais aussi pour exprimer leurs opinions de professionnels sur les approches éducatives, culturelles et langagières de l'encadrement des enfants fréquentant les collectivités en Martinique. Le recueil des opinions de ces personnes a également permis l'élaboration de questionnaires dont le traitement devait faire ressortir les représentations sociales des adultes qui s'occupent d'enfants en bas âge dans les établissements préscolaires et les écoles maternelles.

3.2 Instrumentation

a. les observations collectives ponctuelles (repère des conduites linguistiques) :

Réalisées durant les activités du matin dans chacune des sections, à savoir l'accueil, les jeux, les chants, les comptines, la motricité, la lecture, la collation et le repas, elles sont organisées en séquences de 30 minutes avec l'accord du personnel chargé de l'encadrement des enfants.

Le point d'observation se situe à la périphérie de la salle où évoluent le groupe et son ou ses adultes référents. Dans les écoles, les observations sont réalisées durant l'accueil du matin suivant le même protocole.

Le chant, la description du groupe classe, l'observation et la situation dans le temps sont alors les principaux moments vécus par ces sections de petits.

Dans tous les cas le matériel est constitué d'un dictaphone, d'un bloc et d'un stylo. La retranscription des données est effectuée au moyen d'une grille d'observation constituée d'observables qui sont autant d'actes langagiers identifiés lors de la phase préopératoire des observations. Cette grille d'observation a pour fonction de comptabiliser les actes de langage, de manière à les exploiter ultérieurement dans une grille d'évaluation comprenant le contenu détaillé de chaque catégorie d'actes. La fréquence des observations est de trois par crèche visitée (une par section) et d'une par école maternelle. Ces observations ont pour objet de repérer et d'analyser, dans la situation de communication adultes-enfants, les intentions communicatives à partir des actes de langage produits par les interlocuteurs en présence.

b. Les observations longitudinales individuelles (développement des conduites langagières) :

Réalisées dans les mêmes conditions matérielles, spatiales et temporelles que les précédentes, elles ont la particularité de cibler les actes d'un enfant sur une période de trois ans, de la section des petits à la section des grands.

Un garçon et une fille issus de deux groupes différents sont ainsi observés de 2003 à 2006 avec une fréquence d'une séquence de 30 minutes tous les 3 mois. Chaque enfant est doté de grilles d'observation et de grilles d'évaluation enrichies progressivement au rythme de son développement langagier (apparitions/régressions successives d'actes).

Ces observations ont pour objet de relever et d'analyser, dans les différentes situations de communication que vit l'enfant durant les trois ans effectués à la crèche, les processus qui mènent progressivement un enfant de la communication préverbale au langage parlé.

c. Les entretiens avec des acteurs œuvrant auprès des enfants :

Ces entretiens non directifs, d'une durée de 30 minutes, sont destinés au recueil d'opinions de praticiens du langage, d'enseignants, d'élus, de chercheurs, de psychologues, de chefs d'établissements et de conteurs, tous concernés par la transmission des pratiques sociales, langagières et culturelles aux enfants. Ces dispositifs favorisent la libre expression du sujet, l'enquêteur se limitant à écouter, noter, voir reformuler les propos émis autour de la question comment les enfants apprennent-ils à parler en Martinique ? Les données recueillies sont classées dans une grille d'entretien commune à toutes les personnes rencontrées.

Avec l'accord de celles-ci j'ai fait usage du dictaphone pour plus de concision dans la restitution des propos. Chacun des items est évalué, à partir d'une grille d'évaluation, suivant des tendances repérées au cours des premières rencontres.

L'exploitation de cette grille d'évaluation a pour fonction d'analyser dans toute leur diversité les représentations sociales et linguistiques des acteurs du langage en Martinique.

3.3 Méthode d'analyse des résultats

Les données recueillies sont traitées suivant deux méthodes complémentaires et indissociables : la méthode quantitative et la méthode qualitative.

a. La méthode quantitative appliquée aux observables

Les observables de cette recherche sont soumis à une quantification que présentent des diagrammes où figurent, pour chaque catégorie d'actes langagiers, les fréquences de production des enfants et des adultes ainsi que l'écart absolu moyen entre ces mêmes fréquences. Le traitement de ces données quantitatives est consacré à l'étude des interactions adultes-enfants. Leur exploitation dans l'analyse est fondée d'une part sur une étude comparative des résultats obtenus par les enfants et les adultes dans chaque catégorie d'actes, d'autre part sur une comparaison entre les fréquences obtenues dans les crèches et celles relevées dans les écoles.

