



**HAL**  
open science

# LA CONSTRUCTION INTERACTIVE DES SAVOIR-FAIRE

M'Badi Miehakanda

► **To cite this version:**

M'Badi Miehakanda. LA CONSTRUCTION INTERACTIVE DES SAVOIR-FAIRE. 2012, 9782955045008. hal-01658929v2

**HAL Id: hal-01658929**

**<https://hal.science/hal-01658929v2>**

Submitted on 30 Jan 2016

**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.



**LA CONSTRUCTION INTERACTIVE  
DES SAVOIR-FAIRE :**

**UNE APPROCHE DE  
L'ENCADREMENT ÉDUCATIF**

***M'Badi MIEHAKANDA***

# TABLE DES MATIÈRES

Avant propos

Première partie

DEVELOPPEMENT DU LANGAGE A TRAVERS LES  
DISTORSIONS INTERACTIONNELLES

Deuxième partie

VERS UNE CULTURE DE LA DIVERSITE

Troisième partie

LES ENFANTS AU CONTACT DE LA LANGUE  
PROSCRITE

Quatrième partie

IMPLICATION DU JEU DANS L'ACCES AU SAVOIR

Discussion :

Réflexions autour de perspectives



## AVANT PROPOS

Comment apprenons-nous à communiquer : comment venons-nous au langage ou comment le langage vient-il à nous ? Serait-ce une question d'adaptation au monde par l'action de parler comme le suggère J. Bernicot<sup>1</sup> (1992) ; l'homme bénéficierait-il prioritairement d'un patrimoine génétique le disposant à faire usage du langage, comme l'indique N. Chomsky (1985) en posant l'existence d'une compétence reliée à des mécanismes génératifs ? J. Bruner (1996) propose l'idée d'une éducation susceptible «d'adapter une culture aux besoins de ses membres et d'adapter ses membres et leurs manières d'apprendre aux besoins de la culture»<sup>2</sup>.

Les premières collectivités fréquentées par les jeunes enfants m'ont semblé propices à l'observation et à l'analyse des conduites langagières dans les situations de communication entre adultes et enfants.

Il m'a semblé opportun de délimiter le champ d'observation de la section des petits de la crèche à la section des petits de l'école maternelle pour appréhender le développement du langage oral.

---

<sup>1</sup> J. BERNICOT, «Les Actes de langage chez l'enfant», PUF, 1992, PARIS.

<sup>2</sup> J. BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* Paris, Retz, 1996.

La principale préoccupation est ici de comprendre, à travers le prisme des caractéristiques culturelles et sociales de la Martinique, comment les enfants accèdent au savoir, de manière à définir le contexte dans lequel ils évoluent et à proposer une réflexion autour des modalités en cours dans leur encadrement éducatif.

# **PREMIERE PARTIE**

## **DEVELOPPEMENT DU LANGAGE A TRAVERS LES DISTORSIONS INTERACTIONNELLES**

### **1. Introduction**

L'objet de cette approche est d'identifier les conventions qui régissent la communication entre adultes et enfants. L'étude 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. L'intérêt de 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 un lieu où les locuteurs interagissent, chacun avec la subjectivité qui lui est propre.

Il s'agit ici de répondre à un besoin exprimé par les professionnelles de la petite enfance rencontrées, en termes de prise en charge des tout petits dans des collectivités telles que les crèches. La motivation commune est en effet d'assurer l'encadrement des jeunes publics en prenant en compte les particularités de chaque individu, notamment les modes de communication avec son entourage.

La théorie appliquée est celle des actes de langage développée par la psycholinguistique pragmatique aux distorsions repérées dans les rituels langagiers des situations de communication observées entre 2003 et 2006 dans dix crèches et dix écoles maternelles de la Martinique. Révéler 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 méthodologique 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 et de l'allocutaire.



## 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.

Cette hypothèse met 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'allocutaire 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.

Il ne s'agit pas d'évaluer les compétences langagières des uns et des autres mais de 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 rapport 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. Considérations éthiques**

Les autorisations des organismes de tutelle (services municipaux de la petite enfance) ont été nécessaires pour accéder aux crèches municipales. Les visites des crèches privées ont été autorisées par les conseils d'administration des associations gérantes. Dans les écoles maternelles les observations et entretiens ont été rendus possibles dans chaque cas, suite à l'autorisation écrite des inspecteurs de circonscription concernés. La direction et le personnel des crèches et écoles visitées, de même que les parents des enfants ont été informés de la nature de la recherche. J'ai obtenu leur accord pour les observations collectives et individuelles, sous réserve de n'enregistrer aucune image et dans un strict respect de la discrétion relative à l'identité des enfants observés. Les conditions d'observation ont été établies d'un commun accord suivant un principe d'adaptation à l'organisation des établissements et aux projets éducatifs en cours.

A la demande de certaines auxiliaires de puériculture observées, j'ai dû convenir d'une communication des résultats de mes travaux, cet accord étant perçu comme un contrat moral entre elles et moi.

## 4. Méthodologie

Comme indiqué plus haut, l'hypothèse formulée est que 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.

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.

## **4.1 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 évolué dans les mêmes conditions d'encadrement de la section des petits à la section des grands.

Ils ont été sélectionnés après avoir acquis l'assurance qu'ils seraient dans cette crèche pendant 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 a été la seule retenue comme critère de sélection, le souci étant 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.

## **4.2 Instrumentation**

### **a. les observations collectives ponctuelles dans les crèches (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 évolue le groupe (de 8 à 12 enfants) 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 (19 à 22 enfants en moyenne), 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 dans les crèches (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.

### **4.3 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.

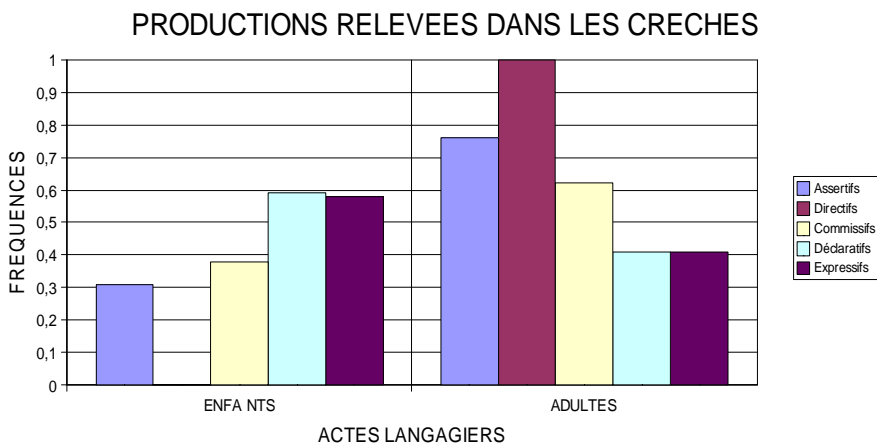
## **b. La méthode qualitative appliquée aux opinions**

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.

## Résultats

### 5.1 Les productions relevées globalement dans les crèches :



**Graphique 1**

Degré de liberté =  $(L-1)(C-1) = (5-1)(2-1) = 4 \times 1 = 4$   
 Valeur critique du Chi2 à 0,05 = **9,49** ; Chi2 calculé (**165,65**) > Chi2 critique(**9,49**) donc Ho (pas de différence significative entre les variables) est rejetée et H1 (différence significative entre les variables) est acceptée ; il y a une différence significative entre les productions langagières des enfants et celles des adultes dans les crèches.

#### Représentativité de l'échantillon

10 crèches visitées / 3 sections par crèche / 12 enfants par section :  $10 \times 3 \times 12 =$  **360 enfants**

10 crèches visitées / 3 sections par crèche / 1 adulte par section :  $8 \times 3 \times 1 = 30$  adultes

### **390 personnes observées dans les crèches**

#### **Bilan descriptif**

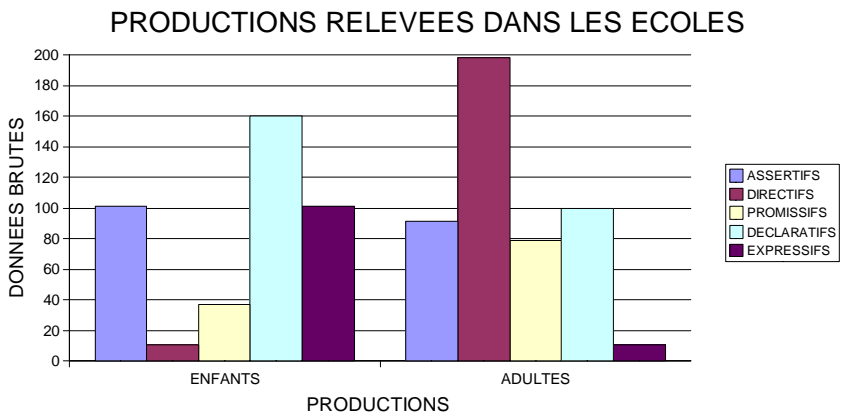
Ces résultats nous ont permis d'observer la prépondérance des assertifs par rapport aux déclaratifs chez l'adulte et la fréquence importante des expressifs par rapport aux assertifs chez les enfants. Les locuteurs adultes jouent à la crèche un rôle essentiel dans l'introduction des enfants aux diversités du monde qui les entoure, ce qui les amènent à faire souvent usage d'énoncés de type assertifs repris progressivement par les enfants. Les déclaratifs interviennent dans le langage de l'adulte s'adressant 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-mimo-gestuelles 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 tout petits de deux à trois enfants (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.



Nous verrons par la suite que la production des actes illocutoires varie de manière significative avec le niveau de développement des jeunes locuteur au contact d'un langage adapté des adultes qui se situent toujours dans une zone proximale de développement (Vygotsky, 1985).

## 5.2 Les productions verbales relevées globalement dans les écoles :



**Graphique 2.**

Degré de liberté =  $(L-1) (C-1) = (5-1) (2-1) = 4 \times 1 = 4$

Valeur critique du Chi<sup>2</sup> à 0,05 = **9,49**

Chi<sup>2</sup> calculé (**267,55**) > Chi<sup>2</sup> critique (**9,49**) donc H<sub>0</sub> (pas de différence significative entre les variables) est rejetée et H<sub>1</sub> (différence significative entre les variables) est acceptée ; il y a une différence significative entre les productions langagières des enfants et celles des adultes dans les écoles.

10 écoles maternelles visitées / 22 élèves par classe : 10X  
22 = **220 élèves / 10 enseignantes**

**184 Personnes observées dans les écoles maternelles**

## **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 tiennent, 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 Introduction

Si, comme l'observe A. Trognon (2003), tout acte langagier est doté d'une force illocutoire, on observe qu'il témoigne d'une intention pragmatique du locuteur qui l'énonce (J. Bernicot, 1996).

Les locuteurs adultes et enfants communiquent avec des intentions pragmatiques qui sont à l'origine de leurs énoncés et se confrontent les uns aux autres pour construire du sens à partir d'un référentiel contextuel que chacun contribue simultanément à élaborer ou à renforcer. Les particularités des interactions entre les adultes et les tout petits sont liées à une asymétrie entre leurs expériences langagières respectives.

Cette asymétrie où l'adulte est un locuteur plus expérimenté implique celui-ci dans un processus de tutelle (J.S. Bruner, 1991) qui l'amène à adapter son langage à celui de l'enfant (LAE) en interprétant notamment ses intentions communicatives.

Ce n'est qu'au fil d'une longue expérience d'apprentissages langagiers au contact de l'adulte et de ses pairs (ici, de la crèche à l'école maternelle) que l'enfant parvient à identifier les intentions pragmatiques des locuteurs de son entourage, à communiquer dans le sens d'une intercompréhension (Brassac, 2000) qui lui donne la possibilité de faire connaître ses propres intentions pragmatiques.

Les intentions pragmatiques des adultes et des enfants observés dans les crèches et les écoles maternelles témoignent de distorsions sémantiques qu'on observe d'une catégorie d'actes illocutoires à l'autre (ex : des assertifs des adultes aux déclaratifs des enfants à l'école maternelle).

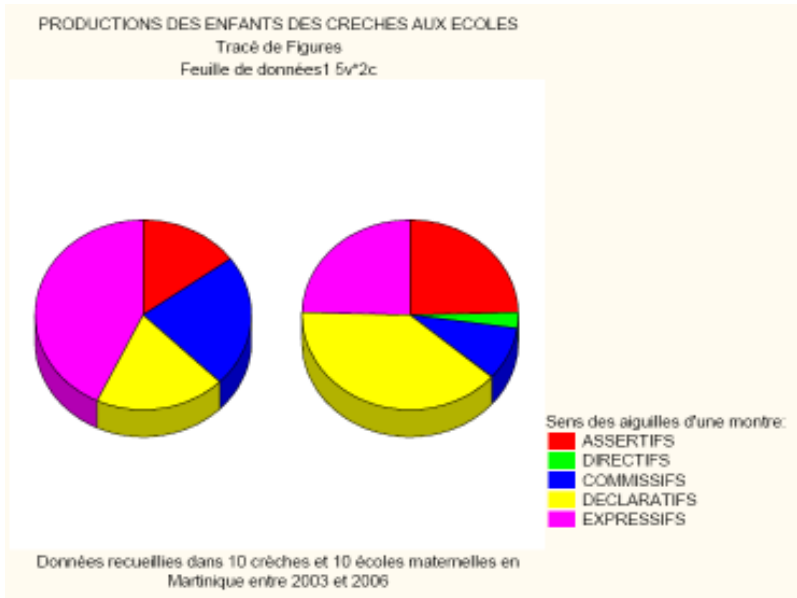
L'intérêt de la prise en compte de ces variations réside dans l'appréhension du développement langagier des enfants de la crèche à l'école maternelle et dans la dimension fonctionnelle de l'interaction verbale que souligne J. Bruner (1998). Cette approche du langage renvoie aux processus de transmission et d'acquisition des pratiques sociales relatives à l'emploi des langues. En effet on constate que l'usage des actes illocutoires évolue sensiblement avec la maturation des conduites sociales et langagières.

## **5.2 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 la figure ci-dessous (cf. graphique 3).



### Graphique 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.

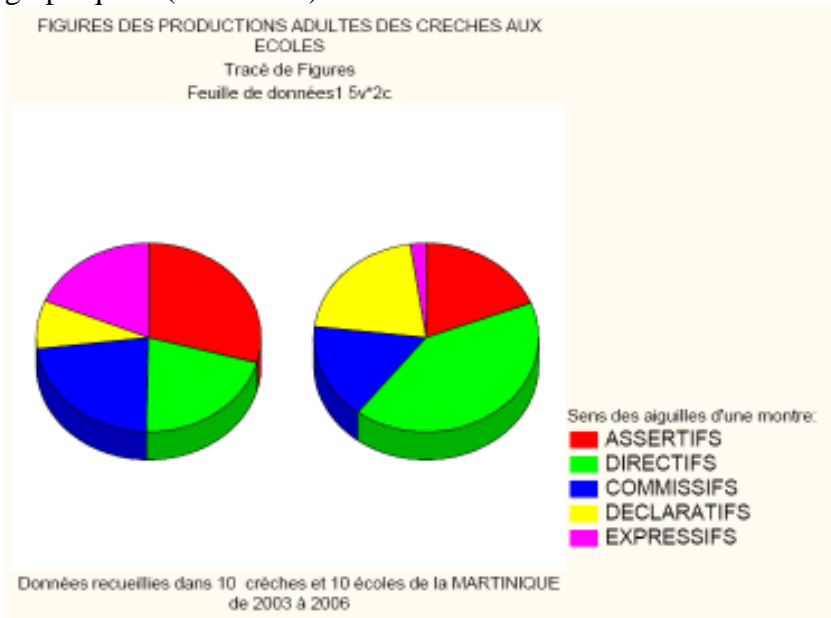
Nous observons par ailleurs que ces intentions évoluent au fil de la maturation langagière des tout petits qui accèdent progressivement au langage parlé.

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. graphique 4 (ci-dessous).



**Graphique 4**



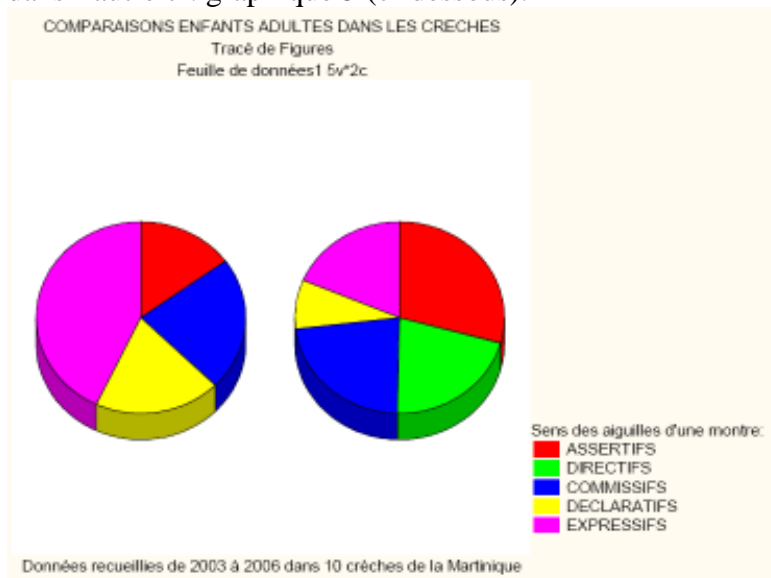
L'utilisation des notions acquises au contact des adultes entraîne dès la fin de la section des moyens l'amorce d'une émulation dont le rôle de régulateur social va en se développant parmi les enfants, particulièrement lorsque ceux-ci arrivent à l'école. Le positionnement social de l'enfant parmi ses pairs y apparaît comme 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. graphique 5 (ci-dessous).



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).

Dans les sections de petits des établissements scolaires visités, il est ressorti que les interventions des élèves, sollicitées ou non par les enseignants durant les moments de langage, devaient toutes être prises en considération, y compris les plus cocasses.

Cette disposition pédagogique de l'enseignant s'inscrit non plus dans un rapport exclusif entre la bonne ou la mauvaise réponse de l'élève mais dans une prise en compte et une analyse collective de toute intervention.