Il s'agit ici d'évaluer la progression des conduites entre ces deux niveaux, mais aussi sur une approche des résultats d'une crèche à l'autre et d'une école à l'autre suivant leurs zones d'implantation (rurale ou urbaine).

Enfin l'exploitation des fréquences de productions réalisées dans les cinq mêmes catégories d'actes par un garçon d'une part et une fille d'autre part sur une période de trois ans, de la section des petits à la section des grands, de manière à étudier l'évolution de leurs conduites langagières respectives.

b. La méthode qualitative appliquée aux opinions

Cette méthode s'applique aux opinions recueillies parmi les professionnels ou autres acteurs intervenant auprès des tout petits en Martinique. Elle se fonde sur l'analyse des représentations langagières des personnes interviewées, à partir du relevé des opinions lors des entretiens non directifs. Une grille d'évaluation classe les opinions de l'ensemble des professionnels rencontrés par domaines de représentations et les quantifie. Puis un tableau à double entrée présente les tendances positives et négatives de chaque représentation langagière concernant chaque catégorie de personnes interviewées.

Ce tableau est exploité au moyen d'une analyse de contenu pour rendre compte des représentations qui sont censées intervenir dans les pratiques langagières relatives aux interactions adultes / enfants en Martinique.

4. Résultats

4.1 Les productions relevées globalement dans les crèches (cf. figure 1)

Bilan descriptif

Les résultats permettent d'observer la prépondérance des assertifs par rapport aux déclaratifs chez l'adulte et la fréquence importante des expressifs par rapport aux assertifs chez les enfants. Les locuteurs adultes jouent à la crèche un rôle essentiel dans l'introduction des enfants aux diversités du monde qui les entoure, ce qui les amène à faire souvent usage d'énoncés de type assertif repris progressivement par les enfants. Les déclaratifs interviennent dans le langage de l'adulte qui s'adresse aux enfants lorsque ceux-ci ont atteint un niveau de compréhension plus élaboré.

Les expressifs sont les actes privilégiés des enfants et relayent les expressions posturo-mimogestuelles de la phase préverbale de leur développement tout en continuant d'entretenir des rapports de proximité avec celles-ci. A leur niveau de maturation les tout petits se contentent généralement de reprendre les assertifs des adultes qui, d'ailleurs, le leur suggèrent à des fins sociocognitives.

Les déclaratifs font leur apparition parmi les enfants de deux à trois ans (sur un groupe de douze en section des grands) qui s'affirment à travers leurs participations actives aux exercices d'expression verbale proposés par l'adulte référent.

4.2 Les productions verbales relevées globalement dans les écoles (cf. figure 2)

Bilan descriptif

Dans les écoles maternelles, on observe une prépondérance des directifs par rapport aux expressifs moins présents chez les adultes. Une croissance significative des expressifs est relevée parmi les enfants.

Comme lors de la dernière année de la crèche, les déclaratifs des enfants ont pris le pas sur les assertifs, devenant leurs principaux actes langagiers, marque de leur accès à des conduites langagières autonomes. Les enfants ne se contentent donc plus de reprendre les assertions des adultes : ils commencent à prendre l'initiative dans leurs échanges entre pairs ou avec les adultes, énonçant spontanément leurs propositions à leur entourage immédiat.

Les enseignantes, pour leur part, interviennent moins au titre de l'accompagnement des actes langagiers qu'elles considèrent, par principe, pour acquis ; elles agissent plus au niveau des conventions et des opportunités pédagogiques et sociales de leur utilisation.

Ainsi, les directifs qu'elles produisent massivement ont une fonction régulatrice vis à vis des conduites sociales des élèves mais aussi une fonction de contrôle et d'évaluation des compétences langagières entre autres. La construction du référentiel de la classe s'effectue continuellement à partir des précédentes acquisitions et sous le contrôle de l'enseignante mais toujours avec la participation des élèves.