L'intercompréhension entre pairs et entre élèves et enseignants gagnerait à être régie par un respect systématique de la diversité intentionnelle des actes langagiers de chacun pour une réelle co-construction du sens.

Les élèves, avec l'aide de leur enseignant, seraient ainsi amenés à argumenter leurs propres propositions mais aussi à accueillir toutes celles de leurs pairs sans distinction, l'adulte référent mettant l'accent sur une manifestation collective de la compréhension des intentions de chaque intervenant.

L'esprit critique opère ici dans le sens d'une explication de ce qu'on veut dire ou de ce qu'a voulu dire un autre élève.

Ceci implique tous ces jeunes locuteurs dans un processus d'intercompréhension où ils interagissent, au moyen du langage oral, vers la construction du sens dans le cadre d'une diversité faisant partie intégrante du référentiel pédagogique, éducatif et langagier de la classe.

### **5.3 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 (ex : familiaux / collectifs), 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.

Les échanges entre adultes au moment de l'accueil de l'enfant et son parent à la crèche permettent d'observer que l'évolution des tout petits ne se déroule pas toujours de manière harmonieuse entre la maison et la collectivité.

Le niveau langage de l'enfant varie, par exemple, et parfois de manière significative du domicile à la crèche, le parent s'étonnant des progrès communiqués par le personnel.

Le vocabulaire qu'emploie l'enfant parmi ses pairs ne serait pas celui qu'il emploie chez lui : les parents le jugent plus riche à la crèche. A l'école maternelle, le langage employé par les enseignants n'est pas toujours voisin des pratiques langagières habituelles des élèves à qui ils s'adressent.

Les échanges interpersonnels dans la cour de récréation, même lorsqu'ils se font prioritairement en français [on peut aussi relever des échanges en créole] ne s'alignent pas sur la norme du langage qu'emploie le professeur, d'où les distorsions qu'on rencontre dans les interactions en classe entre adultes et enfants.

Ces derniers sont par ailleurs porteurs de pratiques langagières spécifiques issues de leurs milieux familiaux et sociaux respectifs (zones urbaines populaires, zones urbaines résidentielles, zones rurales populaires).

Le langage normé de l'enseignant s'aligne sur le langage écrit qu'il est appelé à transmettre à ses élèves durant leur scolarité. Certains élèves<sup>3</sup> témoignent même d'une réelle crainte de s'exprimer en créole en présence d'un adulte y compris lors des échanges informels dans la cour de récréation.

---

<sup>3</sup> Elèves rencontrés au Morne Rouge, dans le CM1 dont l'enseignant formé en langues et cultures régionales assure une partie de ses cours en langue créole.

Les observations effectuées dans les différentes sections des crèches et les sections de petits des écoles maternelles permettent globalement de relever des différences qualitatives entre les productions des enfants et celles des adultes. Ces derniers produisent plus de directifs et d'assertifs que leurs jeunes interlocuteurs dont les productions privilégiées sont les expressifs puis les déclaratifs.

Cela permet de constater que les enfants n'ont pas le même niveau d'utilisation du langage que les adultes.

L'emploi courant de directifs et d'assertifs est lié à un stade de développement langagier supérieur dotant les locuteurs concernés d'une aptitude à contrôler et orienter un échange en énonçant des consignes et en introduisant des notions nouvelles visant à instruire leurs interlocuteurs. L'emploi privilégié des expressifs est lié à une utilisation émotionnelle du langage, plus répandue parmi les jeunes publics bien que partagée avec les adultes lors de certaines activités telles que les jeux libres. De ce fait les distorsions langagières sont très présentes dans les interactions entre les adultes et les enfants avec qui la construction du sens s'avère complexe en raison de perceptions conceptuelles divergentes.

Les enfants conçoivent les réalités qui les entourent en se référant essentiellement à leurs repères sensoriels et émotionnels tandis que les adultes ont une approche éducative et socialisante des situations qu'ils rencontrent avec leurs jeunes interlocuteurs.

Ces distorsions ont cependant une fonction sociale dans les rapports entre les enfants et les adultes qui les encadrent dans les collectivités.

En effet, les interventions de l'adulte en matière de consignes dans une section de petits à la crèche rencontrent celles de l'enfant dont les intentions communicatives sont prioritairement orientées vers une satisfaction affective et sensorielle ou l'expression d'états émotionnels.

Le repère par l'adulte des distorsions qui interviennent dans les échanges, tout comme la prise en compte des incompréhensions qu'elles entraînent, l'amène à ajuster son langage à ceux des enfants à qui il s'adresse.

Mais un repère et une prise en compte de ces distorsions par l'adulte témoigne également d'un souci d'instaurer la compréhension dans la communication et d'une démarche pédagogique à l'endroit du jeune locuteur.

Le concept d'intercompréhension développé par C. Brassac (2003) met en évidence un processus de co-construction bénéficiant du concours des locuteurs en présence et ayant pour fonction d'élaborer le sens à la faveur d'une rencontre intersubjective dans un contexte social où la cognition tient une place centrale.

C'est au travers des distorsions générées par cette relation entre des subjectivités distinctes voire 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.

En milieu diglossique les locuteurs en situation d'apprentissage dans les collectivités préscolaires ont tous des compétences plus ou moins explicites dans la langue basilectale alors qu'ils doivent se conformer à un emploi exclusif de la langue acrolectale. En Martinique cela engage les locuteurs adultes dans une double démarche lorsqu'ils s'adressent aux enfants qui leur sont confiés par les parents.

Ils tiennent compte à la fois de l'asymétrie naturelle entre leur niveau de langage et celui des enfants et proscrivent l'emploi du créole qui ne s'inscrit pas dans la norme langagière relative aux interactions adultes-enfants.



Leurs conduites langagières tendent ainsi à osciller entre l'adoption d'un français normé ou l'emploi occasionnel d'un français familier et l'utilisation exclusive du français ou l'emploi marginal du créole, notamment pour exprimer des sentiments ou renforcer des directifs adressés aux enfants.

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.

Les adultes qui éduquent et instruisent les enfants en langue française dans ce contexte lèveraient malgré eux le voile sur l'emploi de la langue créole qu'ils tiennent pourtant à proscrire dans leurs pratiques langagières au contact des enfants. Ce paradoxe dans les conduites langagières des adultes est rapidement repéré par les enfants qui saisissent progressivement les interdits et la dimension confidentielle relatifs à l'emploi du créole. C'est ainsi que le tout petit passera de l'introduction spontanée d'expressions en créole dans ses énoncés à une pudeur relative au parler créole en présence des adultes plus tard, lorsqu'à l'école il aura commencé à maîtriser le parler français, tout en intériorisant les contradictions des adultes de son entourage.

Les distorsions langagières se sont alors déplacées d'un espace intersubjectif (entre l'enfant et l'adulte) à un espace intra subjectif où le jeune locuteur a commencé à s'autocensurer dans ses pratiques langagières, se conformant aux exigences mono linguistiques de l'école où il s'instruit.

A ce stade de l'acquisition du langage, voir antérieurement, le repère et la prise en compte des distorsions langagières qui se manifestent sous forme de fautes (ex : tournures créoles dans un énoncé en français) est sans doute un moyen de révéler les diversités linguistiques qui concernent à plus d'un titre la communauté scolaire martiniquaise. Nous sommes ici en effet en présence d'un emploi diversifié du français relatif à l'existence de plusieurs créoles (martiniquais, guadeloupéen, haïtien, anglophone) et de plusieurs langues étrangères (anglais et espagnol des caraïbes, brésilien, arabe, chinois...) qui constituent virtuellement un vecteur du métissage de l'environnement écolinguistique martiniquais, à travers les distorsions qu'elles génèrent dans les interactions à dimension éducative.

#### **5.4 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 fait 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 étude, 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 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 où les différences intersubjectives sont prises en compte.

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.

Les résultats de cette démarche 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 Communiaction, 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)



# DEUXIEME PARTIE

## VERS UNE CULTURE DE LA DIVERSITE

### INTRODUCTION

En matière d'éducation, les transmissions et les appropriations des savoir-faire sont à la fois liées au contexte où elles se déroulent, aux environnements langagiers dans lesquels évoluent les locuteurs en présence mais surtout aux conditions et modalités des interactions. Des pratiques et usages interviennent en effet activement dans la constitution du sens en situation d'apprentissage. L'identification et l'analyse de ces pratiques permet d'appréhender le contrat didactique qui régit les rapports éducateurs-éduqués que Brassac (2000) qualifie de *communiacion* pour indiquer l'intervention active de chacun dans le *processus d'intercompréhension*.

Pour appréhender l'entrée de l'individu dans la culture, J. Bruner (1996) proposait déjà l'idée d'une *éducation susceptible d'adapter une culture aux besoins de ses membres et d'adapter ses membres et leurs manières d'apprendre aux besoins de la culture*.

Selon lui, *nos actions sont guidées par des valeurs, des normes qui, loin d'être "naturelles", sont des constructions culturelles et symboliques*. Il conçoit le développement humain comme un processus de collaboration entre l'enfant et un adulte, l'adulte étant envisagé comme médiateur de la culture.

Des distorsions langagières interviennent cependant dans les interactions adultes-enfants en raison d'une asymétrie entre leurs niveaux d'expérience respectifs dans la langue parlée, mettant en évidence les disparités entre les intentions de ces interlocuteurs. Ces disparités sont en rapport avec des diversités culturelles, sociales et individuelles intervenant dans la transmission des savoir-faire langagiers et l'intercompréhension qu'elle implique.

Je propose, dans la présente réflexion, de mettre en perspective les conditions d'application d'une telle approche en Martinique. J'introduirai en présentant le contexte culturel et linguistique dans lequel évoluent les locuteurs en Martinique. Les données culturelles recueillies lors de l'observation des activités quotidiennes au sein des établissements préscolaires visités dans le cadre de mes récents travaux de recherche permettront ensuite de situer les langues et cultures à travers les pratiques langagières qui structurent les interactions entre les enfants et les adultes qui les encadrent.

Les valeurs socioculturelles véhiculées par les adultes qui encadrent les enfants seront prises en compte dans une approche des positionnements communément adoptés dans les établissements vis-à-vis de la norme sociolinguistique.

Cette norme s'inscrit dans une politique linguistique qu'il convient d'explicitier pour appréhender les orientations sociales qu'elle induit.

La diversité culturelle des lieux d'implantation de la langue française est un élément essentiel de cette politique linguistique et l'élaboration d'un nouveau contrat didactique s'y impose dans la perspective d'une régulation des interactions adultes-enfants en milieu francophone / créolophone.

## 1. APPROCHE DU CONTEXTE LANGAGIER DES LOCUTEURS MARTINIQUAIS

En Martinique, on parle généralement le français et le créole, le premier idiome étant la forme linguistique instituée comme la norme linguistique, le second correspondant à la forme employée le plus souvent dans les échanges familiers et de proximité. Bernabé (1984) propose à ce sujet un modèle qui se situe dans un *continuum / discontinuum* où chaque langue (le créole et le français) est dotée d'un *acrolecte* et d'un *basilecte*.

Les Martiniquais sont confrontés aujourd'hui à la fois à l'influence de la langue française liée à l'exercice du pouvoir administratif et à la présence à l'école de la langue créole dans leur environnement langagier.

Cette situation sociolinguistique donne lieu à des productions qui se situent parfois à mi chemin entre créole et français : *l'alternance codique*, notion que développe Gumperz (1989), est devenue une pratique langagière courante.

Prudent (1993) attire l'attention sur la notion d'*interlecte* qui désigne la *zone de superposition du créole et du français* où les locuteurs martiniquais se jouent de la norme grammaticale en faisant usage de *lectes* non hiérarchisés dans leurs pratiques langagières. L'analyse du contexte écolinguistique martiniquais est de ce fait rendue complexe par la difficulté qu'on éprouve à distinguer des locuteurs francophones et des locuteurs créolophones.

Il semble opportun de s'interroger sur les modes de transmission et d'appropriation des savoir-dire pour tenter de comprendre comment les enfants apprennent à parler en Martinique, et d'identifier les pratiques langagières dans les situations de communication adultes enfants où ces derniers font leurs premières expériences sociales du langage oral.

Un des objectifs de cette démarche est de découvrir l'opportunité d'une éventuelle prise en compte de la langue créole au contact de la langue française lors de la transmission des savoir-dire dans l'environnement sociolinguistique martiniquais marqué par l'emploi sélectif de deux idiomes vecteurs de valeurs socioculturelles différentes.

Pour appréhender les caractéristiques de ce contexte, une pédagogie fondée sur les *capacités adaptatives* des apprenants et leurs aptitudes à co-construire leur espace linguistique à l'intérieur de rituels langagiers clairement identifiés peut constituer un terrain favorable à une répartition rationnelle des fonctions du français et du créole, comme le démontrent des expériences hélas encore trop marginales dans le milieu scolaire (actions volontaires d'enseignants militants).

## 2. TENDANCES CULTURELS DES ACTIVITES OBSERVEES DANS LES CRECHES

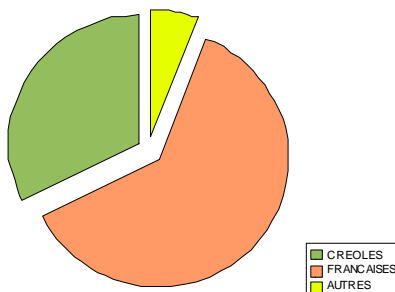
Les pratiques langagières employées par les adultes lors des activités mises en place dans le cadre de l'éducation et de la socialisation des enfants qu'ils encadrent révèlent une diversité faisant toutefois ressortir une tendance dominante.

Je mets, dans cette section, l'accent sur les disparités culturelles présentes dans ces pratiques, de manière à faire ressortir les origines des principaux éléments transmis aux tous petits dans des crèches martiniquaises. Cet état des lieux effectué à partir d'observations collectives de type éthologique, inspirées des travaux de Montagner (1984) a pour objet de repérer la diversité culturelle présente dans l'environnement langagier des enfants observés.

## a. Les descriptions vestimentaires.

**Figure1 : Descriptions vestimentaires**

DESCRIPTIONS VESTIMENTAIRES



REFERENCES CULTURELLES	DESCRIPTIONS VESTIMENTAIRES
CREOLES	34,00%
FRANCAISES	65,00%
AUTRES	6,00%

**La description des vêtements** se déroule généralement le matin à l'accueil mais aussi au carnaval, à Noël ou autres fêtes. Les adultes y font usage de la langue française même lorsqu'ils font référence aux particularités culturelles relatives aux régions ou pays concernés (65% références françaises ; 34% références créoles ; 6% références diverses).

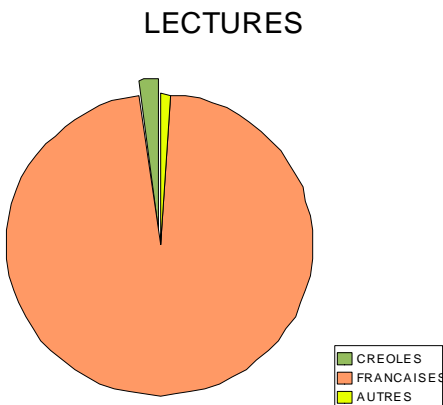
On observe ici une prédominance des références françaises qui sont liées aux caractéristiques vestimentaires présentes dans la plupart des situations vécues à la crèche par les enfants.

Les références spécifiquement créoles apparaissent à l'occasion des fêtes traditionnelles (ex : au carnaval) ou lors des activités culturellement implantées en Martinique (ex : thèmes retenus dans le projet pédagogique de l'établissement).

Les allusions aux vêtements des pays lointains restent marginales et ponctuelles, liées directement aux thèmes culturels inscrits occasionnellement au programme des activités (ex : choix de l'Asie comme thème de carnaval).

## b. Les lectures.

**Figure 2 : lectures**



ORIGINES CULTURELLES	LECTURES
CREOLES	2,00%
FRANCAISES	97,00%
AUTRES	1,00%

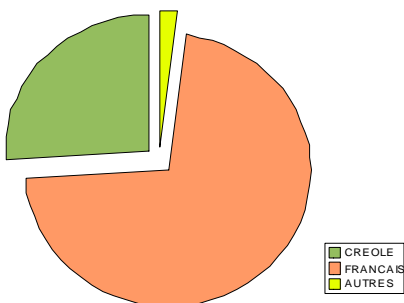
**Les lectures d’histoires** issues principalement de textes français (97%) se réfèrent pour l’essentiel à la culture et à l’environnement naturel (faune, flore, végétation, personnages...) de la France hexagonale. Les références à la culture créole sont marginales (2%), tout comme celles des autres cultures (1%) qu’on peut qualifier d’anecdotiques. Ceci témoigne d’une orientation définie dans le choix des contenus à lire aux enfants.

Ce choix s’impose souvent de lui-même, faute de diversité dans les ouvrages disponibles sur place, les supports créoles ou d’origines culturelles différentes devant faire l’objet d’une recherche sélective dans les librairies locales.

### c. Les références taxonomiques.

**Figure 3 : références taxonomiques**

REFERENCES TAXONOMIQUES



REGISTRE	REFERENCES TAXONOMIQUES
CREOLE	26,00%
FRANCAIS	72,00%
AUTRES	2,00%



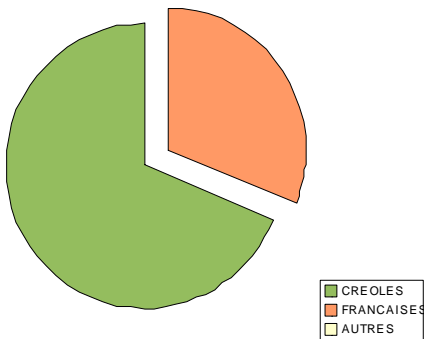
**Les références taxonomiques**, en rapport direct avec l'emploi de la langue et le choix des lectures, ont été plus fréquentes en français (86%) qu'en créole (14%).

La découverte des aliments ou coutumes d'origines françaises, créoles ou autres rééquilibre quelque peu la tendance (72% de références au registre français ; 26% de références au registre créole ; 2% de références aux autres cultures).

#### **d. Les animations organisées pour les enfants.**

**Figure 4 : les animations**

##### ANIMATIONS DIVERSES



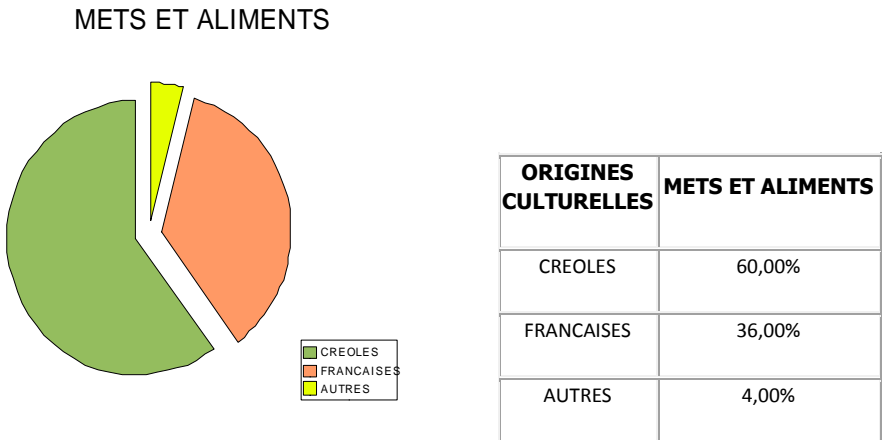
ORIGINES CULTURELLES	ANIMATIONS DIVERSES
CREOLES	69,00%
FRANCAISES	31,00%
AUTRES	0,00%

Si les chansonnettes (ex : découverte des parties du corps) et les musiques d'ambiance (ex : fond musical durant une activité) constituent une part française importante des supports utilisés à la crèche (31%), **les animations dynamiques** sollicitant à la fois la voix, le corps et une participation active à un mouvement collectif (danses cadencées ; jeux libres ; chants rythmés ...) s'inscrivent le plus souvent dans le registre de l'expression culturelle créole (69%).

Les adultes référents, d'origine martiniquaise, y trouvent des occasions de communiquer aux enfants des éléments issus de leur propre culture, particulièrement dans les crèches situées en zones rurales et en zones urbaine populaire.

### e. La présentation des mets et des aliments

**Figure 5 : présentation des mets et aliments**



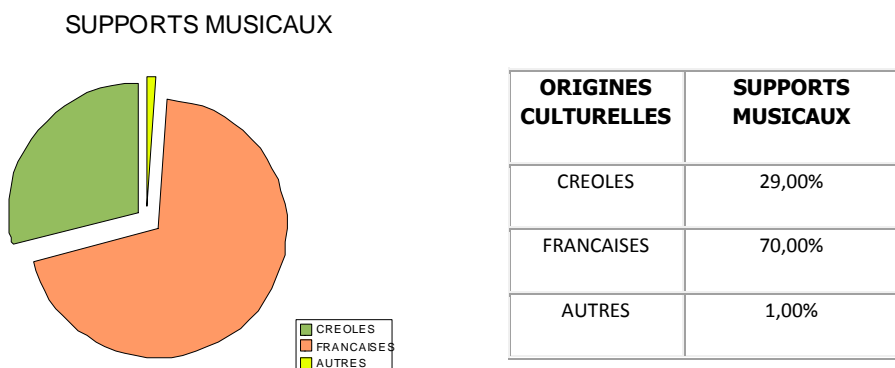
**Les mets et aliments** présentés aux enfants ont témoigné d'une tendance favorable aux noms de fruits, légumes et plats inscrits dans la tradition culinaire créole (60%). Les allusions aux éléments constitutifs de la gastronomie française représentent 36% des interventions des adultes dans ce domaine.

Ce rapport à l'alimentation créole d'une part, à l'alimentation française d'autre part semble correspondre au syncrétisme qu'on rencontre dans les us et coutumes alimentaires des Martiniquais.

La découverte de mets venant d'autres contrées (Asie, Afrique du nord...) est marginale (4%) : elle fait partie de programmes à thèmes élaborés dans le cadre des projets pédagogiques de chaque établissement.

## f. Les supports musicaux.

**Figure 6 : supports musicaux**

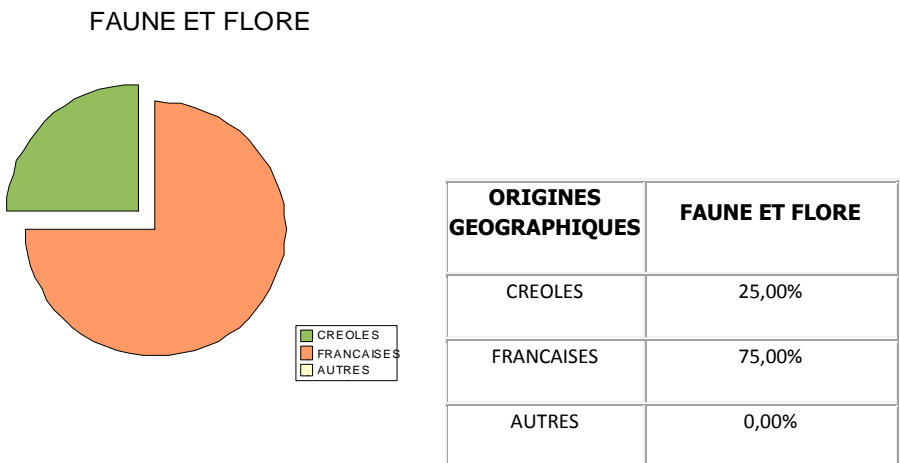


**Les supports musicaux** (musiques d'ambiance ; chansons de transition entre deux activités...) se sont avérés plus nombreux dans le registre français que dans le registre créole (rapport de 70% français à 29% créole ; 1% autres cultures). Comme nous avons pu le constater pour les lectures, le potentiel documentaire disponible en matière de musique dans l'ensemble des établissements visités est le plus souvent du domaine des classiques français et européens.

Les œuvres du patrimoine créole et d'origines culturelles diverses devraient peut-être faire l'objet d'une plus grande diffusion, voir d'une plus grande production en Martinique. Cela représenterait un atout non négligeable pour la culture des tout petits qui évoluent dans un environnement culturel diversifié.

### g. Présentation de la faune et de la flore.

**Figure 7 : la faune et la flore**



**La faune et la flore** ont davantage sollicité l'environnement français (75%), l'environnement local ne constituant que 25% des présentations.

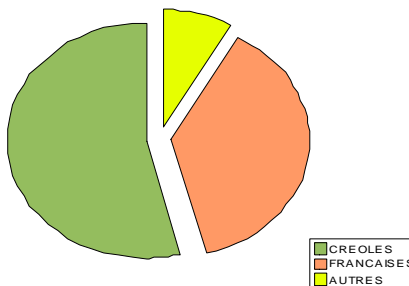
Cela s'explique par le fait que cette faune et cette flore sont le plus souvent en rapport avec les supports (livres ; images ; musiques ; chants ; récits) présentés aux enfants. Ceux-ci identifient, par exemple, plus aisément le hululement d'un hibou (absent de leur environnement naturel) que le roucoulement d'une tourterelle (détectable dans ce même environnement).

Certaines crèches réalisent toutefois des actions audacieuses allant dans le sens d'une découverte de l'environnement naturel des enfants (ex : travaux dirigés autour des couleurs des éléments qui en sont issus).

## h. Les chants et les comptines pratiqués

**Figure 8 : les chants et comptines**

CHANTS ET COMPTINES



ORIGINES CULTURELLES	CHANTS ET COMPTINES
CREOLES	54,00%
FRANCAISES	38,00%
AUTRES	8,00%

**Les chants et comptines** ont été plus fréquemment issus du patrimoine culturel français que du patrimoine créole (54% français / 38% créole), les autres cultures ne représentant que 8% des supports employés dans les crèches visitées.

Cette prépondérance de la référence aux classiques du patrimoine français peut s'expliquer en partie par une disponibilité encore sélective de ces supports sur le marché local.

Mais on y décèle également des éléments de transmission générationnelle prégnants parmi les pratiques sociales des adultes qui encadrent les petits enfants. L'intervention des supports créoles dans ce domaine est, en tout cas, essentiellement liée à cette transmission générationnelle car leur accessibilité demeure marginale dans l'espace socioéconomique martiniquais.

### **Bilan descriptif**

On constate une omniprésence des contenus culturels français et créoles dans l'ensemble des activités observées, ce qui témoigne de la place qu'ils occupent dans les habitus langagiers des adultes et de l'intérêt pédagogique qu'ils représentent dans les interactions adultes-enfants. Les contenus culturels français sont toutefois utilisés plus fréquemment dans la plupart des activités, particulièrement celles qui sont relatives aux lectures, aux références taxonomiques, à la faune et la flore, aux supports musicaux et aux descriptions vestimentaires. Il s'agit, pour l'essentiel, d'activités didactiques où les adultes adoptent vis-à-vis des enfants des conduites de tutelle conformes à l'acquisition de la langue française.

L'usage plus fréquent des contenus créoles, notamment dans les animations diverses, la présentation des mets et aliments, dans les chants et comptines traduit les sensibilités et motivations culturelles de la plupart des auxiliaires de puériculture qui prennent quotidiennement en charge les enfants confiés aux crèches.

Ces activités constituent pour les adultes et les enfants en présence des moments de proximité privilégiés où l'expression verbale et corporelle est plus intense et spontanée, les adultes se situant alors davantage dans la médiation et l'animation de la culture créole dans sa diversité ; ils se rendent à l'occasion plus disponibles aux échanges informels avec les enfants.

L'ensemble de ces éléments des pratiques langagières est à mettre en relation avec les représentations sociales et les modèles dont sont porteurs les référents adultes concernés par l'encadrement et l'éducation des enfants dans les établissements préscolaires.

### **3. Orientation linguistique et représentations sociales.**

Les directrices des crèches visitées sont unanimes à reconnaître que les exigences relatives à l'emploi exclusif de la langue française n'émanent d'aucune législation et ne font pas non plus partie du cahier des charges de leurs organismes de tutelle.

Cette orientation linguistique pourtant rigoureusement appliquée dans l'ensemble des établissements est, selon leurs propres dires, prioritairement influencée par leurs représentations des langues de leur environnement (ex : créole=patois) et par l'éducation qu'elles ont reçue.



Elles indiquent également l'implication des attentes des familles qui leur confient leurs enfants, en particulier celles des parents d'origine martiniquaise pour qui la maîtrise du français représenterait un atout majeur dans l'éducation des tout petits. Une directrice d'école maternelle située en zone résidentielle témoigne des résistances des enseignants de son établissement à utiliser les supports en langue créole mis à leur disposition dans le cadre d'expressions poétiques.

Une de ces personnes corrobore son positionnement réfractaire en affirmant qu'elle n'accepterait d'utiliser ces supports que si elle y était contrainte, ce qui donne à réfléchir sur les rapports qu'elle entretient avec cet idiome qui est pourtant l'un des siens.

Cela nous donne en tout cas un aperçu des intentions éducatives et des représentations linguistiques d'adultes chargés d'instruire les enfants en Martinique.

Le positionnement des Martiniquais à l'égard de leurs langues semble pour le moins ambivalent lorsqu'il s'agit d'éduquer et d'instruire les enfants. Il apparaît comme difficile d'employer le créole comme langue de l'éducation et de l'instruction alors qu'on se reconnaît locuteur de deux idiomes, le français et le créole, employés couramment.

Il convient, par conséquent, de s'arrêter sur les représentations des langues par leurs locuteurs en Martinique. Car, comme dans toute autre société, les représentations sociales interviennent activement dans la transmission et l'appropriation des pratiques langagières.

L'ensemble de la communauté scientifique s'accorde à dire qu'une représentation sociale est *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (Jodelet, 1989).

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène, 1997).

Candelier et Hermann-Brennecke (1993) montrent dans leur approche des motivations de choix et d'abandon des langues étrangères par les étudiants français et allemands que le contact scolaire avec la langue influence de manière positive les représentations attachées à cette langue.

En Martinique le contact scolaire avec le créole est quotidien en dépit de l'omniprésence du français qui est la langue de l'enseignement : les interdicts et les censures dont il fait l'objet n'ont pas raison de sa présence, même allusive, dans les discours des adultes-éducateurs.

Une prise en compte du créole à l'école permettrait sans doute à cette langue de bénéficier du préjugé positif que mentionnent Candelier et Hermann-Brennecke.

Ceux-ci ont constaté en effet que l'évolution des représentations peut être altérée par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue de l'enseignement, à travers leurs rapports imaginés ou effectifs à leur contexte sociolinguistique.

Il importe alors de poser le problème sous l'angle de la norme linguistique instituée par l'école qui a une incidence sur les représentations sociales, notamment en termes de conduites langagières, et qui s'inscrit dans le cadre d'une politique linguistique française où les langues régionales comme le créole ne sont pas encore du domaine des usages officiels en dépit des récentes réformes (*depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution française de 1958 reconnaît les langues régionales comme appartenant au patrimoine de la France*).

#### **4. Incidences de la politique linguistique actuelle.**

La France est l'un des pays les plus réservés face à la ratification de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui confère à celles-ci une légitimité relative à leur présence sur leurs territoires d'implantation.

Dans son article 8, cette charte stipule notamment que les parties signataires s'engagent à *prévoir qu'une partie substantielle de l'éducation préscolaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées ; à prévoir un enseignement primaire assuré dans ces langues.*

En France, le conseil constitutionnel s'est toujours opposé à ce qu'il considère comme une menace pour la langue de la république, les langues régionales ou minoritaires pouvant concurrencer voir dévaluer la langue française si on les introduisait au même titre dans la constitution.

*La langue de la république est le français*, est-il stipulé dans l'article 2 de la constitution, ce sur quoi se fondent les réserves des opposants à la ratification de la charte.

Les résistances de ceux-ci face à la récente modification de cet article sont liées aux craintes d'une remise en question de la souveraineté nationale d'autres instruments y figurant, à savoir le drapeau, l'hymne, la devise et le français.

Les conclusions de la réforme constitutionnelle qui s'est déroulée en mai 2008 sous l'insistance du président de la république permettent en effet d'introduire les langues régionales ou minoritaires dans le patrimoine linguistique français. Mais cette réforme votée par l'assemblée nationale a fait l'objet d'un amendement du sénat qui a refusé d'inscrire la reconnaissance des langues régionales dans la constitution.

Le 22 mai 2008, l'académie française a de plus exprimé son opposition à la reconnaissance des langues régionales qu'elle considère comme *une atteinte à l'identité nationale*. Elle a purement et simplement demandé le retrait de l'article les concernant.

La politique linguistique française tend donc à se figer sur d'anciens modèles concernant sa langue nationale et le patrimoine qu'elle lui associe, à l'exclusion des autres langues parlées sur ses différents lieux d'implantation. Dans ce contexte, la langue créole n'est que partiellement introduite dans les écoles martiniquaises, notamment à travers la formation de certains professeurs du second degré au CAPES créole et d'autres enseignants aux langues et cultures régionales, sous l'impulsion entre autres du GEREC-F (l'actuel CRILLASH) et de son laboratoire de recherche de l'Université des Antilles et de la Guyane.

La langue française demeure la seule langue de l'enseignement, le créole ayant jusqu'ici une implication optionnelle dans les apprentissages scolaires inscrits dans des programmes où il s'agit plus d'enseigner la langue régionale que d'enseigner en langue régionale.

Cela revient à dire qu'une politique linguistique véritablement orientée vers une prise en compte des diversités culturelles des régions concernées par les rapports langue française/langue régionale doit mettre en place les conditions optimales d'expression de cette diversité en répartissant notamment les champs d'intervention de chaque langue à la fois en matière de communication (aspect social) et de pédagogie (aspects disciplinaires).

En pratique, tous les enseignants et tous les professionnels de la petite enfance devraient se former à une maîtrise équivalente du français et de leur langue régionale respective dans leurs dimensions fonctionnelles (expression orale et expression écrite) mais aussi en tant qu'outils didactiques (organe véhiculaire des connaissances).

Il s'agirait, entre autres, d'être en mesure de mettre en perspective un idiome par rapport à un autre (le créole par rapport au français et réciproquement) lors de l'exploration des concepts et savoir-faire à transmettre dans tous les domaines propres aux apprentissages préscolaires et scolaires.

De telles dispositions ont un double intérêt : celui d'organiser le processus d'intercompréhension et les rencontres intersubjectives qu'il implique autour d'une prise en compte des disparités socioculturelles liées à la présence des deux idiomes dans les environnements langagiers des jeunes locuteurs ; celui d'orienter les pratiques langagières des écoliers martiniquais vers un usage bilingue du français et du créole qui serait en rupture avec l'unilinguisme actuellement pratiqué dans l'espace éducatif français.

L'adoption le 10 avril 2009, dans le cadre de la LODEOM, d'un amendement introduisant les langues créoles dans le patrimoine national français permet d'espérer que de nouvelles dispositions administratives sauront accueillir de nouvelles modalités pédagogiques adaptées à la mise en œuvre d'une pratique harmonieuse du créole et du français, notamment parmi les tout petits fréquentant les structures préscolaires et scolaires en Martinique.

## **5. Diversités culturelles et diversités langagières.**

Dans la plupart des régions extra-hexagonales concernées par une présence du français en tant que langue officielle, apprendre à parler en collectivité et à l'école tout en préservant son identité culturelle requiert des conditions didactiques et sociales qui doivent être construites au contact d'un langage commun impliquant les composantes culturelles et sociales de l'environnement de chaque locuteur en présence.

L'intérêt d'une telle approche des pratiques langagières, à la Martinique par exemple, est lié à une diversité des expressions culturelles d'une société, chaque langue, le créole comme le français, étant le vecteur d'une culture et d'un mode de pensée distincts.

Le créole fait référence à une culture renvoyant à une tradition orale issue en grande partie d'un vécu dans les plantations coloniales tandis que le français fait référence à une culture de l'Europe occidentale, plus ancienne, où les concepts sont depuis longtemps retranscrits en langage écrit.

Cela se traduit aujourd'hui par des pratiques langagières reproduisant les diversités culturelles des locuteurs martiniquais qui, suivant leur éducation et les milieux sociaux dans lesquels ils évoluent, s'approprient le créole et le français à travers des usages qui leur sont propres.

De ce fait on ne rencontre guère de Martiniquais s'exprimant exclusivement en français ou en créole.