Toutefois, les enfants qui prennent une part réellement active à cette construction sont en moyenne au nombre de cinq à sept sur un effectif de vingt-deux élèves par classe : les autres ne font souvent que réagir aux sollicitations individuelles et collectives suscitées par l'enseignante, au moment de l'évaluation des connaissances.

5. Discussion

5.1 Diversités intentionnelles

Les intentions pragmatiques des locuteurs telles qu'elles sont décrites révèlent des disparités liées à l'asymétrie entre l'expérience langagière de l'adulte et celle de l'enfant. Les différences de points de vue sont de ce fait inévitables et les intentions communicatives de l'un sont interprétées par l'autre en fonction d'un ajustement de leurs représentations respectives d'un cadre de référence social et langagier plus ou moins commun.

Ainsi, les rapports entre intentions pragmatiques connaissent une mutation de la crèche à l'école maternelle. Cela se manifeste chez les enfants par un essor des assertifs et des déclaratifs et une régression des expressifs, chez les adultes par une augmentation des directifs et des déclaratifs et une baisse significative des assertifs, des commissifs et des expressifs, comme nous pouvons l'observer dans les figures 3 et 4 (cf. figure 3).

Les enfants qui, dans la phase préverbale de leur développement langagier, éprouvent un plus grand besoin d'utiliser les expressifs et les commissifs pour communiquer avec leur entourage, étayent ces actes langagiers au moyen de coverbaux mimo-posturo-gestuels (cf. Colletta, 2004). A ce niveau ce sont surtout des dispositions et états affectifs et émotionnels qui se manifestent, les réponses aux sollicitations de l'adulte étant encore motivées par des besoins égocentriques.

Les adultes des crèches, dont les motivations premières sont de favoriser la socialisation et l'accès au langage parlé chez les enfants, adoptent une démarche explicative et descriptive (assertifs) qui est orientée vers la présentation d'un référent social et langagier à construire collectivement. Les différences entre les illocutions de l'adulte et celles de l'enfant sont globalement liées aux intentions respectives de ceux-ci au cours des interactions, suivant les motivations relatives à l'asymétrie de leurs niveaux d'expérience.

Nous observons par ailleurs que ces intentions évoluent au fil de la maturation langagière des tout petits qui accèdent progressivement au langage parlé. Les adultes ajustent en effet leur langage aux niveaux successifs de ce développement, passant, en section des petits, d'un mode d'expression descriptif (présentations détaillées) et marqué affectivement, avec une tendance à la régression feinte dans ce domaine, à un langage de plus en plus élaboré se rapprochant de celui du commun des locuteurs de leur environnement.

Ces dispositions des adultes vis-à-vis des enfants dont ils s'occupent sont motivées par des intentions de rendre accessibles les fonctions sociales (ex : tours de parole) et structurelles (ex : vocabulaire, tournures et syntaxe de la langue française). Lorsqu'ils jugent les enfants aptes à comprendre ces fonctions, ils les amènent à les utiliser en les sollicitant sur un registre plus cognitif et éducatif qu'affectif ou émotionnel, d'où la baisse de fréquence observée au niveau de leurs actes expressifs et promissifs.

Les enfants qui, dans un premier temps, communiquent essentiellement leurs affects et émotions, prennent progressivement conscience de leurs aptitudes à utiliser la parole pour s'exprimer et commencent à éprouver du plaisir à communiquer, notamment avec leurs pairs (cf. figure 4).

L'utilisation des notions acquises au contact des adultes entraîne dès la fin de la section des moyens l'amorce d'une émulation dont le rôle de régulateur social va en se développant parmi les enfants, particulièrement lorsque ceux-ci arrivent à l'école. Le positionnement social de l'enfant parmi ses pairs est en effet apparu étroitement lié au développement des capacités langagières des tout petits. L'utilisation de la parole est d'ailleurs un préalable à la reconnaissance d'un locuteur dans un groupe, tant du point de vue des adultes que de celui des enfants, et ce, dès la section des moyens.

Cette émulation et ce positionnement social deviennent progressivement l'objet essentiel des interventions des enfants.