On peut ainsi constater que ces deux idiomes sont inscrits, compte tenu (ou en dépit) de conditions de diglossie encore prégnantes, dans le patrimoine linguistique des locuteurs martiniquais.

Selon Charaudeau (2001), la langue est, certes, nécessaire à la constitution d'une identité collective mais il convient de dissocier langue et culture, et d'associer plutôt les usages langagiers à la culture.

Cette distinction est repérable dans les rituels langagiers et dans le contrat didactique entre enseignants et élèves en Martinique où les premiers font référence au créole de manière plus ou moins indirecte, mais aussi dans les disparités entre les usages langagiers des enfants et ceux des adultes chargés de leur éducation. Il est, en effet, plusieurs manières de parler une même langue si on considère d'une part le niveau de maturation du locuteur, d'autre part le(s) milieu(x) socioculturel(s) dans lequel (lesquels) il évolue habituellement.



Ainsi, lorsqu'il s'agit de locuteurs amenés à communiquer dans une langue qui n'est pas leur langue d'origine, on est en présence d'une rencontre de modes de pensée différents car chaque locuteur est non seulement porteur d'une identité construite au contact de l'idiome qu'il emploie mais il est aussi dépositaire des usages se rattachant à la culture de son entourage langagier.

Les intentions respectives des personnes impliquées dans l'interaction sont fonction non seulement des motivations en lien direct avec les situations de communication et leurs conditions d'intercompréhension mais aussi des modalités d'utilisation de l'idiome qu'ils emploient habituellement dans leurs milieux sociaux et familiaux respectifs.

En ce qui concerne l'emploi du créole et du français en Martinique, nous pouvons évoquer ici la situation d'ancrage qui fait que chacun de ces idiomes tient une place privilégiée par rapport à l'autre suivant les situations sociales vécues par les locuteurs.

C'est à la faveur de cet ancrage que les locuteurs martiniquais s'approprient sur un mode identitaire l'une et l'autre de ces langues qui constituent les marquages culturels de leur environnement sociolinguistique.

## 6. Une culture de la diversité (implications didactiques).

Ce n'est donc plus à l'exclusion l'une de l'autre que la langue française et la langue créole doivent être apprises en Martinique mais, bien au contraire, l'une au contact de l'autre, dans une perspective didactique favorisant la prise en compte mutuelle des disparités culturelles liées à l'emploi respectif de chaque idiome. Prudent (1993) propose *de fonder une pédagogie du français et du créole en prenant en compte la zone interlectale (entre le basilecte et l'acrolecte) qui est au cœur de la langue maternelle du Martiniquais* pour prendre en compte l'élève martiniquais et son environnement sociolinguistique.

Ceci constitue, dans le domaine de la didactique des langues, une grande avancée qui permet d'appréhender la variété des lectures employées dans chaque idiome par ces jeunes locuteurs en situation d'apprentissage.

Les modalités relationnelles en matière d'acquisition langagière sont toutefois parcourues par des rituels qui peuvent, à la faveur d'une médiation stratégique de l'enseignant, mettre en question l'implication des deux idiomes dans les différentes situations d'apprentissage. Dans les crèches et les écoles maternelles, cela devrait se traduire par une posture d'accueil et de transmission multiculturels de l'adulte vis-à-vis des enfants qu'il encadre.

La posture d'accueil correspond à une attitude d'écoute et d'observation des conduites langagières spontanées des tout petits encadrés par les adultes.

Le fruit de cette démarche est à mettre au bénéfice d'un repérage et d'un recueil des disparités d'ordre social et culturel.

La posture de transmission correspond à une prise en compte des disparités repérées et à une exploitation de celles-ci lors de la construction collective des savoir-faire. Les productions créoles et françaises sont réinvesties dans l'ensemble des interactions. Le contrat didactique encadrant-encadré, enseignant-enseigné se concentre sur les modalités mises en œuvre en situation d'apprentissage.

Dans ce contexte, les élèves sont invités à expliciter et argumenter leur propres productions et celles de leurs pairs, la consigne principale étant de s'exprimer librement en français ou en en créole.

Ce dispositif pédagogique requiert, il convient de le préciser, une formation commune des adultes-référents et des enseignants en langue régionale (orale et écrite) mais aussi en didactique des langues, de manière à acquérir des compétences en matière d'enseignement bilingue et de repère des usages langagiers. Il est également essentiel que ces acteurs de la petite enfance soient compétents dans le domaine de l'observation des conduites langagières.

A terme, c'est une sensibilisation et une formation des tout petits aux disparités et diversités culturelles de leur environnement langagier qui sont posées comme des principes éducatifs, notamment dans les situations d'apprentissage où les savoir-faire se construisent aussi bien au contact des adultes que des pairs, toutes compétences linguistiques confondues.

Lorsque, par exemple, une des directrices de crèche fait la présentation des activités de son établissement, elle précise qu'il est fréquenté par des enfants dont les origines culturelles s'avèrent particulièrement diverses en raison, notamment, de sa zone d'implantation.

Située dans un quartier où résident des familles martiniquaises, françaises, italiennes, allemandes, cambodgiennes et togolaises, cette crèche de la périphérie de Fort de France accueille des enfants qui, au contact de disparités culturelles, doivent évoluer ensemble de la section des tout petits à la section des grands.

Cette directrice, pour prendre en compte les différences interculturelles, organise régulièrement un *tour du monde* des cultures avec, à chaque *voyage*, la contribution active d'une famille culturellement impliquée. Lors de ces rencontres, les enfants découvrent les cultures les uns des autres au travers d'activités ludiques (ex : jeux typiques des pays *visités*) et au moyen d'animations culinaires, musicales, dansantes et linguistiques.

Les adultes référents interviennent en médiateurs, en fournissant aux enfants de nouveaux outils langagiers pour communiquer avec leurs pairs en se référant à des registres culturellement diversifiés (ex : chansonnettes de contrées différentes) dans le cadre de rapports fondés sur une construction interculturelle des savoir-faire très bien accueillie par les enfants. Cet exemple montre l'intérêt du respect des différences interindividuelles pour le développement d'un processus d'intercompréhension favorable à l'épanouissement langagier des jeunes locuteurs.

En effet, les tout petits mis en situation de découverte avec leurs pairs par un adulte référent soucieux de ce respect des différences parviennent à construire les savoir-faire qui leur sont transmis en mettant en œuvre leur propre expérience langagière (intra subjective) tout en s'enrichissant de celles de leurs petits camarades (expérience intersubjective).

C'est en valorisant et en stimulant l'expression et la réception des différences culturelles parmi les jeunes locuteurs dont il a la charge éducative que l'adulte devrait obtenir les conduites langagières les plus adaptées et les plus performantes. Les diversités culturelles sont à mettre au bénéfice du processus d'intercompréhension par un adulte-référent qui doit créer les conditions optimales d'échanges parmi les jeunes locuteurs dont il a la charge. Il doit pour cela tenir compte à la fois des capacités et potentialités de ceux-ci et de l'environnement sociolinguistique où ils évoluent.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R.**, 1989, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard.
- Bernabé, J.** (1983) : *Fondal-natal : Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*. Paris, L'Harmattan.
- Bernicot, J.** 1996, *Les actes de langage chez l'enfant*, édit. PUF, Paris.
- J. Bruner**, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* Paris, Retz.
- Candelier, M., Hermann-Brennecke, G.** 1993, *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Saint-Cloud, Collection Credif essais, Didier, Paris.
- Charaudeau, P.**, 2001, *Langue, discours et identité culturelle*, Revue de didactologie des langues – cultures.
- Dabène, L.**, 1997, *L'image des langues et leur apprentissage*, dans M. Matthey (Ed).
- Gumperz, J.** 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- Jodelet, D.**, 1984, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Miehakanda, M.**, 2010, *Transmission et appropriation des langues en Martinique*, Thèse de doctorat, UAG, Martinique.
- Miehakanda, M.**, 2010, *Distorsions dans les interactions adultes-enfants*, article à paraître.

**Montagner, H.**, 1984, *L'enfant et la communication*, Editions Stock.

**Moscovici, S.**, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F. (nouvelle édition, entièrement refondue, P.U.F., 1976).

**Prudent, L.F.**, 1993, *Pratiques martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Haute-Normandie.

## TROISIEME PARTIE

### Les enfants au contact de la langue proscrite

#### I- Le prescrit et le proscrit

En Martinique, comme dans d'autres régions francophones/créolophones les adultes éduquent et instruisent les enfants en langue française. Ils tendent toutefois, par leurs propres conduites langagières en présence des tout petits, à lever le voile sur l'emploi de la langue créole qu'ils tiennent à proscrire au contact des enfants. Cette contradiction dans les conduites langagières des adultes est rapidement repérée par les enfants qui saisissent progressivement les interdits et la dimension confidentielle relatifs à l'emploi du créole, en faisant notamment la part des fréquents échanges créolophones entre adultes et de l'emploi exclusif du français par ces mêmes adultes lorsqu'ils s'adressent à eux.

Prenons l'exemple d'un enfant de 15 mois en section des moyens d'une crèche implantée en zone urbaine, au moment de la collation du matin (Miehakanda, 2010). Il est parmi les premiers à terminer son jus et souhaite manifestement remettre sa timbale à l'adulte référent. Il interpelle l'auxiliaire de puériculture en créole en lui tendant sa timbale vide :



- l'enfant : « mi ! »<sup>4</sup>
- l'adulte : « on ne dit pas mi, on dit tiens ! »
- l'enfant sans répondre retourne à son activité de jeu après avoir remis sa timbale.

En produisant l'énoncé « mi », l'enfant souhaite remettre sa timbale à l'adulte pour retourner jouer car il vient de boire son jus. Cet appel adressé à l'adulte est aussi une information communiquée sur un état de fait et un moyen pour le petit locuteur de passer à autre chose. La réaction de l'adulte est motivée par une censure relative à l'emploi du créole par l'enfant, le français étant de rigueur à la crèche et plus généralement dans les relations entre adultes et enfants.

Ceci dit, la timbale est récupérée par l'adulte comme l'a souhaité l'enfant et sans que ce dernier ait effectué la correction demandée. On observe ici une rupture entre l'intention de l'adulte référent qui sollicite la correction d'un énoncé et l'acte gestuel de celui-ci (prendre la timbale tendue) qui va à l'encontre de la sollicitation en favorisant un retour de l'enfant à ses activités sans la réponse à la consigne.

L'enfant réagit avec une production non-verbale à l'intervention en français de l'adulte, en retournant simplement à ses activités de jeu sans rectifier son énoncé en créole. Il s'agit plus ici d'une centration sur son point de vue correspondant au niveau de maturité du jeune locuteur que d'un choix délibéré d'idiome.

---

<sup>4</sup> Traduction en français= tiens !

S'il semble se référer à son registre taxonomique familial créolophone pour s'exprimer («mi» en tendant sa timbale), l'auxiliaire de puériculture lui rappelle qu'on ne s'exprime pas en créole à la crèche («on ne dit pas mi, on dit tiens»).

Elle témoigne toutefois d'une certaine compréhension, en prenant la timbale. Le registre taxonomique de l'enfant n'est manifestement pas celui qu'inculque la crèche : les pratiques langagières familiales rentreraient ici en contradiction avec celles de la collectivité où évolue le jeune locuteur. Mais ce qui importe dans le cas présent, c'est que l'expérience langagière créole de l'adulte lui permet de comprendre l'énoncé de l'enfant (porteur d'une certaine expérience en créole) et de l'inciter à l'autocensure relative à l'emploi du créole dans l'établissement qu'il fréquente.

L'enfant concerné ne semble pas se soucier de l'intervention verbale de l'adulte et continue d'agir comme si chacun s'était compris. La référence conjointe se construit ici dans un cadre social où le français constitue une norme et où le créole est banni, mais cette construction révèle une distorsion entre le point de vue de l'enfant qui s'est exprimé spontanément en créole et celui de l'adulte qui tente de censurer cette conduite langagière jugée inadaptée au contexte linguistique de la crèche.

Au contact de son milieu familial et/ou dans les collectivités qu'il fréquente, le tout petit a un rapport plus ou moins direct avec la langue créole qu'emploient des adultes (conversations entendues) ou certains pairs de son entourage.

Il lui arrive alors de surprendre ses locuteurs référents lors de l'introduction spontanée d'expressions en créole dans leurs énoncés.

Ce n'est qu'au moment de l'intégration des règles liées aux pratiques langagières établies dans le cadre de son éducation que s'instaure une pudeur relative au parler créole en présence des adultes. Dès sa dernière année de crèche (2ans1/2 – 3 ans) et sa première année d'école, il commence à maîtriser le parler français, tout en intériorisant les contradictions des adultes de son entourage. Les distorsions langagières se sont ainsi déplacées d'un espace intersubjectif (entre l'enfant et l'adulte) à un espace intra subjectif (chez l'enfant lui-même) où le jeune locuteur a commencé à s'autocensurer dans ses pratiques langagières, se conformant aux exigences monolingues de l'école où il s'instruit.

L'activité du tout petit se situe aussi bien au niveau de la production d'actes langagiers que dans sa position de sujet entendant les productions de ses interlocuteurs, c'est-à-dire que le point de départ de l'investissement personnel de la langue entendue se situe au niveau de l'écoute pratiquée par le locuteur en puissance, le point d'élaboration de cet investissement se manifestant à travers la mise en œuvre des éléments recueillis durant l'écoute.

Poser ainsi le tout petit en locuteur actif, capable de s'appropriier simultanément la langue enseignée et la langue proscrite, c'est envisager une situation didactique qui favorise un investissement ostensible des deux langues par le jeune locuteur engagé avec l'enseignant dans un processus de développement langagier se fondant sur le bilinguisme naturel d'une société francophone-créolophone.

## **II- L'ostensible et l'implicite**

Sur le plan social, les locuteurs affirment leur identité parmi leurs pairs tout en s'appropriant les usages langagiers au contact de ceux-ci. L'identité est donc bien un construit social comme l'affirme Dubar (1996) en faisant référence au processus d'équilibration que Piaget présentait comme le lieu du « passage d'un état de moindre équilibre à un état supérieur ».

Ce passage s'effectue pour les jeunes locuteurs observés au moyen de la langue française qui leur est ostensiblement transmise par les adultes de leur entourage. Dans une crèche, par exemple, l'accueil de chaque enfant accompagné d'un de ses parents est l'occasion d'échanges entre l'auxiliaire de puériculture de référence et le parent à propos du vécu de l'enfant (point sur l'état de santé et/ou sur l'évolution des conduites à domicile et à la crèche).

La première intervention de l'adulte référent d'une section (ex : des moyens) est généralement une phrase d'accueil énoncée d'une manière ostensible à la troisième personne du singulier (ex : « voici H., on dit bonjour à H. et à sa maman ! ») qui invite le reste du groupe à prendre part à l'accueil (ex : « bonjour H., bonjour la maman de H. !).

La langue créole est toutefois présente de manière implicite, notamment lors des échanges informels entre adultes. Aussi l'appropriation identitaire se développe-t-elle également au contact de l'idiome créole dont l'intégration se manifeste à travers l'emploi par les petits enfants d'expressions intervenant de façon opportune dans leurs conversations en famille, à la grande surprise des parents.

Le processus de transmission se développerait dans ce contexte autour d'un contrat didactique impliquant, certes, la reconnaissance des compétences linguistiques, culturelles et pédagogique de l'enseignant par l'élève mais faisant aussi intervenir implicitement, à travers la confrontation des intentions pragmatiques, la culture et les compétences langagières de l'enfant. L'exemple présenté dans la section précédente montre que l'adulte énonce ostensiblement une consigne (« on ne dit pas mi, on dit tiens ») qui sanctionne la production créole de l'enfant (« mi ») alors que dans un même temps il prend la timbale que celui-ci lui tend sans attendre la rectification sollicitée.

Ceci traduit une concession implicite de l'adulte vis-à-vis de l'emploi du créole par l'enfant qui peut alors poursuivre ses activités sans appliquer la consigne prescrite. Cette consigne est d'ailleurs énoncée sous une forme indirecte (emploi de « on ») qui, pour un enfant de la section des moyens à la crèche, peut être reçue plus ou moins ostensiblement par le jeune allocutaire.

La forme indirecte qui n'intervient certainement pas par hasard dans ce bref échange pourrait bien être liée à la double compétence créolophone/francophone de l'adulte et à la complexité des rapports qu'entretient cette personne avec ses deux idiomes : la censure vis-à-vis du créole en un lieu où le français s'impose comme la langue de la transmission des savoir-faire n'exclut pas la présence de l'idiome proscrit, ce dont témoigne, malgré elle, cette auxiliaire de puériculture.

Par ailleurs la transmission verticale des savoir-faire privilégiant le français dans les interactions adultes-enfants est parfois supplantée par une transmission plus implicite du créole qui opère couramment, notamment lors des échanges informels entre adultes que les petits enfants observent attentivement. Dans la transmission des savoir-faire langagiers, des 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.

On constate ainsi l'influence du contexte linguistique sur les pratiques et conduites adoptées par les locuteurs dont l'identité se construit au contact de leur entourage et au fil de leurs expériences successives.

On peut toutefois s'interroger sur l'action implicite qu'exerce le jeune locuteur martiniquais au contact des adultes de son entourage, lors de son acquisition de la langue créole en dépit des interdits sociaux. A ce propos, Coursil (2001), dans son approche de la situation diglossique en Martinique, met en évidence une fonction muette du langage en présentant les locuteurs comme des sujets capables à la fois de parler une langue et de l'entendre.

Dans l'action d'entendre durant laquelle le sujet ne parle pas, Coursil discerne une expérience (muette) de la langue qu'on retrouve chez le tout petit qui surprend des conversations d'adultes, saisissant progressivement les interdits relatifs à l'emploi du créole.

### **III- De l'intersubjectif à l'intra subjectif : fonction du langage intérieur**

Compte tenu de la disparité entre les compétences langagières de l'adulte et celles du petit enfant nous devons distinguer leurs points de vue vis-à-vis de l'objet de leurs échanges et considérer la rencontre entre des champs sémantiques différents.

C'est dans cette rencontre qu'intervient le processus d'intercompréhension décrit par Brassac (2000) dont l'analyse se situe dans la perspective intersubjective d'une co construction du sens.

Cette rencontre fait également l'objet de l'approche de Vygotsky (1985) avec sa notion de *zone proximale de développement* qui met en perspective l'intervention de l'adulte dans l'acquisition du langage par l'enfant : c'est une zone qui définit la distance entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide de l'adulte.

Cette approche constructiviste de l'acquisition des savoirs s'applique à l'acquisition du langage chez l'enfant qui, de ce point de vue, passe d'une phase intersubjective (médiation de l'adulte) à une phase intra subjective (le langage intérieur) et réinvestit par la suite ses compétences langagières avec ses pairs. La distorsion cognitive entre les intentions pragmatiques de l'adulte et celles de l'enfant pourrait donc être constructive, à l'instar du conflit sociocognitif qu'évoquent Doise et Mugny (1991) dans leur ouvrage commun pour rendre compte de l'accès des enfants à la conservation de la masse, de la matière et des quantités.

L'appropriation langagière est, de ce point de vue, le processus par lequel l'apprenant (ici l'enfant) passe successivement d'une pensée intersubjective, lors des échanges avec son entourage, à une pensée intra subjective (langage intérieur) pour comprendre les énoncés de ses interlocuteurs et communiquer de manière efficace dans ses différents environnements linguistiques.



Un enfant commence donc à communiquer lorsqu'il a accédé à la représentation mentale de son entourage et de son environnement habituel, certains concepts et rituels sociaux (comme les rapports entre référents et référés, entre signifiants et signifiées et les tours de parole) devant être intégrés et maîtrisés pour rendre possible la production mutuelle de véritables actes de langage.

L'enfant construit ainsi du sens au fil de ses expériences inter subjectives avec les locuteurs adultes de son entourage (appropriation verticale) et parmi ses pairs avec qui il réinvestit ce même sens à travers des scripts adaptés à son niveau de développement (appropriation horizontale).

A la crèche, par exemple, section des moyens, un garçonnet regarde partir son père qui vient de le confier à l'auxiliaire de puériculture ; cette dernière observant la scène tente de le rassurer avant de l'inviter à se joindre à son groupe.

- L'enfant regardant son père s'éloigner vers l'entrée de la crèche : « papa... papa ! »
- L'adulte référent du groupe : « Ton papa est parti ? Il reviendra ce soir ».
- L'enfant, en maintenant son regard dans la direction initiale : « papa parti, parti papa ? »

On constate que l'intervention verbale de l'adulte vient étayer celle de l'enfant en produisant un énoncé à partir du mot prononcé par celui-ci. Un sens et une intention communicative sont ainsi attribués au petit garçon qui s'exprime sous la forme interrogative à partir de l'interprétation de l'adulte, introduisant la précision suggérée relative au départ de son père. Durant cet échange intersubjectif, l'ultime production de l'enfant s'est enrichie d'un mot relatif aux points de vue des deux interlocuteurs.

A mi-chemin entre les deux expériences inter subjectives de l'acquisition langagière se situe une expérience intra-subjective où l'enfant intègre le sens individuellement dans son champ conceptuel, un développement du langage intérieur auquel Vygotsky (1934) faisait déjà allusion.

Ce passage est déterminant pour la structuration langagière du jeune locuteur qui, en fonction de son niveau de compréhension et de tolérance, met en situation (ex : jeux symboliques) les formats (pratiques langagières répondant aux exigences d'une situation de communication) et les scripts (suite d'actions ritualisées) issues de ses premières rencontres avec l'adulte pour les développer par la suite avec ses pairs.

A la crèche, dans une section de petits la directrice qui a suivi le développement de la motricité d'un garçonnet s'adresse à l'une de ses auxiliaires de puériculture en présence de celui-ci; elle fait ainsi allusion à ses progrès de la marche à quatre pattes à la position verticale aidée d'un appui (parc à jouet).

La dernière illocution de la directrice est un assertif qui marque son étonnement face aux progrès d'un des enfants du groupe.

- La directrice dont le regard s'arrête sur un tout petit (six mois) qui évolue à quatre pattes : « Miguel est de plus en plus autonome ; où va-t-il comme ça ? »
- L'auxiliaire de puériculture : « attends, tu vas voir. »
- La directrice qui voit Miguel se redresser et se déplacer en prenant appui sur le rebord d'un parc à jouets : « Gadé'y ! I ja anvi maché'i !<sup>5</sup> »

L'expression "Gadé'y"<sup>6</sup> sera restituée par l'enfant concerné<sup>7</sup> deux semaines plus tard lors d'un échange verbal avec un pair, preuve que l'échange entre les adultes n'était pas passé inaperçu dans le groupe.

Les enfants auraient restitué, dans l'intervalle d'une à deux semaines, des éléments verbaux (expressions) et non verbaux (mimiques) repérés dans les interactions entre les adultes référents de leurs groupes respectifs.

Le langage intérieur intervient donc chez l'enfant comme un élément important du développement du champ sémantique où les composantes implicites de l'expérience intersubjective sont intégrées au même titre que les composantes ostensibles dans un scénario et une interprétation propres au jeune locuteur.

---

<sup>5</sup> En français : « regarde-le ! Il a déjà envi de marcher, ma parole ! »

<sup>6</sup> En français : « regarde-le ».

<sup>7</sup> Issu d'une famille d'Européens récemment arrivés en Martinique. Ses parents avaient, par ailleurs, demandé au personnel d'introduire leur garçon à la langue et la culture créole

Il est constitutif de cette phase intra subjective où l'intelligence de l'enfant se construit individuellement au contact des vécus mis en mémoire. Ce parler à soi-même correspond ici à une phase de préparation aux échanges intersubjectifs ultérieurs, à une activité cognitive générant une image mentale de l'expérience sociale du langage oral.

Il a une fonction adaptative dans la construction et le développement du discours du locuteur, agissant à la manière d'une répétition optimisée par les représentations et les interprétations personnelles du jeune enfant pour qui la délimitation entre le prescrit et le proscrit n'est pas encore établie. C'est ce qui pourrait expliquer l'emploi spontané, par moments, de la langue proscrite dans les rapports habituels entre l'enfant et les adultes de son entourage.

#### **IV-Compétences et potentialités langagières du tout petit**

Si on se réfère à l'approche de Weitzman (1985) des stades de développement du langage, l'enfant commence à communiquer, par réflexe, dès sa venue au monde et accède aux fonctions sociales du langage dès le troisième stade, c'est-à-dire entre 8 et 13 mois. Cependant on peut observer à un âge plus précoce, entre cinq et six mois, les conduites non verbales que Colletta (2009) qualifie de mimo-posturo-gestuelles.

Ces conduites qui mettent en action à la fois les expressions du visage (mimiques), les positions du corps (postures) et les mouvements des membres supérieurs et inférieurs (gestes) pour communiquer sont relatives à la fonction sociale du langage oral qu'elles précèdent puis renforcent et structurent lorsque l'activité du locuteur se développe.

Les usages relatifs à cette fonction sociale du langage apparaissent suffisamment tôt chez le jeune enfant pour que l'on puisse considérer celui-ci comme un acteur dans les interactions où il est impliqué.

Des observations effectuées dans des crèches sur les actes de langage des tout petits (Miehakanda, 2010) révèlent en effet que dès la petite section (à six mois environ) les gestes et les postures témoignent, bien avant l'avènement du langage verbal, des intentions communicatives du jeune enfant impliqué dans des interactions avec les auxiliaires de puéricultures intervenant dans leur groupe de pairs.

Au moment du repas, par exemple, Alexis (6 mois) est assis sur sa chaise haute face à son auxiliaire de puériculture qui lui tend une cuillerée de purée, le buste légèrement penché en avant, en accompagnant son geste d'un sourire et d'un acte illocutoire promissif (« tu vas aimer ton repas ce midi... »). Alexis réagit en tentant, buste penché en avant, de saisir la cuillère qu'il fixe du regard. L'adulte répond à cette réaction par un acte illocutoire directif, en signe de désapprobation (« an-an, non monsieur...tu te crois déjà grand ? C'est moi qui te donne à manger »). Alexis, en redressant le buste, ouvre alors la bouche pour recevoir sa cuillerée de purée.

On constate ici que l'enfant se manifeste par des conduites non verbales, par des coverbaux selon les termes de Colletta, en réponse aux sollicitations de l'adulte qui lui attribue des intentions communicatives semblant correspondre en tous points à ce qu'il exprime. L'ensemble de ces échanges montre que l'enfant contribue, par des actes coverbaux, au processus d'intercompréhension qui régit l'interaction décrite.

En effet, son premier acte témoigne d'une intention de se servir soi-même identifiée par l'adulte ; il nécessite un réajustement de celui-ci.

Cette première intervention, ainsi que celle qui conclue la séquence, confère à l'enfant une place d'acteur dans l'échange où il est impliqué, et ce en dépit d'une entrée non-encore effectuée dans l'expression verbale du langage. Il s'agit avant tout d'un dialogue d'actions qu'animent des intentions mutuellement identifiés par l'adulte et l'enfant en présence.

L'identification des intentions se fait ici grâce à la rencontre des coverbaux de l'enfant et des productions verbales de l'adulte, les interprétations ayant une fonction médiatrice dans l'intercompréhension des deux personnes.

C'est dans cette dynamique dialogique que l'enfant évolue vers une appropriation du langage dont ses interlocuteurs adultes font usage.

Aussi, lorsque les interactions se déroulent en milieu diglossique où l'emploi d'une langue est privilégié dans l'éducation des enfants, importe-t-il de prendre en compte les aptitudes du jeune enfant à s'approprier les pratiques langagières des adultes qui les entourent, y compris celles qui impliquent implicitement l'expression d'une culture différente de celle qui est préconisée pour l'éducation des enfants.

L'enfant, dès qu'il accède à la parole (12 mois environ), sait repérer et restituer les différents emplois langagiers, qu'ils lui soient directement adressés ou non (cf. exemple présenté en page 9).

Durant cette phase du développement du langage, l'appropriation est liée aux pratiques langagières comprises et restituées par l'enfant qui, lors des interactions, interprète les éléments et situations que lui présente l'adulte en les décodant au moyen de répétitions, de restitutions et de descriptions.

Les répétitions ont notamment une fonction d'accusé de réception que Bernicot (2010) relève dans les interactions adultes-enfants au moment de la ratification des énoncés de l'allocutaire par le locuteur, l'enfant se montrant très tôt capable d'apprécier la validité informative des messages qui lui sont adressés par l'adulte.

Cependant, un enfant ne commence réellement à communiquer que lorsqu'il a accédé, vers 2-3ans, à la représentation mentale de son entourage (ex : représentation d'un référent adulte absent) et de son environnement habituel (ex : références à son vécu familial durant les interactions à la crèche).

Certains concepts et rituels sociaux comme les rapports entre référents et référés, entre signifiants et signifiés et les tours de parole doivent en effet être intégrés et maîtrisés pour rendre possible la production mutuelle de véritables actes de langage (cf. Veneziano, 1998).

Dès les premières interactions avec son entourage le jeune enfant est un locuteur potentiel qui s'approprie le sens véhiculé par la (les) langue(s) présente(s) de manière ostensible ou implicite dans les milieux où il évolue.

Le passage du langage préverbal au langage verbal est rendu possible grâce, notamment, à la présence de co-verbaux dans les conduites langagières précoces. Ces formes d'expressions posturo-mimo-gestuelles restent d'ailleurs prioritaires lors de la maturation du langage oral et elles ont une fonction d'étayage chez le locuteur adulte.

En matière d'appropriation langagière, l'enfant se situe dans un continuum entre le préverbal et le verbal où il intervient en auditeur actif à l'intérieur ou à la périphérie des interactions, relevant plus ou moins directement des éléments langagiers issus des langues parlées dans son environnement. Ainsi, une langue soumise à la censure dans les pratiques éducatives pourra-t-elle faire l'objet d'une acquisition parallèle à celle de la langue officielle. Etre attentif à ces conditions d'acquisition langagière chez le jeune enfant pourra favoriser une prise en compte voir une introduction de la langue censurée, dans l'éducation et l'instruction.



## **Conclusion**

Appréhender les modalités d'acquisition langagière chez les jeunes enfants est donc d'un intérêt à la fois pédagogique, éducatif et culturel, particulièrement lorsqu'on se trouve en présence de deux langues dont l'une est soumise à la censure sociale au regard des situations d'apprentissage concernant les jeunes publics.

Nous avons vu l'importance qu'il y a à prendre en compte les aptitudes des tout petits à s'imprégner d'une langue qui est censurée par son entourage éducatif et familial. Des processus psycho-cognitifs situationnels tels que l'intercompréhension entre locuteurs et l'attribution d'une intention communicative à un enfant par un adulte permettent, entre autres, d'appréhender les conditions d'acquisition langagière parmi les tout petits. Les craintes des adultes vis-à-vis de l'emploi du créole par les jeunes enfants ne se justifient pas puisque ceux-ci apprennent à le parler malgré la censure et que leurs apprentissages ne s'en trouvent pas affectés pour autant, si ce n'est par la marginalisation d'une dimension culturelle véhiculée par l'un des idiomes de leur environnement langagier.

Pour une meilleure maîtrise du langage oral et écrit indispensable aux apprentissages, les professionnels chargés de l'encadrement des jeunes locuteurs en Martinique devrait bénéficier d'un dispositif éducatif et pédagogique posant au même titre le français et le créole comme des langues de l'enseignement dans un apprentissage langagier prenant en compte les impératifs pragmatiques relatifs au contexte linguistique et culturel où évoluent les apprenants. Les avantages d'une telle approche bénéficient du témoignage de psycholinguistes qui comme Dalgalian (2005) défendent le bien fondé de l'enseignement bilingue : « Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue, c'est tout le contraire ».

Salles-Loustau (1997), inspecteur général de l'éducation nationale chargé des langues régionales, précise même que « Les évaluations confirment que l'enseignement bilingue contribue fortement au développement intellectuel de l'élève et à son épanouissement ».

## Bibliographie

- Bernicot, J., Clark, E.V.** (2010). *La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus*. Psychologie de l'Interaction.
- Brassac** (2000) *Intercompréhension et Communication®*, In A.-C. Berthoud, L. Mondada (éds), *Modèles du discours en confrontation*. Berne, Peter Lang, pp 219-228
- Bruner, J.-S.** (1983), *Savoir-dire, Savoir-faire*, Édition PUF.
- Colletta J. M. & Batista A.** (2009), *Analyse des productions multimodales d'enfants français âgés de dix sept à quarante et un mois en situation de jeu*, Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon.
- Coursil** (2001), *La fonction muette du langage*, Éditions IBIS ROUGE.
- Dalgalian G.** (2005) in *Les classes bilingues breton-français en écoles publiques : les questions que vous vous posez, Point de vue sur le bilinguisme précoce*, propos recueillis par Calves G, Div Yezh Briezh.
- Doise W. et Mugny G.** (1991), *Le développement social de l'intelligence*, Éditions Sociales.
- Dubar C.** (1996), *La Socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin (2e éd.)
- Prudent** (1993), *A Political illusion of an intervention in the linguistic domain in Martinique*, p.136.
- Salles-Loustau J.** (1997) - Inspecteur général de l'Éducation Nationale chargé des langues régionales.

- Rosen** (2002) *Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et L2*, dans *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne nouvelle, pp 163-178.
- Veneziano, E.** (1998). *La conversation: instrument, objet et source de connaissance*. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, p. 2-21.
- Vygotsky L.** (1997), *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.
- Weitzman E.** (1985), *Apprendre à parler avec plaisir*, Édité par le Centre Hanen, Bibliothèque nationale du Canada, 322p.

# QUATRIEME PARTIE

## Implications du jeu dans l'accès au SAVOIR

### Introduction

Le caractère ludique du jeu représente un atout majeur pour le développement de l'enfant qui y expérimente, entre autres, des situations le préparant aux conditions réelles de sa vie en société. Bruner (1983) dit à ce propos que le jeu permet d'essayer, sans s'exposer à de réelles conséquences, des *combinaisons de conduites*. En situation de jeu l'enfant apprend à utiliser des outils dans des conditions qui sont adaptées à son niveau de développement et à sa perception du monde qui l'entoure. Par exemple, lorsqu'une fillette de quatre ans joue avec ses poupées en reproduisant des comportements parentaux relatifs aux conduites à adopter en société, son intérêt ne se limite pas à une simple imitation de l'adulte.

Elle intègre dans un même temps des principes, des modèles et des règles qu'elle pourra réinvestir dans les conditions réelles d'une situation vécue, à partir de ses propres repères. Le jeu est dans ce cas un espace de liberté où l'individu prend plaisir à vivre des situations conventionnelles tout en apprenant à les maîtriser.

## **Structuration de la communication à travers le jeu.**

Une approche des relations mères-enfants (mémoire de maîtrise de psychologie du développement<sup>8</sup> ; Miehakanda, 1998) m'a donné l'occasion de mettre en évidence la médiation du jeu dans la structuration des rapports entre des enfants rencontrant des difficultés scolaires et leurs parents. Le cadre spécifique de cette recherche-action était celui des prises en charge éducatives et thérapeutiques d'enfants scolarisés à l'école primaire (CE1 - CLIS - CLAD)<sup>9</sup>.

Ces sept enfants (trois filles / quatre garçons) qui étaient signalés pour diverses formes de troubles de la personnalité et du comportement éprouvaient tous un manque de confiance en soi et d'estime de soi affectant leurs rapports avec leur entourage (pairs ; enseignants...). L'objet de la recherche était de trouver les démarches les plus adaptées à leurs problématiques respectives, partant de l'hypothèse qu'une situation de jeu bénéficiant d'une adhésion et d'une organisation conjointe des participants favorise la restructuration des rapports mères-enfants lorsque les élèves concernés rencontrent des difficultés de communication.

---

<sup>8</sup> M. MIEHAKANDA, Maîtrise de psychologie de l'enfant et de l'adolescent : *Les relations mère-enfant autour du jeu*, Bordeaux 2, 1998.

<sup>9</sup> CE1= cours élémentaire première année ; CLIS = classe d'intégration scolaire (pour élèves déficients : travail autour des compétences transversales) ; CLAD = classe d'adaptation scolaire (pour élèves en difficulté : travail autour des compétences disciplinaires).