Inscrit dans cette dynamique langagière, chaque petit locuteur tourne le regard non plus seulement vers ses propres repères et l'interprétation qu'en font les adultes de son entourage mais aussi vers ses pairs avec qui il s'engage dans la construction de référents langagiers.

Les diversités intentionnelles entre les adultes et les enfants gagneront donc à être appréhendées non pas en termes d'opposition de points de vue mais en termes d'intercompréhension des intentions et d'inter construction d'un référent langagier (ex : taxonomie et vocabulaire) et social (ex : tours de parole dans le groupe). C'est non seulement la disparité des expériences langagières qui intervient dans ces processus mais aussi le contexte dans lequel se déroulent les interactions.

Le type d'activité proposé à un groupe est notamment à prendre en compte pour comprendre les modes d'intervention des adultes d'une part (directivité dans la transmission des notions ou attente de productions spontanées), des enfants d'autre part (simples réponses aux sollicitations et/ou positionnements actifs dans les échanges).

Dans une activité de motricité l'adulte se montrera plus directif (consignes-ordres) que dans une activité de lecture (sollicitations de points de vue) et l'enfant réagira de ce fait différemment dans les deux situations, répondant aux consignes dans l'une, exprimant ses avis dans l'autre (Cf. figure 5).

En ce qui concerne les diversités intentionnelles dans les groupes d'enfants, c'est l'hétérogénéité des dispositions individuelles à communiquer qui est à prendre en compte (capacités et/ou désirs du moment).

C'est aussi et surtout le positionnement d'un enfant dans une dynamique sociale vécue parmi ses pairs face aux interventions de l'adulte, c'est-à-dire son appréhension des événements en fonction de sa perception du contexte social du moment.

Par exemple, Alexandre, l'un des enfants observés individuellement, intervient plus fréquemment dans les activités sollicitant des aptitudes physiques (exercices de motricité ; danses) alors que Marie-Claire, l'autre enfant, est plus active lorsque l'attention et les connaissances sont prioritairement sollicitées (lectures en groupe ; découverte collective d'objets).

5.2 Fonctions et implications des distorsions

L'acquisition du langage dans les collectivités que fréquentent les petits enfants est marquée par des discontinuités entre milieux langagiers, des ruptures entre le langage normé des adultes référents et les langages personnels des jeunes locuteurs, des rapports confus entre langage oral et langage écrit notamment lors de la construction du sens des énoncés et de la transmission des savoir-faire.

C'est au travers des distorsions générées par cette relation entre des subjectivités distinctes voir divergentes que semble se construire les connaissances auxquelles accèdent les jeunes enfants au contact des adultes qui les entourent, notamment dans les collectivités qui font l'objet de cette recherche. En effet, lorsqu'un adulte s'adresse à un enfant et réciproquement, la compréhension ne s'instaure parfois qu'au fil des échanges et au prix de tentatives de compréhension et de productions d'énoncés adaptés, en fonction des intentions communicatives de chacun.

Lorsque, par exemple, le langage normé de l'enseignant rencontre le langage familier de l'élève d'une section de petits à l'école maternelle, chacun des locuteurs doit trouver l'énoncé adapté pour se faire comprendre de l'autre, les intentions respectives permettant de saisir progressivement l'enjeu des échanges, à savoir l'acquisition de savoir-faire, dans ce cas précis. Les distorsions langagières participent donc du phénomène d'intercompréhension car elles surviennent dans la communication comme des perturbations motivant des conduites langagières orientées vers la construction commune d'un sens émanant de la constitution d'un référentiel commun.

Dans la transmission des savoir-faire langagiers, les distorsions surviennent lorsque l'adulte, convaincu de n'introduire l'enfant qu'au français, donne à celui-ci un accès implicite mais significatif à la langue créole. Cela se traduit chez l'enfant par un emploi ponctuel mais opportun d'expressions en créole parmi ses pairs, au grand étonnement des adultes de son entourage.

5.3 Le contrat didactique enseignant/enseigné

C'est dans un ajustement conscient pour accéder à une compréhension mutuelle que les interlocuteurs parviennent à construire le sens en dépit de la distorsion langagière latente liée aux divergences intentionnelles propres à l'intersubjectivité de la communication, particulièrement lorsqu'il s'agit d'interactions adultes-enfants.