Il était proposé à l'enfant et au parent (généralement la mère) de vivre une situation de jeu en présence d'un observateur (l'éducateur assurant le suivi de l'élève).

Cette situation était construite par les deux personnes concernées qui devaient effectuer ensemble un choix de jeu et en définir les règles, de manière à le conduire de sa conception à sa conclusion.

La construction de ce moment demandait donc une implication effective de l'enfant et de son parent : ce dernier devait se soumettre, au même titre que son garçon ou sa fille à des règles librement consenties. L'observateur avait pour tâche de restituer au cours d'entretiens individuels l'évolution des conduites au fil des séances de jeu. Il en est ressorti que les enfants découvraient avec leurs parents, par la médiation d'une situation ludique bénéficiant de la supervision d'un thérapeute, de nouvelles manières de communiquer qui leur donnaient l'occasion d'exprimer plus librement leurs points de vue (critiques de conduites parentales...) et d'affirmer progressivement leurs personnalités.

## **Jeux décelables dans les interactions adultes-enfants**

Selon J.S. Bruner (1983) le jeu permet de minimiser les conséquences de ses propres actes : il permet notamment de s'affranchir des contraintes immédiates imposées par une tâche tout en servant de vecteur à l'enseignement relatif à la nature des conventions qui régissent une société. J. Huizinga (in Caré et Debuyser, 1978) montrait déjà que le jeu acculture, socialise en enseignant la dialectique des libertés et des règles, des conventions librement acceptées ».

Les enfants apprennent certes au contact des adultes, notamment dans le domaine du langage, mais les situations de jeu ont pour effet de favoriser la maturation de certaines routines qu'ils pourront intégrer par la suite (Vygotsky, 1983). Ainsi, l'acquisition du langage parmi les tous petits s'effectue au travers de modalités ludiques les plus diverses instaurant des règles sociales relatives à l'utilisation de la parole.

Les jeux libres en dépit de leur caractère ludique et gratuit, s'organisent autour de règles et de routines qu'intègrent les enfants au fil de leurs expériences collectives (ex : manipulation collective d'un jouet).

Un adulte qui joue avec des petits enfants (ex : jeu de ballon dans une section de petits de la crèche) se soumet au même titre que l'ensemble du groupe aux règles intervenant inévitablement dans les rapports interindividuels motivés par l'utilisation commune d'un objet.



Vygotsky (in Bruner, J.S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF) précise à cet effet que « l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent ».

Tout en jouant avec les enfants dans une situation qui n'impose apparemment pas de contrainte, l'adulte transmet des règles sociales au travers des conventions qu'il instaure avec ses petits camarades de jeu.

Jouer librement en groupe avec un ballon demande en effet un minimum de vigilance de la part des participants au regard des principes relatifs à la manipulation collective de l'objet, notamment lors de l'envoi et de la réception qui sollicite chez chacun des dispositions à l'échange et des postures adaptées.

Les interactions adultes-enfants s'inscrivent dans des activités initiées le plus souvent par l'adulte, ce qui place celui-ci en position de tutelle dans l'instauration d'un enjeu éducatif pour les situations de communication à vivre collectivement.

C'est lui qui annonce, explicite et veille à l'application des règles et à la mise en place des conditions spatiales, sociales et éducatives relatives aux activités collectives qu'il met en œuvre avec les enfants.

C'est ainsi que ceux-ci sont introduits notamment aux modalités de prise de parole durant ces activités : un enfant qui s'est exprimé en créole à la crèche s'est vu rappelé à l'ordre par l'adulte, de même que l'élève qui prenait systématiquement la parole en situation de découverte, empêchant ses autres camarades de participer.

Les enfants prennent également une part active dans les interactions, notamment lors des jeux libres avec leurs pairs qu'ils sollicitent dans un registre socio affectif et durant les lectures collectives.

Ils prennent aussi l'initiative dans leurs interactions avec les adultes au contact de qui ils initient des échanges verbaux et/ou non verbaux, par exemple pour solliciter leur aide.

Ce constat corrobore l'analyse du courant pragmatique (AUSTIN, SEARLE...) qui affirme que parler c'est agir, l'enfant se révélant ici comme un acteur au même titre que son interlocuteur adulte avec qui il co-construit et structure des situations langagières. Je dis dans mon hypothèse que ces actes sont des manifestations des intentions des locuteurs.

Je pose également la rencontre des intentions pragmatiques des enfants et des adultes comme la condition de situations communicatives où surviennent des distorsions liées notamment à une asymétrie des expériences entre ces deux catégories de locuteurs.

Dans les pratiques langagières observées, ces distorsions motivent des situations communicatives qu'on peut qualifier de jeux interactifs où s'instaurent les règles sociales liées à l'emploi du langage parlé dans les structures qui accueillent les tous petits. Ces jeux interactifs mettent les enfants en position d'expérimenter le langage dans sa dimension sociale avec les adultes chargés de leur encadrement, ces derniers en régissant les règles.

Ainsi, l'enfant de la section de petits à la crèche passe par une phase où il réalise que les sollicitations qu'il adresse à l'adulte n'entraînent pas toujours des réponses conformes à ses exigences comme à la maison (ex : attendre son tour lors de la prise des repas).

Puis il entre dans une période où il structure le langage, notamment dans des chants rythmés et mimés ou des comptines impliquant son corps et le mettant en situation sociale (réponses et répétitions collectives) avec ses pairs sous le contrôle de l'adulte responsable de son groupe.

Enfin, au terme de son séjour en section des petits, il devient apte à prendre à des tâches telles que la description du temps qu'il fait ou le repère des absents dans son groupe, autant de situations ludiques où il doit prendre en compte les intentions et les actes de l'autre, ainsi que les contingences liées aux rapports entre pairs (présence/absence ; partage des jouets ; prises de parole en groupe...).

Le langage de l'enfant se socialiserait ainsi au fil d'expériences collectives s'inscrivant dans des situations ludiques plus ou moins contrôlées par l'adulte.

C'est dans ces situations ludiques que les tous petits seraient amenés à découvrir les enjeux sociaux de la communication où s'établit notamment une hiérarchie dans les priorités liées aux rapports entre pairs (prononcer les mots de politesse ; apprendre à écouter l'autre ; apprendre à partager ; parler à son tour dans un échange...).

## **Jeux des jeunes locuteurs dans l'entre-deux langues**

Les enfants qui fréquentent les crèches et les écoles maternelles en Martinique sont chacun dotés de langages personnels diversifiés<sup>10</sup> qui sont appelés à se socialiser en collectivité au contact du langage normé des adultes chargés de leur encadrement et de leur instruction. Ces langages personnels se trouvent, de ce fait, engagés dans des interactions où l'expression d'une identité culturelle et sociale peut être occultée.

Les enfants évoluent quotidiennement entre ces deux formes de langages qui structurent leurs conduites langagières à travers des rencontres intersubjectives où se construit le sens des énoncés échangés.

Cet aspect sémantique des pratiques langagières constitue un enjeu pour les subjectivités en présence car il intervient directement dans le processus d'intercompréhension où l'enfant est impliqué en tant qu'acteur, au même titre que l'adulte, d'un jeu qui consiste en une alternance entre la pratique de sa langue personnelle et l'adoption de celle de son interlocuteur. Par la médiation d'activités telles que les comptines (ex : « bonjour, ça va... ça va bien... ça va très bien... ») ou les moments de langage (ex : évocation d'évènements vécus), l'enfant s'approprie les éléments de base de la langue employée à l'école et en société (formules de politesse ; tours de parole...).

---

<sup>10</sup> Expérience familiale du langage.

Leurs interventions dans les échanges sont souvent des réponses aux sollicitations de leurs interlocuteurs adultes qui les invitent à s'exprimer sur des sujets donnés et dans un acrolecte et des modalités conventionnels.

Le jeu consiste pour eux à saisir le sens des énoncés d'adultes à partir de leurs propres repères langagiers en se référant à un registre taxonomique commun à son groupe de pairs.

En s'exprimant, l'enfant s'inscrit dans un registre où le plaisir de communiquer est très présent et se manifeste notamment par des réponses collectives (en chœur) attendues par l'adulte mais aussi au travers de positionnements motivés par une émulation qui parcourt le groupe au moment de l'exercice collectif conduit par l'adulte. A la faveur de ce jeu d'expression verbale, le tout petit expérimente des pratiques langagières qui se trouvent aux frontières du langage qu'il maîtrise déjà et de celui qu'il est appelé à maîtriser au contact de l'adulte référent. En se situant de fait dans un espace langagier intersubjectif l'enfant a donc régulièrement recours à la dynamique de son groupe de pairs qui bénéficie des mises en situation ludiques proposées par l'adulte.

Il interroge la langue de ce dernier au travers de ses propres sollicitations, en l'amenant notamment à réagir à ses demandes ou suggestions diverses.

Par exemple, l'adjectif vieux employé par un enfant de la section des petits d'une école maternelle pour décrire le mauvais temps est jugé impropre par l'enseignante qui lui substitue le qualificatif pluvieux, en référence au registre taxonomique de sa classe.

Or si on s'interroge sur le registre auquel se réfère l'élève, on en vient à se demander si le mot vieux ne correspond pas, comme d'ordinaire dans le vocabulaire des tous petits en Martinique, à une façon de désigner ce qui est laid alors que ce même terme qualifie plutôt ce qui ancien dans le vocabulaire conventionnel.

L'élève emploie-t-il « vieux » à dessein pour indiquer la « laideur » du temps, par opposition au terme « beau » désignant la beauté du temps ou se trompe-t-il de terme entre « vieux » et « pluvieux » comme le pense l'enseignante ? L'intervention de cette dernière ne permettra pas de le découvrir, la correction imposée étant agréée par l'élève conformément au contrat didactique où celui-ci estime que les énoncés de l'enseignant sont prioritairement crédibles.

En invitant l'enfant à argumenter l'emploi du mot « vieux » on lèverait sans doute un voile sur la signification qu'il souhaitait communiquer et on favoriserait ainsi le développement d'un échange enrichi par les apports respectifs des interlocuteurs au crédit du sens relatif à l'état du temps observé ce jour-là. L'élection des significations à laquelle semble se livrer l'élève ne peut que contribuer à l'instauration du sens si l'enseignant adopte une attitude réceptive face aux propositions et argumentations de son jeune interlocuteur.

L'enfant apprend à parler dans un espace langagier qu'il construit au contact de ses pairs et des adultes de son entourage et ce au moyen tant de ses productions verbales précoces que des coverbaux (mimo-posturo-gestuels) qui les étayent.

L'espace auquel je fais ici allusion est relatif à un entre deux langues émanant avant tout d'une rencontre intersubjective entre deux façons d'employer un même idiome, notamment suivant son niveau d'expérience langagière.

J'ai, en effet, marqué plus haut la différence entre le langage normé employé par l'adulte s'adressant aux petits enfants et les langages personnels de ces derniers ayant d'une part un niveau de maturation encore limité et évoluant d'autre part dans des milieux langagiers où la langue créole est plus ou moins présente.

Les familles martiniquaises, tout en se montrant vigilantes quant à l'emploi du français pour éduquer leurs enfants, ont toutes un rapport plus ou moins étroit avec le créole dans leurs pratiques langagières habituelles (ex : conversations entre adultes ; réprimandes adressées aux enfants...) et un emploi diversifié du français suivant les milieux sociaux (code mixing ; code switching ; emplois uniforme du créole ou du français...). A ce propos, il convient de préciser que le personnel des crèches et les enseignants sont concernés par cette situation sociolinguistique.

Bien qu'étant les vecteurs d'un français normé ils n'en sont pas moins porteurs d'une culture créole et de son idiome qui se manifestent notamment à travers les échanges marginaux spontanés entre collègues que les enfants repèrent, observent puis intègrent dans la phase intra subjective de leur apprentissage langagier avant de les réinvestir dans les échanges entre pairs.

Les petits enfants apprennent de ce fait à parler le créole, certes de manière indirecte, au contact des adultes et enfants de son entourage.

Cet idiome s'introduit implicitement dans ses pratiques langagières car son emploi n'est pas explicitement renforcé par l'intervention de l'adulte qui tend plutôt à le réprimer. Il connaît toutefois une progression paradoxalement significative dans les habitus langagiers du tout petit dont les parents sont surpris par certaines productions en créole qu'ils renforcent rarement en raison du statut social de cet idiome. L'enfant apprend donc à réprimer son emploi du créole au contact de l'adulte qui se montre réfractaire face à la pratique de cette langue parmi les tout petits.

Selon les propos des directrices rencontrées lors des visites de crèches les parents martiniquais ne souhaitent généralement pas, contrairement aux parents venant de la France hexagonale, du continent européen ou d'autres continents (Asie ; Afrique du nord...), qu'on parle créole à leurs enfants.

Il faut aussi prendre en compte les familles issues de l'immigration caribéenne (Sainte-Lucie ; Dominique ; Saint-Domingue ; Cuba ; Haïti...), européenne (Italie ; Allemagne, Suisse...) et intercontinentale (Chine, Vietnam, Syrie, Brésil...). Autant de communautés porteuses de cultures et d'idiomes divers dont les enfants fréquentent aussi les crèches et les écoles maternelles martiniquaises. L'ensemble de ces disparités linguistiques souligne la présence d'une diversité dans les modalités mises en pratique par les enfants qui fréquentent les collectivités.



L'adoption d'un langage oral commun procède, certes, par ancrage d'une pratique langagière dans une autre mais est aussi fonction des représentations que se font les locuteurs en herbe (et leurs parents) de la langue de l'apprentissage. L'entre-deux langues n'est forcément pas le même d'un enfant à l'autre et le langage adapté des adultes (LAE) est censé prendre en compte les différences interculturelles, particulièrement dans les échanges interpersonnels adultes-enfants. Les observations effectuées dans les crèches au cours de cette recherche m'ont permis de relever dans les locutions des adultes s'adressant aux enfants une prosodie marquée par une tonalité haute et une élocution explicite qui se retrouvent aussi bien en situation collective (l'adulte face à un groupe d'enfant) qu'en situation duelle (l'adulte face à un enfant). Les adultes semblent adopter le même registre langagier qu'il s'adresse à plusieurs enfants ou à un seul enfant, avec l'intention manifeste d'introduire l'ensemble de ses jeunes interlocuteurs à la compréhension d'un langage commun.

Ce fait est notable lors de la production de directifs tels que celui qui suit : « les jouets sont à tous les enfants ici ! » L'auxiliaire de puériculture s'adresse ici à une fille de la section des moyens qui refuse de se séparer d'une poupée que veut lui prendre sa voisine.

La production est prononcée de manière ostensible et presque impersonnelle, comme un message se référant à (et/ou rappelant) un contexte situationnel partagé par l'ensemble des enfants et adultes en présence.

La fillette réagit d'ailleurs positivement à cette injonction qui, d'ordinaire, s'adresse invariablement à un individu ou à un groupe. Ce mode de communication ostensible est un appel à la socialisation des conduites dans les collectivités et en cela il contribue à la structuration des comportements du tout petit parmi ses pairs.

Cependant, en adoptant systématiquement ce même mode du groupe à l'individu, on tend vers une rupture chez ce dernier avec des habitus langagiers, rupture qui opère différemment d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre et d'un contexte situationnel à l'autre, permettant à certains de s'adapter aux exigences de la vie en collectivité, risquant aussi d'en rebuter d'autres dans l'expression de leur individualité. Si la vie en collectivité contribue généralement à une accession de l'enfant aux règles et habitudes qui lui sont liées, les oppositions, refus ou incompréhensions gagnent à être accueillies comme moyens autres de co construire le sens dans les interactions à caractère didactique.

On peut d'ailleurs l'observer lors des jeux symboliques où l'adulte, en adoptant des conduites infantiles au contact des enfants (ex : « tu as pris ma poupée, je pleurs ! »), obtiennent de ceux-ci des réactions qui peuvent surprendre au regard des conduites habituellement observées chez les tout petits.

En effet, libérés des contraintes liées aux interactions langagières adultes-enfants plaçant d'ordinaire l'adulte en position de tutelle, les jeunes locuteurs expriment par exemple des suggestions ou des refus qui les posent en acteurs de la constitution du sens au sein des conversations qu'ils ont avec les personnes chargées de leurs encadrement. Dans l'exemple choisi, l'enfant s'adresse comme suit à l'adulte, en réponse à la plainte de celui-ci : « c'est pas ta poupée, c'est ma poupée ! ». Elle rétablit ainsi une vérité qui semble évidente à ses yeux étant donné qu'elle était la première à l'utiliser. Le jeu auquel se prête l'adulte dans ce contexte situationnel ludique consiste à concéder une régression de ses conduites sociales au niveau de celles de l'enfant en mettant en scène une situation qu'il encadre par ailleurs. Il aligne son langage sur celui de l'enfant, favorisant ponctuellement l'affirmation de son point de vue, contrairement aux situations où le tout petit doit se résoudre à répondre essentiellement aux sollicitations et attentes de l'adulte.

Cet alignement d'un langage sur un autre se retrouve dans d'autres contextes situationnels où les locuteurs experts et les locuteurs novices interviennent activement dans le processus d'intercompréhension en adoptant chacun le langage de l'autre à partir de son langage propre.

C'est le cas dans les ateliers d'expression français-créole expérimentés par certains enseignants des zones rurales de la Martinique, notamment dans la section de petits d'une école maternelle du nord de l'île.

L'enseignante organise, par exemple, l'accueil dans sa classe en employant le français pour placer ses élèves sur les petits bancs dans le coin réservé aux moments de langage (expression verbale ou lecture collectives). Puis, pour faire le point sur les présences et les absences du jour, elle entame un échange en créole avec le groupe-classe, d'abord en parlant, ensuite en chantant.

La chanson accueille un à un chaque enfant présent dans l'assemblée puis chaque adulte, rythmant les réponses des élèves aux appels de leur enseignante qui invitent à scander le prénom de l'élève désigné en le faisant précéder de « musieu » ou de « manmzel » selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille. Par ce qui constitue en fait un exercice de repérage, l'enseignante introduit et renforce d'une part la représentation du présent par rapport à l'absent, d'autre part la distinction entre le masculin et le féminin.