Les interlocuteurs s'inter comprennent lorsque ce qui est découvert par l'un correspond à ce qui était à découvrir dans le dire de l'autre (Brassac, 2000). L'auteur fait ainsi l'approche de l'interaction qu'il situe, comme Kerbrat (1996), dans le domaine conversationnel de la pragmatique du langage, avec toutefois la particularité d'insister sur l'intercompréhension intersubjective entre les locuteurs en présence. Il fait allusion à un processus de stabilisation de sens qui renvoie à une co-construction du sens dans l'enchaînement conversationnel.

Il convient ici de considérer un contexte situationnel où les interactions entre les locuteurs enfants et les locuteurs adultes sont régies par des principes conversationnels.

E. Rosen (2002) parle d'un contrat didactique pour décrire la situation d'enseignement / apprentissage en classe de langue. Elle émet l'hypothèse que la rupture d'un tel contrat entraînerait une inhibition de l'appropriation parmi les apprenants. Ce contrat didactique se fonde sur une acceptation de l'asymétrie entre locuteur apprenant et locuteur enseignant et met le premier en position de reconnaître les compétences d'expert du second, tant dans le domaine des pratiques langagières que dans celui des aptitudes à les enseigner.

Dans la présente recherche, les observations effectuées dans les crèches et les écoles maternelles ont révélé des interactions adultes-enfants parcourues et organisées par des rituels langagiers dont les conventions contribuent à instaurer et à renforcer le référentiel d'un groupe en cours d'apprentissage langagier.

Ce référentiel est directement en rapport avec le contrat didactique décrit ci-dessus. C'est en effet l'adulte qui pose le cadre dans lequel il amène les enfants à construire les conventions sociales qui régulent les relations interpersonnelles. Il est reconnu par les tout petits comme le référent en matière de savoirs et de savoir-faire, c'est à dire que c'est lui qui introduit les nouvelles notions avec des méthodes et stratégies qu'il est censé contrôler.

Cette reconnaissance confère à l'adulte une autorité exercée lors de la conduite des échanges avec les enfants qui doivent s'y conformer dans le cadre d'un contrat enseignant / enseigné établi en début d'année et quotidiennement renforcé par des rituels cogérés.

Avec le contrat didactique enseignant / apprenant, on doit donc considérer les contingences contextuelles dues aux conditions sociales et culturelles de l'échange mais aussi aux expériences langagières respectives des locuteurs.

Le rôle éducatif des adultes auprès des enfants qu'ils encadrent se manifeste à travers les conduites de tutelle décrites par J. Bruner (1996). Ceux-ci sont, de ce fait, directement impliqués dans le développement langagier des tout petits, notamment dans la prise en compte ou non des langues et cultures en présence. C'est dans un premier temps le langage oral qui mobilise la vigilance des éducateurs chargés de l'encadrement des tous petits, la posture d'observation des conduites langagières s'avérant la plus propice à une prise en compte de l'ensemble des productions et ce, en dépit de l'asymétrie entre le français (langue parlée et écrite) et le créole (langue essentiellement parlée). Aussi importe-t-il qu'ils soient sensibilisés aux enjeux éducatifs de cette prise en compte, aux avantages d'une éducation à la diversité intersubjective et interculturelle.

Le jeune locuteur est impliqué avec ses pairs et l'adulte référent dans une dynamique langagière où il peut se poser en acteur partageant des usages sociaux communs qui implique une prise en compte des différences intersubjectives.

L'identification systématique par les allocutaires de l'intention communicative du locuteur passe par une médiation de l'adulte qui prend la forme d'un appel à la vigilance discursive et contribue à la régulation des interactions.

6. Conclusion

Cette approche des pratiques langagières dans les établissements préscolaires avait pour objectif de repérer les conduites des locuteurs au sein des situations de communication adultes-enfants. Compte tenu du niveau de développement du public cible (les tout petits) c'est le langage oral qui a été prioritairement étudié sur un plan pragmatique, plus précisément les actes de langage observés pour rendre compte des rapports entre les adultes et les enfants accédant au langage.

L'approche pragmatique du langage a eu pour avantage d'appréhender la communication langagière comme une action concrète susceptible d'être évaluée. Cibler la situation de communication relative aux pratiques langagières entre les adultes et les tous petits dans la perspective de la psycholinguistique pragmatique visait à porter un intérêt prioritaire à la fonction communicative d'une langue.

Dans un contexte de diglossie, il s'est agi de la prise en compte, non pas d'une langue ou d'une autre (en Martinique, du français ou du créole) mais des pratiques langagières prises dans leur globalité et incluant les langues présentes dans un espace écolinguistique donné.

Des observations de type éthologique qui ont été réalisées dans les conditions de vie habituelles des enfants fréquentant les crèches et écoles visitées ont utilisé une typologie d'actes de langage spécifique qui a permis de recueillir les productions des enfants et des adultes qui les encadre.

Les résultats de cette démarche de recherche font ressortir des différences entre les intentions communicatives des enfants et celles des adultes. Ces différences sont, certes, relatives à une asymétrie naturelle entre « experts » et novices », mais elles relèvent surtout de distorsions intersubjectives à prendre en compte dans le cadre d'un contrat didactique où chaque locuteur doit être considéré comme un acteur effectif impliqué dans un processus d'intercompréhension qui attribue son sens à la situation de communication.

Ce travail se situe dans la perspective d'une recherche autour de nouvelles modalités pour les situations pédagogiques dans le cadre d'une nouvelle dynamique d'apprentissage prenant en compte les diversités langagières dans les interactions.

Mais il motive aussi le développement d'une démarche interdisciplinaire autour d'un contrat didactique fondé sur une intercompréhension active entre locuteurs apprenants et enseignants. Il s'inscrit enfin dans le cadre d'une pédagogie diversifiée, plus soucieuse des langues régionales qu'il importera autant d'apprendre à maîtriser que d'utiliser comme langues de l'enseignement des savoir-faire à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J. L.**, 1979, Quand dire c'est Faire, 1962, tr. fr. - SEUIL, Coll. Points
- Bernabé, J.**, 1983, Fondal-Natal. Grammaire basilectale approchée des créoles martiniquais et guadeloupéen, vol. 1, Paris, L'Harmattan.
- Bernicot, J.**, 1992, Les actes de langage chez l'enfant, PUF, Paris
- Brassac, C.**, 2000, Intercompréhension et Communication, In A.-C. Berthoud, L. Mondada (éds), Modèles du discours en confrontation. Berne, Peter Lang, 219-228.
- Brassac, C.**, 2003, Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste, Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances Vol. XV n°1, 195-214.
- Bruner, J.**, 1991, Savoir faire Savoir dire, édition Presses Universitaires De France – PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Cicurel, F.**, 2002, Discours, action et appropriation des langues, (avec D. Véronique), Presses Sorbonne nouvelle, 286 p.
- Colletta, J-M.**, 2004, Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition, édition Pierre Mardaga Editeur (Liège), collection Psychologie et Sciences humaines.
- Kerbrat-Orrechioni, C.**, 1990, Les interactions verbales t. I, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C.**, 1998, Les interactions verbales - Tome 1, Approche interactionnelle et structure des conversations (Broché) 3ème édition, Armand Colin.
- Montagner, H.**, 1984, L'enfant et la communication, Editions STOCK.
- Retz, H.**, 2004, Les méthodes en sociologie, l'observation, Editions La Découverte.
- Rosen E., Reinardt C.**, 2002, " Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et de L2 ", in Discours, action et appropriation des langues, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), Paris, Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle, pages 159-174.
- Searle, John R.**, 1985, Les actes de langage, Essai de Philosophie du langage, collection savoir, Hermann. Traduit de Searle (1969) par H. Pauchard.
- Searle, J. et Vanderveken, D.**, 1985, Foundations of Illocutionary Logic, Cambridge, Cambridge University Press.
- Trognon, A. et Ghiglione, R.**, Où va la pragmatique, Presse Universitaire de Grenoble, octobre 1993.
- Trognon, A.**, 2003, La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. Questions de Communication, 4, 411-425.
- Vygotski, L.S.**, 1985, Pensée et langage. Paris : Éditions sociales (Traduction de Myschlenie y rech' (1933)