Ces mêmes notions sont reprises en langue française dans la séquence suivante consacrée au placement par chaque élève d'une étiquette personnalisée d'un de ses pairs sous un symbole correspondant au sexe respectif des garçons ou des filles présents.

Ce va et vient entre le français et le créole auquel adhèrent massivement les enfants se matérialise par une séparation du tableau en deux parties égales, l'une dédiée au français, l'autre au créole, avec de part et d'autre des images communes et les mots les désignant dans chaque langue.

Aux dires de l'enseignante rencontrée cette expérimentation, prenant en compte les racines créolophones des familles dont sont issus la plupart des élèves de cette région de la Martinique, favorise de manière significative la scolarité de tous ceux qui en ont bénéficié.

Leur participation verbale, leur implication dans les différentes activités et leur niveau de compréhension seraient notamment plus convaincants que ceux de leurs autres camarades, l'utilisation du créole et du français contribuant à enrichir chez eux le vocabulaire et la communication spontanée, et ce, dans les deux idiomes. Le bénéfice de cet apprentissage langagier s'avère malheureusement ponctuel car cette approche pédagogique n'est pas relayée dans les classes suivantes. Les avantages culturels et les intérêts didactiques de son application en Martinique gagneront sans doute à être évalués par l'ensemble de la communauté scolaire.

En matière d'intercompréhension entre enseignants et élèves, par exemple, les disparités socioculturelles ne constituent plus ici un obstacle mais un moyen de mettre en place les savoir-faire langagiers et conceptuels.

Plus généralement un développement harmonieux des compétences langagières prenant en compte les diversités culturelles et linguistiques des locuteurs en présence, quelles que soient leurs origines socio familiales, implique la mise en œuvre d'une activité intersubjective où l'enfant est introduit par l'adulte aux usages fonctionnels d'une langue à partir de ses propres habitus langagiers.

Cette langue normée est appelée à devenir l'idiome de la communication mais aussi l'idiome de l'acquisition des savoir-faire à la crèche puis à l'école. Dans l'environnement sociolinguistique impliquant deux langues donc deux cultures parmi les locuteurs, les modalités didactiques de la mise en place des usages langagiers sont particulières car il ne s'agit plus d'un mais de deux idiomes à considérer conjointement dans un souci de cohérence, notamment pragmatique.

En Martinique, les enfants évoluant habituellement dans une culture créole apprennent à parler le français normé de l'école à partir de repères qui leurs sont propres. Les adultes qui prennent en compte ces repères constatent, comme dans l'exemple cité plus haut, que, loin de perturber leur scolarité, ils renforcent leurs compétences langagières en introduisant le créole comme langue de l'enseignement au même titre que le français.

Ce constat peut s'expliquer par le fait que l'enjeu des situations de communication ne s'inscrit plus seulement dans un conflit linguistique mais implique des motivations prioritairement cognitives des rencontres intersubjectives entre adultes et enfants.

Les intentions pragmatiques respectives des locuteurs en présence se manifestent à travers la co construction d'un sens dans un processus d'intercompréhension où l'adulte et l'enfant attribuent l'un à l'autre des intentions communicatives en se référant à un registre taxonomique et à un contexte situationnel structurés au fil de leurs échanges interpersonnels et collectifs.

A l'école, ce contexte situationnel est, nous l'avons vu, ritualisé notamment au niveau des conduites sociales adoptées et des rôles et statuts attribués aux enfants et aux adultes. Ainsi, l'enfant apprend à se conduire en élève en adaptant son langage à celui qu'instaure l'enseignant dans la classe et en adoptant parmi ses pairs des modalités relatives, par exemple, aux prises de parole au sein du groupe classe (tours de parole, explication, évocation, argumentation...).

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que l'enfant qui se constitue en élève au sein de sa classe n'en reste pas moins un individu porteur d'une identité sociale et culturelle, que les savoir-faire qu'il dispense ne sauraient être investis à l'exclusion de ceux qu'acquièrent les tous petits dans leurs milieux socio-familiaux respectifs.

De ce point de vue, les interactions adultes-enfants à l'école comme à la crèche sont autant de rencontres interculturelles où le lieu commun est non pas celui d'une culture unique mais celui qui favorise l'expression de différentes cultures.

L'enfant qui apprend à parler en collectivité socialise ses conduites langagières au même titre que ses autres conduites sociales. La mentalisation qui opère dans son espace intra subjectif (langage intérieur) dépend en grande partie des conditions qui lui sont offertes dans les espaces collectifs de mettre son expérience langagière personnelle en rapport avec un lieu commun où la langue véhiculaire (le français) employée par les professionnels est celle des apprentissages.

Comment, dès lors, transmettre des connaissances à des enfants si différents les uns des autres tout en favorisant l'expression de leurs identités culturelles respectives ? Le repère et le traitement des distorsions intervenant en situation d'apprentissage peuvent constituer une réponse en ce qu'ils considèrent l'enfant dans une démarche interculturelle impliquant ses propres repères à réinvestir parmi ses pairs sous le contrôle de l'adulte.

Les « erreurs », les « maladresses », les « hors sujets » font ici l'objet d'un traitement collectif mettant en œuvre, chez les élèves, un esprit critique qui procède non par exclusion mais par analyse des différences entre formes d'expression, entre langues, entre cultures, entre personnes en somme.

L'enfant est ici considéré comme un locuteur apprenant actif capable de faire la part de son expérience personnelle et de son expérience collective pour mieux apprendre à communiquer non seulement au moyen de l'idiome enseigné à l'école ou en collectivité mais aussi au moyen du ou des idiomes de son environnement langagier. L'adulte doit de ce fait se montrer attentif aux multiples usages qui peuvent être faits de la langue qu'il enseigne et dans laquelle il enseigne, les distorsions sémantiques, phonologiques ou les confusions idiomatiques pouvant être révélatrices de conduites intentionnelles à mettre au bénéfice des savoir-faire qu'il transmet. Faire argumenter ou expliciter collectivement une idée ou un choix apparemment erroné semble, en effet, plus souhaitable que les rejeter d'emblée.



Le cas de l'auxiliaire de puériculture reprenant un enfant avec le directif [« on ne dit pas « mi » on dit « tiens »] me semble à ce titre évocateur car il montre clairement que l'adulte adopte une posture sociale hostile à l'emploi du créole à la crèche. La professionnelle substitue purement et simplement un énoncé français à l'énoncé créole de son jeune interlocuteur, et ce, sans apporter une quelconque explication à ce choix. Nous avons pu constater que dans cette situation, l'intercompréhension entre l'enfant et l'adulte est implicite, par des réactions non verbales (remise / prise de la timbale).

L'enfant n'a pas « corrigé » son énoncé comme l'a demandé l'adulte mais il n'en a pas moins communiqué avec celui-ci, en liant le geste à la parole, ce qui pourrait témoigner d'une posture sociale inter langues, non-encore orientée vers la langue française.

Paradoxalement, la maturation langagière opère chez l'enfant lorsque celui-ci devient capable de bannir de ses échanges un des idiomes présents dans son environnement, l'idiome d'adoption imposé socialement devenant progressivement l'idiome d'élection, parfois à l'exclusion de l'idiome pratiqué dans le milieu familial.

Ce processus caractéristique de la condition diglossique des jeunes locuteurs martiniquais requiert une vigilance des adultes de leur entourage, particulièrement de ceux qui interviennent dans les crèches et les écoles maternelles, premiers lieux de développement du langage oral socialisé.

## BIBLIOGRAPHIE

**AUSTIN, J. L.**, 1979, *Quand dire c'est Faire*, 1962, tr. fr. - SEUIL, Coll. Points.

**BRUNER, J.**, 1991, *Savoir faire Savoir dire*, édition Presses Universitaires De France – PUF, collection Psychologie d'aujourd'hui.

**BRUNER, J.**, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* Paris, Retz.

**MIEHAKANDA, M.**, Maîtrise de psychologie de l'enfant et de l'adolescent : *Les relations mère-enfant autour du jeu*, Bordeaux 2, 1998.

**SEARLE, J. R.**, 1985, *Les actes de langage, Essai de Philosophie du langage*, collection savoir, Hermann. Traduit de Searle (1969) par H. Pauchard.

**VYGOTSKY** in Bruner, J.S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF.

# PERSPECTIVES

## TRANSMETTRE UN PATRIMOINE LINGUISTIQUE

### *Habitus langagiers et diversités*

Les pratiques langagières transmises aux enfants en Martinique sont parcourues par des marquages sociaux qui véhiculent des savoir-faire et savoir-dire dont l'orientation francophone s'impose dans les interactions adultes-enfants conventionnelles, notamment dans les crèches et les écoles. Le français normé qu'emploie l'enseignant avec ses élèves se distingue, nous l'avons vu, des usages familiers que font ces derniers du même idiome entre pairs. La censure liée à l'emploi du créole dans les relations adultes-enfants s'applique en outre aux situations formelles mais aussi à la plupart des situations informelles où il est d'usage pour les adultes de s'adresser en français aux enfants.

Le créole est essentiellement présent lors des échanges de proximité entre adultes en présence des enfants et lorsque des recommandations, des remontrances ou des invectives sont adressées à ceux-ci. Arrivés à l'âge de l'adolescence, voir à l'âge adulte, les jeunes martiniquais sont généralement francophones et créolophones.

La pratique des deux langues par les locuteurs, l'introduction du créole dans la communication entre pairs, ne se développe que lorsque ceux-ci ont atteint une maturité langagière leur permettant de discerner les situations propices à l'emploi du créole ou du français. L'habitus tel que le présente P. Bourdieu (1980) me semble convenir pour décrire ces phénomènes sociolinguistiques.

L'auteur utilise ce concept pour expliquer le comportement qui nous permet d'agir dans des situations sociales données suivant des dispositions qui émanent de notre vécu et qui orientent nos pensées et nos actes.

L'expérience des langues créole et française est différente suivant le milieu socio-familial où évoluent les enfants qui arrivent à l'école ou à la crèche avec leurs propres habitus langagiers qui sont autant de signes témoignant de la diversité de ces jeunes locuteurs.

A l'école comme à la crèche la rencontre de ces expériences diverses, sous l'influence de pratiques langagières normées, est l'occasion pour chaque enfant d'enrichir sa propre expérience en la réinvestissant dans la communication avec ses pairs. « Ce qui nous influence ne se limite pas à notre histoire, mais comprend aussi cette histoire réifiée en train d'agir » (P. Bourdieu, 1980).

### **a. La dimension identitaire (le social et le culturel)**

A partir de l'observation des différentes situations de communication nous avons pu relever que les positionnements sociaux des tous petits dans leurs groupes de pairs sont liés à leur niveau de développement en matière d'appropriation des savoir-faire langagiers.

Les enfants dont les interventions verbales sont les plus fréquentes à l'école ou à la crèche s'affirment personnellement parmi leurs pairs grâce à une expérience plus avancée des usages sociaux de la langue française. Lorsque les tours de paroles, les formules de politesse, le vocabulaire et la syntaxe sont mis en place le jeune locuteur peut s'impliquer dans les émulations qui activent la dynamique interactive au sein des groupes d'enfants en situation d'apprentissage.

Sur le plan social, les locuteurs affirment leur identité parmi leurs pairs tout en s'appropriant les usages langagiers au contact de ceux-ci. L'identité est donc bien un construit social comme l'affirme C. Dubar (1996) en faisant référence au processus d'équilibration que J. Piaget présentait comme le lieu du « passage d'un état de moindre équilibre à un état supérieur ». Ce passage s'effectue pour les jeunes locuteurs observés au moyen de la langue française qui leur est ostensiblement transmise par les adultes de leur entourage.

La langue créole est toutefois présente de manière implicite, notamment lors des échanges informels écoutés par les enfants.

Aussi l'appropriation identitaire se développe-t-elle également au contact de l'idiome créole dont l'intégration se manifeste à travers l'emploi par les petits enfants d'expressions intervenant de façon opportune dans leurs conversations en famille, à la grande surprise des parents.

Durant l'adolescence, on peut aisément constater que les locuteurs martiniquais, en réaction à la censure des adultes de leur entourage et conformément aux remises en question qui caractérisent cette période, font un emploi plus fréquent du créole dans leurs échanges entre pairs, certains débutant dans la pratique de cette langue, d'autres la renforçant de manière significative.

La langue créole apparaît alors dans les conversations courantes, au voisinage de la langue française, comme un vecteur d'identification du locuteur parmi ses pairs qui sont comme lui en rupture avec les censures langagières initialement imposées par les parents.

Les locuteurs expérimentent le langage en se familiarisant progressivement aux usages relatifs à l'emploi de deux idiomes qu'ils s'approprient de manière différenciée au rythme des assimilations et des accommodations propres au processus d'équilibration que mentionne C. Dubar (1996) en citant Piaget. Les assimilations opèrent dans le sens d'une incorporation des usages sociaux du langage à l'expérience égocentrique initiale du jeune locuteur qui s'accommode aux pratiques langagières de son environnement en réajustant ses conduites au fil des situations communicatives vécues et au contact de deux idiomes omniprésents.

Ces langues, à savoir le français et le créole, doivent de ce fait bénéficier de traitements pragmatiques semblables dédiés aux situations de communication où pédagogues et éducateurs doivent également se montrer vigilants faces aux inévitables disparités linguistiques (sémantique, syntaxe...).

Une meilleure appréhension du développement langagier des jeunes locuteurs martiniquais favorisera la mise en place des modalités pédagogiques adaptées aux contingences de leur environnement sociolinguistique en perpétuelle mutation. Il est, entre autres, nécessaire de faire un emploi équivalent du français et du créole en situation d'apprentissage de manière à prendre en compte l'ensemble des intentions communicatives dans les interactions à buts éducatifs et pédagogiques.

En dépit des implications identitaires liées à l'emploi du créole les représentations sociales des locuteurs martiniquais rencontrés dans le cadre de ce travail témoignent encore du maintien de cette langue dans la proximité des rapports et en tout cas en position secondaire par rapport au français. La promotion sociale du créole passe d'abord à mon sens par son introduction en tant que langue de l'enseignement et de l'éducation dans les établissements préscolaires, scolaires et parascolaires, le cadre d'une politique linguistique devant lui attribuer le statut qui lui revient.

Les expressions culturelles des pratiques langagières observées font ressortir, dans les crèches notamment, une tendance dominante des références à la culture française repérables dans les comptines, les lectures et les chansons, tendance qui n'exclut pas la présence de la culture créole dont on distingue les manifestations dans la description de certains mets ou vêtements, à l'occasion d'animations (musiques, chansons, danses) ou de fêtes traditionnelles mais aussi lors de brefs échanges informels entre adultes.

La découverte d'autres cultures comme celles de l'Asie, de l'Afrique du nord et du sud est aussi proposée occasionnellement aux tout petits dans le cadre de projets pédagogiques se développant autour de musiques, de danses, de chants ou de mets qui constituent de brefs contacts avec des pays lointains. Ces différentes tendances de l'encadrement de la petite enfance révèlent une certaine motivation pour la diversité des apports culturels dans le quotidien des collectivités préscolaires locales.

Cette diversité introduite dans l'organisation des activités de certains établissements est souvent le fruit d'un travail de réflexion des équipes en place. Elle est aussi relative aux cultures en présence parmi les enfants qui les fréquentent. Cette prise en compte de la diversité demeure cependant marginale par rapport à la fréquence des références à la culture française qui est la tendance dominante dans les habitus langagiers des adultes et des tous petits qu'ils encadrent.



L'identité culturelle du jeune locuteur se construit ainsi au contact d'un modèle pédagogique aux prétentions égalitaires qui laisse peu de place à l'expression des différences et que l'on retrouve à tous les niveaux du système éducatif, toutes régions confondues. Ce modèle fait l'objet de réflexions, notamment parmi des enseignants de l'école de la république française qui s'interrogent sur la présence d'expressions culturelles dont la disparité n'est toujours pas réellement prise en compte dans les pratiques éducatives en cours.

Florence Legendre (2006), dans son étude auprès des professeurs des écoles récemment formés à Créteil, remarque que les représentations qu'ont ceux-ci de la différence culturelle sont telles qu'ils estiment ne pas posséder d'identité culturelle en raison de la position dominante de leur culture par rapport à celles qu'ils rencontrent parmi leurs élèves et leurs collègues. L'étude des pratiques linguistiques conduite par D. Barreteau (2003) et ses étudiants dans les écoles primaires, les collèges et les lycées de la Martinique a fait ressortir que ces représentations peuvent avoir une influence sur les perceptions et les rapports qu'entretiennent les locuteurs avec leur(s) propre(s) langue(s) maternelle(s). En effet, l'éventualité de l'emploi du créole à l'école entraîne des réserves voir des hostilités parmi les enseignants, les parents et les élèves rencontrés dans les différents établissements. D. Barreteau met ces réactions en rapport avec les représentations et l'absence du créole dans les enseignements dispensés à l'école.

Il suspecte même une sous-estimation de leurs propres compétences en créole par les enseignants qui expliqueraient ainsi leur impossibilité à introduire cet idiome dans leurs pratiques pédagogiques. L'étude fait par ailleurs le constat d'une sous-utilisation des compétences en créole par les enseignants comme par les élèves qui se déclarent tous créolophones tout en signalant une pratique limitée de cette langue.

Nous sommes en présence d'une identité culturelle qui se construit dans les conditions spécifiques dues à la diglossie présentée dans les chapitres précédents, diglossie qui a déjà muté et qui subira sans doute de nouvelles mutations. Ce concept d'identité culturelle est utilisé par Patrick Charaudau (2001) qui appréhende la langue en considérant les conditions sociales dans lesquelles elle s'inscrit, l'intentionnalité de sa mise en œuvre et les contingences de la situation qui motive son emploi.

Selon lui la quadruple compétence situationnelle, discursive, sémantique et sémio linguistique est constitutive des conditions de la communication langagière, le locuteur produisant son discours en fonction de ses interlocuteurs, des paramètres et enjeux de la situation (compétence situationnelle), mais aussi de sa maîtrise des modalités discursives (compétence discursive), de son aptitude à faire appel aux savoirs communs partagés par son entourage langagier (compétence sémantique) et de sa capacité à manipuler les formes, les règles et le sens contenus dans la langue (compétence sémio linguistique).

Patrick Charaudau (2001) précise que c'est dans ces conditions que se construisent les identités culturelles, la langue constituant un dénominateur commun, la manifestation d'une identité pour l'ensemble de la communauté qui la parle. En Martinique, les identités culturelles se construisent au contact d'une diversité véhiculée par deux idiomes dont les représentations sociales déterminent les lieux et conditions d'implantation dans un contexte social sensible.

L'école s'inscrit dans ce contexte social et joue un grand rôle dans la perception et le statut des langues. Elle doit de ce fait être le lieu d'expression de cette diversité à travers la mise en œuvre de dispositifs et de modalités systémiques attribuant au créole et au français une fonction éducative et pédagogique partagées au nom d'une identification culturelle plus harmonieuse. Pour cela la formation des maîtres et professeurs aux langues et cultures de leurs régions ne saurait plus être optionnelle mais faire partie intégrante du tronc commun avec les implications didactiques qui s'imposent, notamment en matière de supports écrits (et imagés) et de contenus mettant à la disposition des élèves la diversité culturelle de leur environnement.

J. Bruner (1996) pour qui l'esprit se forme à travers la culture précise à ce propos que l'individu s'inscrit dans un processus d'enculturation durant des interactions où il s'approprie des outils tout en reconstruisant des représentations culturelles.

C'est l'orientation qu'il adopte dans sa théorie de la psychologie culturelle qui présente l'enfant comme un sujet capable de faire une distinction entre son savoir personnel et sa culture d'appartenance avec l'aide de son enseignant.

Cette démarche pédagogique est une condition essentielle au développement de l'autonomie de l'enfant dans ses conduites d'apprentissage personnelles que J. Bruner (1996) inscrit dans un contexte socioculturel où elles prennent tout leur sens.

L'autonomie qu'acquiert le jeune locuteur intervient, au même titre que la (les) langue(s) mise(s) en œuvre dans l'enseignement des savoir-faire, comme un outil didactique contribuant activement à l'adoption de conduites d'apprentissage rigoureuses et à la maîtrise effective des connaissances construites au fil des interactions. Cette autonomie est déterminante pour l'affirmation identitaire de l'élève qui prend conscience de ses compétences en tant que locuteur interagissant dans la diversité culturelle mais également en tant que porteur savoir-faire qu'il a appris à maîtriser.

## **b. La dimension pragmatique (en science du langage)**

L'approche pragmatique du langage appliquée aux secteurs de la petite enfance en Martinique rend possible, si l'on prend en compte les fondements de la diversité socioculturelle, l'appréhension de pratiques et conduites langagières favorables à la promotion des jeunes locuteurs martiniquais.

Cette approche nous permet en effet d'appréhender le langage sous sa forme active et dynamique en tenant compte à la fois des locuteurs en présence et du contexte où se déroule l'interaction. Elle donne en outre la possibilité de considérer plusieurs formes d'expressions (préverbales, verbales, non-verbales) dont l'interprétation est nécessaire pour l'intercompréhension des intentions communicatives des locuteurs.

Enfin, dans un milieu sociolinguistique parcouru par la diglossie, il est possible d'étudier les situations de communication en repérant les idiomes en présence dans des pratiques langagières où les conditions de leur emploi peuvent être décrites à travers les réalités de leurs impacts sociaux et des implications psychologiques de leur mise en œuvre.

Dans la pratique on peut ainsi envisager une pédagogie qui considère l'enfant comme une entité expérimentant sa langue et sa culture dans un contexte où les apprentissages s'effectuent au moyen de modalités communicatives favorables à l'expression des cultures et à l'utilisation des langues en présence, où l'individu peut construire des savoir-faire en développant un esprit critique attentif aux points de vue de ses interlocuteurs dans toute la diversité de leurs subjectivités.

L'enjeu de la situation de communication est en effet, comme nous l'avons vu avec C. Brassac (2000), l'intercompréhension entre des personnes qui interagissent dans le cadre d'une « communiacion ».

Cette intercompréhension suppose, ainsi que le précise Clark (1996), que les interlocuteurs partagent un terrain commun (« Common ground ») qui, précisons-le ici, va de paire avec la prise en compte des spécificités et de la subjectivité de chacun. La posture de l'adulte en communication avec un groupe d'enfants requiert de sa part une vigilance face à l'ensemble de ces éléments situationnels et contextuels. Le dispositif pédagogique adapté à cette posture implique à la fois un investissement personnel des adultes éducateurs mais aussi la mobilisation d'un cadre institutionnel qui requiert une sensibilisation des autorités compétentes à l'utilité publique d'un tel projet.

La formation d'enseignants aux langues et cultures régionales et la récente introduction du créole dans l'enseignement en Martinique constituent les premières mesures qui témoignent d'une prise en compte par le système éducatif de l'environnement sociolinguistique des jeunes locuteurs.

Sur un plan technique, la mise en œuvre par les pédagogues, les psychologues et les sociologues d'une réflexion sur une orientation pragmatique des modalités communicatives dans l'enseignement et l'éducation devrait contribuer à réguler les pratiques langagières, notamment parmi les adultes et les enfants qui fréquentent les collectivités préscolaires et scolaires. Cette nouvelle orientation fondée sur les aspects fonctionnels des langues et sur les conditions situationnelles des interactions permet d'introduire les spécificités culturelles des interlocuteurs en les harmonisant.

### **c. La dimension didactique (l'instruction et l'éducation)**

Les interactions entre adultes et enfants, particulièrement lorsqu'il s'agit de tous petits, ont, par delà la spontanéité et le côté ludique des échanges, une dimension didactique que les chercheurs doivent identifier afin d'en discerner le rôle et l'implication qui sont toujours en rapport direct avec des conditions sociales et culturelles spécifiques. Cette dimension didactique des interactions est liée à l'acquisition du langage par l'enfant, c'est-à-dire une situation de communication qui place l'adulte en position de porteurs de connaissances langagières à transmettre mais aussi en position de médiateur expert maîtrisant des modalités d'apprentissage.

Cette asymétrie entre adulte et enfant, expert et novice, soulignée par Cicurel (2000) qui parle d'un contrat didactique, devrait être considérée dans son aspect dynamique en posant l'enfant en acteur inscrit dans la construction de l'objet d'apprentissage que l'adulte introduit dans les interactions à caractère didactique.

Cela implique une prise en compte réciproque des différents points de vue, ceux de l'adulte comme ceux de l'enfant mais aussi ceux des enfants entre eux. Il s'agit ici d'appréhender les distorsions langagières dues notamment à ladite asymétrie en partant du principe que les diversités intentionnelles des locuteurs en présence sont source d'information dans la construction de l'objet d'apprentissage.

Ces distorsions qui renvoient aux différences intersubjectives peuvent et doivent constituer des atouts dans les interactions à caractère didactique mais aussi dans les situations éducatives en général. Citons l'exemple de cet élève d'une section des petits qui, au cours d'une chanson de bienvenue, est invité, par un jeu de tour de rôle, à repérer et désigner un élève présent.

- L'enseignante qui rythme la chanson en frappant des mains : « mésié zé danm byen bonswa, byen bonswa sé ti manmay-la, mesié zé danm byen bonswa, byen bonswa... »<sup>11</sup> (en désignant du doigt l'un de ses élèves).
- Steven, un voisin du désigné : «... misié bibou ! »
- L'enseignante, surprise, interrompt la chanson et interroge la classe : Bibou ? C'est qui Bibou ? Il y a t-il un Bibou dans la classe, les enfants ?
- La classe en chœur : noon !
- Une des filles du groupe : « il s'appelle Christophe ! »

Steven désigne l'un de ses pairs en employant le surnom qui est donné à celui-ci par son entourage affectif que l'enseignante semble bien connaître.

Celle-ci réagit instantanément en invitant le reste de la classe à faire de même, pour rappeler que dans le cadre d'une activité en classe, particulièrement en présence d'une personne étrangère (l'observateur), il convient de désigner les individus par leurs noms.

---

<sup>11</sup> « Messieurs et dames bien bonsoir... bien bonsoir les petits enfants, messieurs et dames bien bonsoir... bien bonsoir »...  
« Monsieur Bibou ! »



L'intention pragmatique de Steven témoigne de l'inscription de celui-ci dans un rapport de proximité avec son camarade, rapport qui ne prend pas en compte le contexte de la situation vécue, sans doute en raison de l'appréciation essentiellement ludique qu'il lui attribue.

Notons également que la chanson d'accueil est entièrement en créole et que le rappel à l'ordre de l'enseignante se fait exclusivement en français, ce qui place les deux idiomes dans deux contextes différents, l'un propice aux rapports de proximité, l'autre établissant la règle dans les rapports sociaux. Ici l'intercompréhension entre l'adulte et l'enfant semble altérée par une rupture entre leurs intentions pragmatiques respectives.

Les distorsions engendrées par une telle rupture constituent pour le pédagogue des opportunités favorables au repère des disparités intersubjectives entre les locuteurs en présence.

Ces disparités nécessitent la médiation d'une dynamique d'interaction adultes-enfants et enfants-enfants, l'adulte enseignant aux enfants la prise en compte des différents points de vue exprimés d'une part et l'argumentation de leurs interventions d'autre part, tout ceci au rythme des tours de parole instauré dans les échanges.

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

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.

Dans l'exemple cité plus haut l'enseignante fait bien appel à la vigilance de ses élèves face à l'emploi d'un surnom mais cette remarque restrictive se réfère essentiellement au contexte où cet emploi survient. En invitant sa classe à s'interroger sur le pourquoi de cet emploi elle aurait sans doute obtenu de ses élèves des interprétations riches en informations sur les motivations de l'élève locuteur. Par exemple, il aurait pu être mis en évidence que cet élève, à la faveur de la chanson en créole, vit ce moment d'échange comme une situation ludique qu'il souhaite renforcer par l'emploi du surnom de son camarade de classe.

L'emploi du créole à l'école, même dans cette section de petits qui y est relativement accoutumée, correspond à un moment d'échanges particulier où les règles et usages langagiers diffèrent de ceux que l'on rencontre habituellement dans l'emploi du français. Ceci est lié, bien entendu, aux représentations sociales de ces deux idiomes en Martinique.

Mais on peut également évoquer ici le contrat didactique engageant l'adulte et les enfants qu'il éduque à se conformer à des usages sociaux dont l'appréhension des différences sociolinguistiques et socioculturelles est partie intégrante.

Cette appréhension des différences est une condition essentielle pour la mise en œuvre du processus d'intercompréhension (Brassac, 2000) qui régit les interactions. L'interprétation des intentions communicatives constitue, en effet, un des fondements de la compréhension entre locuteurs car elle a une fonction régulatrice qui contribue à atténuer les incidences de l'asymétrie entre adultes et enfants lors des échanges. Cependant cette interprétation est directement liée à une prise en compte mutuelle des points de vue, ce qui implique précisément, de la part de chaque locuteur, une appréhension des diversités d'expressions langagières.

Les usages langagiers peuvent parfois différer d'un locuteur à l'autre (expressions verbales, mimiques, expressions gestuelles ou faciales, postures) et l'on peut aussi observer des disparités dans le choix des idiomes pour communiquer, notamment en milieu diglossique où les systèmes de valeurs relatifs aux langues diffèrent d'une famille à l'autre.

Les distorsions qu'entraînent ces disparités doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des éducateurs et des pédagogues car elles constituent des indicateurs précieux lors des interactions et favorisent l'éveil de leurs jeunes interlocuteurs au discernement sémantique et contextuel des situations de communication, à l'image des positionnements qui opèrent dans les conditions du conflit sociocognitif décrit par W. Doise et G. Mugny (1991).

## S'APPROPRIER SON MILIEU LINGUISTIQUE

### *Implication des locuteurs dans les mutations sociolinguistiques*

#### **a. Les conduites langagières des jeunes locuteurs**

Les conduites langagières décrites dans le cadre du présent travail nous révèlent l'importance d'une prise en compte des contingences dues au contexte et à l'environnement social où se déroulent les interactions. Nous avons pu voir comment la censure sociale appliquée à un idiome, le créole en l'occurrence, entraîne un emploi différencié de celui-ci suivant les situations communicatives, notamment des échanges entre adultes aux interactions entre enfants et adultes. Le constat a pu être fait de l'influence du contexte linguistique sur les pratiques et conduites adoptées par les locuteurs dont l'identité se construit au contact de leur entourage et au fil de leurs expériences successives.

L'on peut toutefois s'interroger sur l'action implicite qu'exerce le jeune locuteur martiniquais au contact des adultes de son entourage, lors de son acquisition de la langue créole en dépit des interdits sociaux. A ce propos, J. Coursil (2001), dans son approche de la situation diglossique en Martinique, met en évidence une fonction muette du langage en présentant les locuteurs comme des sujets capables à la fois de parler une langue et de l'entendre.

Dans l'action d'entendre durant laquelle le sujet ne parle pas, J. Coursil discerne une expérience (muette) de la langue que l'on retrouve chez le tout petit qui surprend des conversations d'adultes s'exprimant en créole. L'adulte qui parle conventionnellement le français au jeune enfant introduit celui-ci à une langue et une culture françaises tout en le préservant de l'expérience de la langue créole dont il est porteur. La fonction muette du langage se manifeste ici dans le sens d'un réinvestissement par l'enfant de la langue créole censurée qu'il perçoit à travers le discours de l'adulte.

Le résultat est que le tout petit entend cette langue quotidiennement et qu'il l'expérimente occasionnellement avec ses pairs et ce, au-delà des censures intervenant dans ses échanges avec les adultes de son entourage.

C'est donc en auditeur actif que le jeune locuteur apprend dans un premier temps à parler la langue créole qu'il découvre dans un contexte de diglossie dialogique, à travers une construction intersubjective des situations communicatives ayant pour cadre de référence la langue française.

L'activité du tout petit se situe aussi bien au niveau de la production d'actes langagiers que dans sa position de sujet entendant les productions de ses interlocuteurs, c'est-à-dire que le point de départ de l'investissement personnel de la langue entendue se situe au niveau de l'écoute pratiquée par le locuteur en puissance, le point d'élaboration de cet investissement se manifestant à travers la mise en œuvre des éléments recueillis durant l'écoute.

Poser ainsi le tout petit en locuteur actif, capable de s'appropriier simultanément la langue enseignée et la langue proscrite, c'est envisager une situation didactique qui favorise un investissement ostensible des deux langues par le jeune locuteur engagé avec l'enseignant dans un processus de développement langagier se fondant sur le bilinguisme naturel d'une société francophone-créolophone.

### **b. La tâche des scientifiques du langage**

La présente approche des interactions dans les crèches et les écoles maternelles a montré l'intérêt scientifique que représente l'acquisition du langage oral par des jeunes locuteurs martiniquais. Elle favorise une meilleure appréhension des pratiques langagières en cours et elle permet de développer une approche pragmatique des problématiques d'intercompréhension entre enfants et adultes. L'objet de cette étude intéresse à la fois les psychosociologues, les psycholinguistes, les sociologues, les sociolinguistes mais aussi les pédagogues, tous concernés par les processus de développement langagier dès leurs phases initiales.

Cette période nous renseigne en effet sur les conditions paradoxales dans lesquelles les enfants apprennent à parler au contact de leurs pairs et des adultes de leur entourage. On y découvre également les démarches des tous petits, déjà acteurs dans le processus d'intercompréhension à travers une gestion interprétative et productive des intentions pragmatiques.

C'est précisément au niveau de cette capacité d'agir qu'il convient d'approfondir la réflexion dans la perspective d'une mise en évidence de la dynamique langagière liée à la présence de deux langues dans l'environnement social des locuteurs martiniquais. Le présent travail réalisé autour des développements langagiers dans les établissements préscolaires gagnerait notamment à être relayé par une étude des conduites et pratiques langagières des jeunes enfants au sein de leurs familles.

Cette étude sera l'occasion d'approfondir l'approche des processus cognitifs (transmission / appropriation) mis en œuvre au cours de l'acquisition du langage oral chez le tout petit ; elle contribuera également à l'élaboration d'une approche pragmatique de la dimension intentionnelle des actes langagiers en Martinique. Son intérêt pour la recherche en sciences du langage est incontestable, tant en matière d'analyse des processus d'acquisition langagière, domaine (entre autres) du courant pragmatique et de la psychologie cognitive, qu'au niveau de la mise en place des modalités relationnelles intervenant dans les interactions à caractère didactique, domaine (entre autres) des pédagogues et des psycholinguistes. L'intérêt se situe également au niveau d'une prise en compte des diversités culturelles dans l'approche des conditions sociales où évoluent les locuteurs en Martinique, ce qui est du domaine de la sociologie et plus précisément de la sociolinguistique.

L'ensemble de ces disciplines déjà mobilisées autour de problématiques linguistiques gagneront sans doute à effectuer une approche interdisciplinaire du langage en tant que phénomène de communication lié au développement des conduites et pratiques sociales.

Cela aura pour avantage d'appréhender, de manière transversale, les situations de communication non plus seulement comme le lieu d'expression d'une langue au détriment d'une autre mais plutôt comme une dynamique langagière, lieu commun d'expression des langues et cultures partagées par les locuteurs en présence.

### **c. Rôle des éducateurs en matière de langage**

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 tous 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 à l'enjeu éducatif de cette prise en compte, aux avantages d'une éducation à la diversité intersubjective et interculturelle. Ceci peut être rendu possible par une mise à leur disposition d'outils linguistiques adaptés (ex : lecture courante du créole) et de supports éducatifs (imagiers, livres illustrés, musiques, chansons, contes...) en lien direct avec leur environnement socioculturel.

Mais pour s'investir dans une telle orientation, les éducateurs, plus précisément les enseignants, doivent également pouvoir se référer à un cadre commun défini par une politique linguistique élaborée, justement, à partir de l'expression et de l'identification de leurs besoins en la matière.

Aussi, la contribution de la présente recherche à une mobilisation des autorités locales et nationales compétentes autour d'un projet éducatif élaboré par des éducateurs, des pédagogues et des chercheurs, entre autres, peut-elle constituer l'amorce d'une réflexion vers l'adoption d'une politique linguistique orientée vers une expression légitime de son bilinguisme et de sa diversité culturelle.